

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

ENSINO DO GÊNERO *CRÔNICA* NA ESCOLA:
Perspectivas e Intervenções em Metacognição

ANA LÚCIA FARIAS DA SILVA

2015



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROFLETRAS

ENSINO DO GÊNERO *CRÔNICA* NA ESCOLA:
Perspectivas e Intervenções em Metacognição

ANA LÚCIA FARIAS DA SILVA

Sob orientação da Prof.^a Dr.^a

Maria do Rosário Roxo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ

Agosto de 2015

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586e Silva, Ana Lucia Farias da, 03/12/1972-
Ensino do gênero crônica na escola: perspectivas e
intervenções em metacognição / Ana Lucia Farias da
Silva. - Rio das Ostras, 2015.
120 f.: il.

Orientadora: Maria do Rosário Roxo.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras ,
2015.

1. Linguística . 2. Crônica . 3. Metacognição. 4.
Ensino. I. Roxo, Maria do Rosário , 1961-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Mestrado Profissional em Letras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ANA LÚCIA FARIAS DA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/08/2015.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Maria do Rosário da Silva Roxo (UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Ana Flavia Lopes Magela Gerhardt (UFRJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Mario Cesar Newman de Queiroz (UFRRJ)
Avaliador interno



Emitido em 2020

TERMO N° 518/2020 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 11/12/2020 09:40)

MARIA DO ROSARIO DA SILVA ROXO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

ICHS (12.28.01.24)

Matricula: 1450409

(Assinado digitalmente em 11/12/2020 19:14)

MARIO CESAR NEWMAN DE QUEIROZ

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matricula: 304662

(Assinado digitalmente em 10/12/2020 21:33)

ANA FLÁVIA LOPES MAGELA GERHARDT

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 002.525.207-00

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número:
518, ano: **2020**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **10/12/2020** e o código de verificação: **62cb5b0a5d**

AGRADECIMENTOS

Todos os que realizam um trabalho de pesquisa sabem que não o fazem sozinhos, embora o ato da leitura e o de escrever, em muitas vezes sejam solitários, o resultado de nossos estudos foi possível apenas em virtude da colaboração, cooperação e esforço de algumas pessoas. Por isso, faz-se necessário agradecer, aqueles que gentilmente me ajudaram a realizar a presente Dissertação.

Assim sendo, quero agradecer a todas as pessoas que se disponibilizaram, oferecendo seu tempo, sua preocupação e sua generosidade e, acima de tudo, torceram por mim.

A Deus, em primeiro e absoluto lugar, a quem glorifico por ter me animado, mostrando que somos capazes de seguir em todo o desafio, pois somente ELE nos capacita a seguir em frente e jamais desanimar.

Aos meus pais, em especial Lauro José da Sila (*in memorian*), meu grande incentivador na vida acadêmica e pessoal, minha mãe, que, incondicionalmente esteve sempre ao meu lado, colaborando comigo, durante toda a trajetória no PROFLETRAS UFRRJ, servindo de ombro amigo nos momentos de aflição com muito carinho e dedicação.

Aos meus filhos amados Erich, Gustavo e Lauro, que foram meu sustento e grande inspiração para que eu chegasse até o fim no trabalho, porque cada vez que me concediam um sorriso e um “vamos, mamãe, a gente te ajuda, a gente te ama”; mais me definiam o caminho.

Ao meu marido, José Lúcio, companheiro de todas as horas, mesmo as mais aflitas e ansiosas, que me encorajou nesta empreitada, com sua paciência durante meses, me acompanhando em muitas das aulas, na produção desse trabalho.

À companhia, nas madrugadas de estudo, das músicas de Chorão (*in memorian*), grande poeta e artista da linguagem musical, traduzido em letras, cujas mensagens me ajudaram a me manter de pé e não desanimar nunca.

A minha orientadora, professora Maria do Rosário Roxo, por sua gentileza, dedicação e acompanhamento das ideias que abraçamos, dirigidas ao desenvolvimento deste trabalho, e por ter sido extremamente compreensiva, paciente e, acima de tudo, um exemplo de profissional que, com doçura, me direcionou academicamente durante todo período do trabalho até o final.

Ao coordenador do PROFLETRAS/UFRRJ, Professor Dr. Gerson Rodrigues, por toda a dedicação dispensada, sempre disposto e zelando pelo bom andamento dos trâmites burocráticos e pedagógicos do nosso curso.

As minhas amigas e colegas de sala do mestrado PROFLETRAS, Michele Christine e Marinásia Cordeiro, pelas idas e vindas, participação em conjunto nos congressos acadêmicos, trocas de conhecimento e amizade.

Aos meus diretores das escolas estaduais nas quais eu leciono, pelo incentivo e apoio, ao consentir e liberar, muitas das vezes minhas saídas e algumas ausências pelo fato da aplicação da pesquisa.

Ao colega e professor Claudio, do CE Rocha Leão, que concedeu-me, em parceria e alegria, o trabalho junto a sua turma de 9º ano.

Ao CE Rocha Leão, pelo incentivo ao desenvolvimento da presente pesquisa.

Aos alunos aprendizes do CE Rocha Leão, pelo empenho, pela participação e colaboração no trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS-UFRRJ, pela oportunidade de estudo e aperfeiçoamento na pesquisa acadêmica.

À CAPES, pelo financiamento de meus estudos no programa PROFLETRAS.

“Se a revolução da escola passa por uma nova forma de encarar a própria escola, essa nova forma de encarar a escola passa, obrigatoriamente, por uma nova concepção do que seja ensinar língua materna aos nossos alunos. E isso de forma muito mais intensa do que em relação a qualquer outra disciplina. É pelos caminhos que a língua materna abre que passam todas as revoluções. Não há outro percurso conhecido”.

(FERRAREZI, 2014, p. 110)

RESUMO

SILVA, Ana Lúcia Farias da. **Ensino do gênero ‘crônica’ na escola: Perspectivas e intervenções em metacognição**. Rio de Janeiro; Seropédica, 2015. 120p Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

Nos últimos anos, as pesquisas em Linguística Cognitiva (LC) têm se voltado para a atividade de compreensão discursiva e indicam que nesse processo ocorrem ativação e acionamento de estruturas cognitivas de sentido complexas, uma vez que o processamento cognitivo do discurso apresenta base corporificada. Concebendo a linguagem como um instrumento de comunicação e interação social, bem como a língua baseada em seu uso real, este trabalho visa a compreender o processamento da aprendizagem a partir da leitura e produção de texto do gênero crônica, aplicado a alunos de 9º ano, baseando-se em estudos já realizados por pesquisadores como Fauconnier e Turner (2002), que desenvolveram trabalhos acerca do que acontece nos bastidores da cognição humana, como o da Teoria da Integração Conceptual e Espaços Mentais. O objetivo deste trabalho é também contribuir com outros estudos realizados na área das Ciências Cognitivas (SINHA, 1999; JOU & SPERB, 2006 e 2003; GERHARDT, 2006, 2013 e 2014), que vêm ao encontro das reflexões linguísticas aqui existentes, associando-os ao Ensino do texto do gênero crônica escolar no 9º ano. O trabalho espera fazer uma reflexão, a partir do foco sociocognitivo, para desenvolver as habilidades do aluno aprendiz frente ao texto de gênero *crônica*, tomando como base as pesquisas atuais sobre o desenvolvimento dos processos cognitivos e metacognitivos. Parte-se da hipótese de que o aluno, situado no aprendizado e na importância de entender a sua subjetividade, enquanto aprendiz, pode tornar-se um indivíduo expressivo e criativo em relação ao texto. Pretende-se ampliar a leitura e a escrita do gênero crônica, como produção de sentidos, subentendidas como uma experiência cognitiva, assim como apontar de que forma o indivíduo constitui-se e posiciona-se em determinada prática discursiva. Sendo assim, nessa perspectiva, o trabalho com o Ensino do texto do gênero crônica, apresentou como resultado, a partir de intervenções pedagógicas de natureza discursiva, no plano funcionalista da linguagem, reescritas diversas, através da prática habitual de atividades que incluíram hipóteses de leitura, associadas aos saberes prévios dos alunos, previstas em atividades elaboradas a partir de crônicas, visando constituir caminhos via metacognição, sobre como construir significados, quando nos encontramos em determinado contexto, em determinadas situações, usando nossas imensas capacidades cognitivas, mas também buscando informações sobre o contexto e a situação.

Palavras-chave: Ensino, Crônica, Metacognição.

ABSTRACT

SILVA, Ana Lucia de Farias. **Education Gender ' chronic ' School: Prospects and metacognition interventions**. Rio de Janeiro; Seropédica, 2015. 120p Dissertation (Professional Master of Letters). Institute of Humanities and Social Sciences, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica , 2015.

In recent years, research in Cognitive Linguistics (CL) have turned to the activity of discursive understanding and indicate that this process occur activation and activation of cognitive structures of complex sense, since the cognitive processing of speech has embodied base. Conceiving language as a tool for communication and social interaction as well as the language based on your actual use, this work aims to understand the process of learning from reading and text production chronic gender, applied to students in 9th grade, based on studies carried out by r esearchers as Fauconnier and Turner (2002), who developed work about what happens behind the scenes of human cognition, such as the Theory of Mental Spaces and Conceptual Integration. The objective is also to contribute to other studies in the area of Cognitive Sciences (SINHA, 1999; JOU & SPERB, 2006 and 2003; Gerhardt, 2006, 2013 and 2014), who come here to meet the existing linguistic reflections, associating the text of the Education chronic gender school in 9th grade. Work expected to reflect, from the social cognitive focus to develop the skills of the student apprentice front of the text chronicle genre, based on current research on the development of cognitive and metacognitive processes. It starts with the assumption that the student, situated learning and the importance of understanding their subjectivity while apprentice, can become an expressive and creative individual in relation to the text. It is intended to expand the reading and writing of the chronicle genre, as production of meaning, implied as a cognitive experience, as well as pointing out how the individual is constituted and positions in particular discursive practice. Therefore, from this perspective, working with the Education of chronic genre text, presented as a result, from educational interventions discursive nature in the functionalist plan of language, several rewrites through the usual practice of activities that included reading hypotheses , associated with the prior knowledge of students, planned activities drawn from chronicles, aiming to provide paths through metacognition, on how to build meanings, when we met in a particular context, in certain situations, using our vast cognitive abilities, but also seeking information on the context and the situation.

Keywords: Education, Chronic, Metacognition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Crônica: retrato do cotidiano	96
Figura 2 — Definição de Discurso	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Currículo Mínimo SEEDUC RJ	72
Quadro 2 — Protocolo I de leitura	84
Quadro 3 — Questão 1 do Excerto 1 e suas respostas.....	84
Quadro 4 — Questão 2 do Excerto 1	85
Quadro 5 — Protocolo I de leitura.....	87
Quadro 6 — Questão 1 do Excerto 2 e suas respostas.....	89
Quadro 7 — Protocolo II de leitura.	93
Quadro 8 — QUESTÃO 1	94
Quadro 9 — QUESTÃO 2	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: UM OBJETIVO DO PROFLETRAS E HIPÓTESES.....	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 Os estudos em Cognição e as pesquisas em LA	20
2.2 Os estudos em Cognição e as pesquisas em LA	25
2.3 Identidade, nichos cognitivos, as <i>affordances</i> e saberes sobre a linguagem	29
2.4 Aprendizado situado: bases teóricas sobre a situatividade, <i>selfs</i> e teorias de operações cognitivas ligadas à aprendizagem	37
2.5 A metacognição: pesquisas e trabalhos referentes à aplicação do conceito de metacognição no ensino	46
2.6 A construção do significado e as estruturas metacognitivas no ensino do texto escrito	50
2.7 A Cognição, a Metacognição em contexto escolar e a visão de língua nos currículos de LP	55
3 O ENSINO DA CRÔNICA: REFLEXÕES ACERCA DA ABORDAGEM DO GÊNERO NO CURRÍCULO MÍNIMO DE 9º ANO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RJ E PECULIARIDADES DESSE GÊNERO TEXTUAL	62
3.1 A Crônica “escolar” e o valor da leitura da literatura	63
3.2 Como a leitura literária é reproduzida em documentos oficiais e currículos	66
3.3 A posição do aluno aprendiz frente ao texto literário e os estudos na área de cognição.....	67
3.4 O trabalho didático com o gênero crônica “escolar” e as estratégias metacognitivas	69
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	71
4.1 Abordagem e cuidados éticos	78
4.2 Local da aplicação do trabalho e aprendizes participantes.....	79
4.3 Instrumento e Protocolos de leitura	80
4.4 Procedimentos de coletas de dados.....	81
4.5 Procedimento de análise de dados	82
5 COMPREENSÃO DOS DADOS DA PESQUISA	83
5.1 Protocolo I.....	83

5.2 Protocolo II.....	93
CONCLUSÕES.....	101
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES	111
APÊNDICE 1 - RELATO DO PROFESSOR DE LP, REGENTE DA TURMA	
PARTICIPANTE E COLABORADOR DA PESQUISA	111
APÊNDICE 2 - RELATO/PARECER DO DIRETOR DA ESCOLA	
PARTICIPANTE DA PESQUISA	112
ANEXOS	113
ANEXO 1 - AUTORIZAÇÕES	113
ANEXO 2 - DOCUMENTOS REFERENTES AO PROTOCOLO I.....	115
ANEXO 3 - DOCUMENTOS REFERENTES AO PROTOCOLO II.....	117
ANEXO 4 - DOCUMENTOS REFERENTES AOS <i>SLIDES</i> I E II.....	118

INTRODUÇÃO

Nas discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa e o caráter plural da leitura do texto, muitos autores demonstram que é preciso um olhar que vá além da decodificação da escrita ali registrada, ou seja, um olhar de percepções múltiplas. É sob esse viés e nessa perspectiva que encontrei a motivação que me despertou um olhar diferenciado para refletir sobre um trabalho com a linguagem na sala de aula, que focasse a subjetividade de nossos alunos aprendizes e levasse em consideração seus saberes prévios e as semioses que eles produzem no ambiente da sala de aula.

Assim, propondo contribuir com um ensino de Língua Portuguesa de forma mais proficiente, no que se refere aos usos sociais que se fazem da linguagem e como se dá a construção dos significados, o presente trabalho buscou nos estudos em cognição, sobretudo aqueles ligados ao caráter processual da construção do significado, encontrar possibilidades, através desses estudos, de compreender como os alunos cognizam, ou seja, entender os mecanismos, elementos e processos relacionados ao aprendizado. Associando-se tal premissa referente à aprendizagem dos alunos aos trabalhos e estudos acerca da cognição e da metacognição, é possível definir parâmetros sobre o que é necessário proceder a fim de que se possa tornar o ambiente da sala de aula um espaço onde as intersubjetividades dos alunos aprendizes favoreçam o aprendizado, ainda que muitas práticas pedagógicas antigas e engessadas prevaleçam com a institucionalização e a normatização das relações escolares.

No entanto, acreditamos e postulamos um ensino que vá suplantar as antigas metodologias de ensino com a Língua Portuguesa que não levavam em consideração o aluno como nosso principal agente ao qual está voltado para ele, todo o processo de ensino aprendizagem. Busca-se, nesse trabalho associar a cognição cotidiana dos nossos alunos, mais próximas das realidades vivenciadas por eles fora da escola, às suas ações cognitivas situadas dentro da sala de aula. E para isso, tratar as bases do conhecimento do aprendiz existentes no “lado de dentro” e no “lado de fora”, a fim de criar novas ideias e conceitos que lhes levem à aprendizagem da língua, nas suas diferentes instâncias, como léxico, gramática e texto (GERHARDT, 2013). Ao iniciar o trabalho de pesquisa com alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental, verificaram-se, de imediato, as dificuldades que esses aprendizes apresentavam ao reconhecer no texto de um determinado gênero, como a crônica, objeto de nosso estudo, características que lhe conferiam ser concebida como um gênero textual, cuja materialidade linguístico-discursiva apresenta peculiaridades que interligam aspectos da língua e aspectos literários e que, por isso, a tornavam um gênero muito próximo da

linguagem com a qual eles, os alunos, estão acostumados em seu dia a dia. Também constatou-se nas primeiros encontros pedagógicos referentes à aplicação dessa pesquisa, que os aprendizes, embora ainda se mostrem em contínuo processo de letramento, são capazes de cognizar, impondo suas crenças e identidades, emoções e subjetividades, quando lhes proporcionam o desenvolver de suas aprendizagens e lhes inserem numa metodologia baseada em seus saberes prévios e que valide suas intersubjetividades.

Assim, a proposta desse trabalho propõe motivar, evidenciar e valorizar as ações de singularidade dos alunos, na medida em que elas acontecem, na forma de fazer semiótico bem como de aprendizado de novos conceitos, pois o aprendizado entendido como singularidade cognitiva e como o ápice da prática didática, liga-se estritamente ao deslocamento da questão da institucionalização do ambiente escolar. Assim, a proposta desse trabalho propõe motivar, evidenciar e valorizar as ações de singularidade dos alunos, na medida em que elas acontecem, na forma de fazer semiótico bem como de aprendizado de novos conceitos, pois o aprendizado entendido como singularidade cognitiva e como o ápice da prática didática, liga-se estritamente ao deslocamento da questão da institucionalização do ambiente escolar.

E sendo assim, a proposta que se faz nesse trabalho é contribuir para instrumentar o professor de Língua Portuguesa, levando-o a refletir sobre uma metodologia de ensino com a língua que favoreça um aprendizado de qualidade e prepare o aprendiz para uma prática linguística diversificada e autossuficiente na vida social pública.

A presente dissertação está dividida em seis capítulos, nos três primeiros são apresentados os objetivos da pesquisa, a hipótese sugerida e os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, de forma a interligar as teorias sobre aprendizagem na perspectiva cognitiva, a cognição do aluno, o processamento da aprendizagem e a metacognição ao ensino de Língua Portuguesa. Também nessa parte, é apresentado o estudo do gênero crônica e os fatores que contribuem para a torná-la o objeto desse estudo.

No quarto capítulo apresenta-se a metodologia da pesquisa, o desenrolar do processo, os cuidados éticos, o ambiente escolar onde a pesquisa foi desenvolvida, bem como o instrumento de protocolo de leituras, as etapas do trabalho em sequência e os procedimentos de coleta e análise de dados.

No quinto capítulo aborda-se a compreensão sobre os dados colhidos e registrados em relação aos protocolos I e II de leitura pré-estabelecida. E, finalmente, no sexto capítulo, apresenta-se as conclusões do trabalho de intervenção pedagógica, as reflexões e as perspectivas em relação aos pontos positivos e negativos observados a fim de trilhar um caminho que favoreça futuras práticas didáticas de saberes sobre a linguagem.

1 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: UM OBJETIVO DO PROFLETRAS E HIPÓTESES

Uma das metas mais desafiadoras do Programa de Mestrado Profissional em Letras, o PROFLETRAS, é instrumentalizar o professor do ensino fundamental, regente de Língua Portuguesa, para que ele desenvolva ações pedagógicas de uso efetivo e de maior proficiência voltadas para o trabalho com a linguagem, a partir de um arcabouço teórico de conhecimentos sobre a língua e seu funcionamento que viabilize o desenvolvimento do aprendizado linguístico do aluno.

Dessa forma, o presente trabalho, pertencente à linha de pesquisa 1, denominada Teorias da Linguagem e Ensino, a partir dessa visão contemporânea de ensino de língua promovida pelo PROFLETRAS, tem como foco principal contribuir para uma proposta de ensino de Língua Portuguesa baseado em práticas de leitura, escuta, oralidade e produção de textos, a partir da construção da linguagem em sala de aula, como elemento de comunicação e saberes que podem ser compartilhados, reconstruídos e ressignificados coletivamente, por meio da mediação pedagógica do professor de LP.

Sendo assim, pensando numa forma de trabalho pedagógico que partisse da escolha de um gênero textual escolar, previsto no currículo mínimo de LP, documento curricular oficial, elaborado pela SEEDUC RJ, encontramos na crônica, o objeto de estudo dessa pesquisa voltada para alunos de uma classe de 9º ano do ensino fundamental pertencente à rede estadual de ensino do RJ.

Além disso, partimos da hipótese de que é preciso um trabalho mais efetivo com os usos da linguagem em relação ao saber metalinguístico. Segundo Gombert (1992), o conhecimento metalinguístico é uma forma de atividade cognitiva sobre a língua, em que a atenção do sujeito se volta para as maneiras pelas quais os conteúdos são transmitidos através da linguagem, para que haja uma regulação do seu próprio fazer linguístico e produzir linguagem de forma pensada em função das condições e objetivos de comunicação. Para respaldar nossa intenção em relação a um trabalho mais responsável e reflexivo no uso da linguagem, entendemos que os PCN¹ de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental revelam uma preocupação com o pleno exercício da cidadania do indivíduo atrelando-o a uma competência linguística que deve ser ensinada na escola, entendendo o domínio da linguagem como condição essencial para a produção do saber, a ascensão social e a promoção cultural.

¹ PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa (Brasil, 1998)

Essa visão é notada desde o início do texto dos PCN (1998), a partir da ênfase da linguagem como atividade discursiva e cognitiva:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (PCN de Língua Portuguesa, 1998, p. 9)

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do Ensino Fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (cft. PCN de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental. MEC, 1998, p. 19).

Outro registro importante nos PCN (1998), diz respeito à concepção de “gênero textual” como famílias de textos que compartilham características comuns, seus usos sociais, bem como o tipo de suporte comunicativo em que os textos são publicados. A competência discursiva do sujeito é outro objeto de grande preocupação dos PCN, uma vez que se ressalta a grande influência da escola no ensino dessas competências ao aluno:

Os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero.

Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (...)

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. (PCN de Língua Portuguesa, 1998, p. 23)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é tarefa do ensino “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, ano 1996, Art. 2º). Além do mais, segundo esse documento, a educação precisaria fornecer ao aluno o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (LDB, ano 1996, Art. 4º). No entanto, embora haja muita validade nessa concepção educacional registrada na LDB e do seu potencial objeto literário, essa não é a situação real que hoje corresponde ao cenário em nossas escolas.

Enfim, a abordagem textual literária, que se configura nos documentos oficiais, sejam eles a LDB ou os PCN, seria o ideal, caso não houvesse a postura que nos deixa preocupados em relação ao tratamento real que se dá a abordagem textual literária feita por professores e reproduzida amplamente em nossas escolas, onde o aluno se configura num mero receptor de informações sobre determinada obra/texto, especificamente no que se refere a interpretações acerca do gênero textual, como características literárias, teoricamente já pautadas, cristalizada numa visão de mundo e transmitidas pelo professor e pelos livros didáticos. Desta forma, ao não receber de forma crítica e reflexiva essas interpretações cristalizadas que viciam o ensino de forma institucional e normatizada, o aluno é privado do seu direito mais devido, que seria a sua ressignificação do texto a partir de sua realidade, seus conhecimentos prévios, sua noção e visão de mundo.

Segundo Amorim (2010), uma esperada virada crítica na educação textual literária surgiria a partir dessa tomada de consciência do aluno em relação ao texto literário e promovida nas salas de aula pelos professores que entendessem que, educação literária, visa algo muito além das meras interpretações determinadas a partir de uma única visão de mundo antiga e obsoleta que se faz a respeito da obra literária, essa tão almejada educação literária se dá, hoje, como algo urgente e imprescindível nas salas de aula. Nessa perspectiva, a Literatura e os estudos literários, de acordo com Amorim (2010), estão em concordância com a concepção de linguagem como prática social defendida no documento dos PCN (1998). Entendida dessa forma, a Literatura é parte de uma rede dialógica que pode se juntar aos estudos de língua e produção textual.

Outro ponto destacado por Amorim (2010) é que a constituição linguístico- discursiva de um texto leva o aluno a compreender a sociedade e as formas de uso da língua nela vigentes. E neste sentido, o aluno compreende, inclusive, diferentes abordagens sócio-históricas que a obra literária sugere como, por exemplo, os contextos históricos-sociais em que as narrativas são construídas, seus aspectos ficcionais e plurissignificativos.

A elaboração do documento oficial da SEEDUC/RJ², intitulado “Currículo Mínimo”, orienta a prática pedagógica em sala de aula do professor, apresentando os conteúdos com os quais o docente deve se preocupar para um bom ensino, pelo menos é o que este documento pretende, sobretudo na área da Língua Portuguesa que salienta, em seu texto original, uma preocupação por dotar o aluno de certa capacidade de qualificação intelectual, em que o *saber ler* e o *saber escrever* são, na sociedade contemporânea, imprescindíveis a todo tipo de informação, facultando ao cidadão o direito de participar de atividades produtivas e/ ou coletivas (CURRÍCULO MÍNIMO, SEEDUC, 2013).

Assim, um treinamento com as habilidades metalinguísticas, a partir da leitura, escuta, oralidade e produção do gênero crônica de natureza escolar, a que essa proposta de intervenção pedagógica se associa, seria uma forma de contemplar um ensino que não se baseie apenas em práticas com a linguagem, mas também em saberes sobre a linguagem, e, mediante a isso, ajudar o aluno no reconhecimento sobre si mesmo como um aprendiz e como pessoa que produz significados, situando-o no processo da aprendizagem.

A partir de uma metodologia sob o viés da pesquisa-ação, com o objetivo de arranjar e reestruturar algumas questões de trabalho linguístico com o gênero “crônica”, sobretudo o que diz respeito ao discurso direto e indireto, suas configurações e seus usos no texto. Outro aspecto que se insere nessa metodologia é conduzir o aluno no desenvolvimento da sua consciência literária e discursiva.

Construímos atividades de intervenção educacional, com base no uso da crônica de natureza escolar, por ser este gênero um dos mais abordados nos livros didáticos de LP de 9º ano, por ser um gênero que tematiza cenas do cotidiano, tem uma aproximação à realidade da rotina do aprendiz e também, de acordo com Novaes (1986), por ser um gênero narrativo em que o cronista transcreve para o papel um plantão da realidade permanente. Essa perspectiva de tematizar a realidade, trazendo reflexões sobre a vida (valores, saberes, ideologias) para o aprendiz, é um fator que contribui para o ensino, na medida em que este propicia uma prática de uso da linguagem frente às condições de representatividade dos gêneros textuais usados na escola em relação às práticas sociais a que se atrelam, conforme Rojo (2002).

A leitura de textos do gênero crônica, inicialmente ofertados e, posteriormente, produzidos pelos alunos, justifica este trabalho, que partiu do estudo da crônica, com os aprendizes, que foram em sucessivas aulas se familiarizando com esse gênero, suas funções, suas características linguístico-textuais e discursivas, bem como o aspecto literário.

² SEEDUC/RJ: Secretaria de Estado de Educação do RJ.

Esse direcionamento dado ao trabalho nesta dissertação apresenta os saberes prévios dos alunos acerca do gênero “crônica”, as dificuldades apresentadas por eles durante as sessões de intervenção pedagógica, envolvendo leitura, escuta, oralidade e escrita, e algumas percepções relevantes por parte dos aprendizes até o término desse trabalho de pesquisa, mostraram-se como um trabalho em construção, mas perfeitamente relacionado à forma como podemos ensinar a esses alunos a compreender o texto como um estilo discursivo. E com isso, ajudá-los a refinar e articular a percepção notacional do aluno sobre a língua portuguesa.

Nossa discussão e proposta de intervenção para os problemas detectados é pautada em material teórico com base nas pesquisas de estudos cognitivos em Linguística, acerca da aprendizagem, da cognição dos alunos em relação a aspectos situados e processuais, e da metacognição aplicada ao ensino de línguas (TOMASELLO, 1999; SINHA, 1999; FAUCONNIER, 1994; GOMBERT, 1992; FLAVELL, 1997).

Assim, no direcionamento de toda a nossa discussão, consideraremos as bases teóricas que encaminham essa pesquisa nos capítulos a seguir, a respeito da cognição do aluno, frente ao texto do gênero “crônica” e seu posicionamento de aprendiz diante do trabalho discursivo com a linguagem que propomos, via gênero textual crônica. Para essa finalidade, estruturamos atividades que têm como instrumentos, protocolos de leitura de crônicas, a fim de diagnosticar os problemas de compreensão leitora e identificação de características relacionados ao gênero, a partir de atividades de escrita e reescrita do texto produzido inicialmente pelo aluno, como proposta ao fim desse trabalho de intervenção.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Verifica-se que entender o funcionamento da língua e, por consequência, suas estruturas lexicais, gramaticais e textuais, pressupõe grande empenho em pesquisa, estudos teóricos e reflexões sobre o ensino do português, no sentido de verificar a inserção e a validade da produção dos significados em linguagem, sobretudo nos contextos em que a língua é usada. Então, para entender a linguagem como uma prática sociocomunicativa, registra-se que a concepção de língua aqui defendida é a de que é um construto semiótico atravessado por valores gerados nas intersubjetividades em que os indivíduos se envolvem em diversos momentos de suas vidas, bem como conceber a língua como parte integradora da cognição humana. Esse entendimento da língua nos leva a subentendê-la como parte integrante da cognição humana.

Diante desse cenário que assumimos como concepção de língua, faz-se necessário estabelecer o diálogo entre as teorias da linguagem e os aparatos conceituais que oferecem reflexões explícitas sobre o que é aprendido e sobre o que é a construção dos significados realizadas pelos indivíduos falantes, usuários da língua, situados em contextos sociocomunicativos específicos (MOITA LOPES, 1996). Assim, estudada sob o contexto de uma visão real de conceptualização e processamento mental, o trabalho com a língua assume dimensões relevantes, do ponto de vista cognitivo, para o fazer linguístico do falante, ou seja, a forma como as pessoas criam, produzem linguagem e lidam com ela.

Nessa perspectiva de concepção de língua, a sala de aula é concebida como um lugar de construção social da cognição, atravessado por intersubjetividades, múltiplas semioses, estranhamentos, confrontos, expectativas e emoções; um ambiente de construção social-interacional onde os significados se constroem – o que implica buscar entender as ações cognitivas dos alunos e ajudá-los a produzir significados de qualidade que tenham associação com reais aprendizados em sala de aula (GERHARDT, 2010; GERHARDT, 2012).

Dessa forma, assumimos os estudos e reflexões de alguns autores que pesquisam no campo da Língua Aplicada e Cognitiva, a respeito da cognição dos alunos, do processamento da aprendizagem, da construção de significados e, sobretudo, da importância da metacognição aplicada ao ensino de línguas. Essa articulação entre os estudos anteriormente citados, ligados às ciências cognitivas, podem apontar contribuições relevantes, já que se propõem compreender como se processa o significado, quais são os elementos e interferências em jogo na sua produção e como os conceitos criados e recriados se enquadram no universo da sala de aula. Para tanto, apresentamos uma proposta de intervenção sob a

perspectiva cognitivista, para um trabalho com o texto do gênero crônica, objetivando em sequência, o processamento de atividade de reescrita de natureza metacognitiva, a fim de que possamos encaminhar, de posse dos resultados da atividade de intervenção, uma discussão acerca do pilar central dessa pesquisa que assumimos: estabelecer reflexões acerca de saberes sobre a linguagem produzida pelos aprendizes.

2.1 Os estudos em Cognição e as pesquisas em LA

Os estudos acerca da cognição humana suscitaram amplas reflexões no campo da aquisição da linguagem e de processos linguísticos-simbólicos, pois ao afirmarem que mente e cérebro estão unidos à emoção e à subjetividade do indivíduo, apontam para um sistema indissociável que é a justa relação entre linguagem, sujeito e mundo. Dessa forma linguagem e processos linguísticos estão diretamente ligados a processos evolutivos da espécie humana que, ao longo dos tempos, veio realizando adaptações exclusivas, que propiciaram o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Segundo Tomasello (1999), do ponto de vista filogenético, o primata humano em algum momento de sua evolução, potencializou um processo de evolução cognitiva, ao compreender seus co-específicos. Numa sucessão de evoluções cognitivas, o primata humano, devido a eventos genéticos e de seleção natural, passa a entender seus co-específicos como agentes intencionais, como agentes mentais iguais a eles mesmos, munidos de seus próprios anseios e crenças. Esse novo modo de compreender pessoas e as subjetividades que as cercam, altera profundamente a natureza de qualquer tipo de interação social, inclusive a aprendizagem social, o que vai gerar uma forma única de evolução cultural no tempo histórico:

“Os seres humanos possuem de fato uma adaptação cognitiva exclusiva da espécie que, em muitos sentidos, é uma adaptação cognitiva particularmente potente porque altera de modo fundamental o processo de evolução cognitiva.” (TOMASELLO, 1999, p. 282)

A partir dessa fase da evolução, os primatas humanos se afastavam cada vez mais dos outros primatas, uma vez que a cognição humana passa a ser uma forma específica de cognição primata, embora eles compartilhem com outros a maioria de suas habilidades e seus conhecimentos cognitivos.

Alguns estudos mostraram que a cognição humana e a primata não-humana, em bebês, só passam a ter real dado significativo, quando os bebês humanos chegam a um ano ou dois

de idade, por meio da atenção conjunta, a aquisição da linguagem e outras formas diversas de aprendizagem cultural. Este dado é fundamental para comprovar, por exemplo, que a linguagem deve ser entendida na interação com o mundo físico e social dos indivíduos.

No entanto, algumas abordagens anteriores sobre aquisição da linguagem e de processos cognitivos, como a “teoria dos módulos cognitivos inatos” de estudiosos como Chomsky (1980) e Fodor (1983) e outros que chegaram a “teorias da mente”, não levavam em consideração o tempo, fator essencial na evolução da cognição cultural humana. Um exemplo disso são os símbolos linguísticos e as instituições sociais que só podem ser socialmente constituídas.

Também é fato, após a divulgação das pesquisas iniciais no campo da linguagem que os estudos seguintes, contribuíram com uma nova forma de se pensar a cognição social apontando para o caminho percorrido por ela, a partir das escolhas pessoais por um resultado esperado, e que necessariamente englobaria não só a representação mental como também a intencionalidade entre indivíduos envolvidos numa situação (TOMASELLO, 1999). Assim, o desenvolvimento de habilidades cognitivas está ligado á prática envolvida na situação, como por exemplo, um jogo, ou uma outra situação social qualquer, pois estas práticas estão associadas a domínios de atividades humanas, como a cooperação, a aprendizagem da leitura e da escrita e a comunicação. Dessa maneira, do ponto de vista ontogenético, é que deve se entender que o processo de aprendizagem está ligado a domínios culturais, assim como perceber que a aprendizagem é produto da evolução:

É claro que o xadrez não cria nas crianças habilidades cognitivas básicas como memória, planejamento, raciocínio espacial, categorização – o jogo só pode evoluir porque os seres humanos já possuíam essas habilidades - mas ele canaliza processos cognitivos básicos em novas direções, ajudando a criar algumas habilidades cognitivas novas e altamente especializadas. (TOMASELLO, 1999, p. 290)

Observa-se que habilidades cognitivas de linguagem são produtos de desenvolvimentos histórico e ontogenéticos que operam com uma gama de variedade de habilidades cognitivas humanas pré-existent. É nesse contexto que pode-se compreender o processo de aprendizagem como uma criação e ressignificação de novas formas de representação cognitiva, com base nas perspectivas intencionais e mentais dos outros indivíduos.

Então, falar de linguagem é entender os modos operacionais da cognição humana frente a estímulos do ambiente e às motivações traduzidas em intenção comunicativa que um determinado indivíduo compreende através da utilização de símbolos linguísticos a fim de

transformar esse processo em um tipo de aprendizagem. Nessa perspectiva, os estudos em cognição, sobretudo os relacionados ao caráter processual da construção do significado oferecem uma sustentação essencial de natureza teórico- descritiva capaz de nos auxiliar a compreender os mecanismos, elementos e processos relacionados ao aprendizado.

A partir do desenvolvimento dessas pesquisas e estudos em ciências cognitivas, nos anos 90, um novo olhar foi dado à análise do processo de ensino-aprendizagem, pois passou-se a enfatizar o caráter de natureza social e educacional do ensino de línguas com as quais o aluno tem contato no ambiente escolar. Levando-se em conta esse raciocínio, a questão da interação, entre os saberes prévios do sujeito aprendiz e as reflexões linguísticas que se faz, somada às semioses que este indivíduo produz durante a aula, configuram novos conceitos para o ensino de línguas nas escolas hoje. Segundo Archanjo:

A temática da interação ganha definitivamente uma voz própria e passa a identificar uma das faces da pesquisa em LA, a pesquisa sobre ensino e sobre sala de aula, abrindo caminhos para uma mudança de foco, cada vez menos centrada em uma perspectiva didática de línguas (materna e/ou estrangeira) e cada vez mais centrada nos atores sociais e nas condições de produção da linguagem e dos discursos (ARCHANJO, 2011, p. 618).

Partindo desse raciocínio, o ensino de línguas ultrapassa a ideia de que elas seriam somente “produtos sociais da linguagem” (SAUSSURE, [1916], 2001), começando a dimensioná-las como construtos semióticos, atingidos por valores identificados nas intersubjetividades em que os indivíduos se envolvem cotidianamente em suas vidas. Para tanto, a Linguística e a Semântica Cognitivas nos direciona com um novo olhar para a escola, tornando possível um ensino baseado nas potencialidades cognitivas, com as quais o aluno chega à escola, mas que anteriormente não eram estimuladas nem tampouco percebidas, devido a um longo e intenso processo de silenciamento, imposto por antigas práticas pedagógicas a que os alunos eram submetidos:

Por isso, levanto a voz contra os silêncios impostos, entre os quais se encontra o silêncio dos nossos alunos, em nossas escolas silenciosas. Esse certamente não é um silêncio virtuoso, mas um silêncio vicioso. Na verdade, os professores desses tantos alunos, especialmente seus professores de língua materna, estavam tão ocupados ensinando gramática e as demais “artes do silêncio” que não houve tempo para deixar que esses alunos desenvolvessem os ruídos que fazem a vida ser viva... (FERRAREZI JR, 2014, p. 13)

Essa percepção posta acima, o silenciamento do aluno é uma constatação ainda presente nas escolas hoje que insistem em reproduzir um modelo não produtivo de ensino de línguas que não valida as potencialidades cognitivas do sujeito aprendiz. Entretanto, as

pesquisas atuais no campo da LA e das ciências cognitivas abriram novas perspectivas para o ensino de línguas, onde o aluno é colocado no centro do processo de ensino e aprendizagem e é direcionada a sua subjetividade que o foco dessa visão recai.

Mediante esse atual quadro, os processos de subjetivação e as semioses, que esse aluno constrói e desenvolve, tornam-se o fio condutor para o planejamento de novas práticas didáticas que valorizem e reconheçam o aluno como um aprendiz, ao validar seus conhecimentos prévios, tão necessários nessa visão cognitiva.

Conforme Gerhardt (2006), algumas outras questões como normatividade (característica inerente à instituição escolar, existente por uma convenção social-histórica), comprometimento conjunto e situatividade, assumem importantes papéis no cenário educacional, ao mensurar o que significa ser um aprendiz e o que as situações de aprendizagem significam para esse aprendiz. O professor, inserido nesse contexto, posiciona-se como o mediador na construção do conhecimento, ao tomar consciência de que o aluno cria significados e, as práticas em que as atividades cognitivas e comunicativas se inserem, estão recheadas desses significados.

Essa articulação, visando a tornar o aluno, de fato, um aprendiz, permite que a escola, nesse sentido, ensine como cognizar, possibilitando ao aluno um identificar-se como um sujeito comprometido e consciente de que o sucesso da sua aprendizagem está diretamente ligado ao exercício da própria subjetividade.

Logo, a importância de valorizar a subjetividade do aprendiz é um pressuposto para garantir um aprendizado baseado nas situações de comprometimento, conjunto e situatividade promovidas, assim, no ambiente da sala de aula, sobretudo no campo discursivo que permeia o complexo jogo da linguagem, já que

Os alunos são indivíduos que têm papel agentivo na construção semiótica da sala de aula, portanto são parte integrante do ambiente escolar como um espaço de ação e cognição. O seu fazer constrói e ao mesmo tempo é afetado pela organização estrutural da sala de aula. (GERHARDT, 2013, p. 17)

Portanto, pensar e refletir acerca da construção discursiva do aprendiz é tarefa da pesquisa cognitivista que nos aponta um caminho a percorrer, levando em consideração a defesa do aprendizado situado, multifacetado e multidisciplinar, no campo da linguagem. No que tange em particular ao ensino de língua portuguesa e o ensino de texto, como por exemplo um gênero específico, no caso desse trabalho, selecionado como a crônica escolar, essa nova perspectiva de conceber o aprendizado como situado, de alto valor cognitivo, aliado ao enquadramento via contexto e práticas sociocomunicativas, propõe ao professor que ele

primeiro situe o aprendiz, em relação ao conteúdo trabalhado (ensino do gênero crônica), para depois conceituar e abordar conteúdos de natureza linguístico discursiva que esse gênero em si pressupõe.

Rojó (2008) afirma que a escola deve possibilitar ao aluno a participação em diversas práticas sociais, utilizando a leitura e a escrita de maneira ética, crítica e democrática, buscando ampliar o acesso do aluno a gêneros que por ela passam e, com isso, deixando de ser um lugar voltado apenas para a prática de leitura e escrita de textos em gêneros escolares ou escolarizados. Ou seja, cada escola apresenta uma realidade, cada grupo de alunos está inserido em um determinado contexto social escola e possuem saberes prévios bem distintos.

Devido a essa dimensão sociointeracional, a construção de significados na sala de aula, a partir do trabalho com um determinado gênero, torna-se tarefa a ser compartilhada e mediada entre aluno e professor, pois à medida que se reconhece as inúmeras semioses e ressignificações que um aprendiz é capaz de produzir na recepção e produção posterior de um dado gênero textual, essa tarefa de validação pedagógica favorece o aprendizado, bem como a construção do conhecimento do aprendiz.

Em suma, reafirmo a importância das contribuições da LA e das ciências cognitivas para o ensino de línguas, pois essas pesquisas, como se viu aqui nesse capítulo, refletem acerca das práticas de leitura, escuta, oralidade e escrita de textos diretamente relacionadas a uma didática voltada para práticas de linguagem, em articulação direta a práticas sociais. Os próprios PCN (1998) de Língua Portuguesa preconizam essa visão de ensino de línguas mais sociointerativo, reconhecendo no aluno seus saberes prévios. Outra constatação desse documento curricular é o aparato teórico-metodológico mais preocupado com o desenvolvimento de capacidades do aluno que o oportunize a inserção e participação na sociedade através de práticas de letramento oferecidas e democratizadas pela escola, como condição central para o exercício de sua cidadania.

Assim, apostando numa proposta de ensino que não leve em conta apenas as práticas com a linguagem, mas também os saberes sobre a linguagem, é que esse trabalho se apoia, refletindo sobre novas metodologias de ensino, baseadas no estudo da cognição, isto é, da cognição cotidiana do aluno aprendiz, que resulta das realidades vividas por ele, fora do universo escolar, buscando associá-la às suas ações cognitivas dentro da sala de aula (GERHARDT, 2013). Posto isso, entende-se que a perspectiva cognitivista para o ensino de línguas, deve fazer parte do planejamento didático curricular do professor.

2.2 Os estudos em Cognição e as pesquisas em LA

Os estudos acerca da cognição humana suscitaram amplas reflexões no campo da aquisição da linguagem e de processos linguísticos-simbólicos, pois ao afirmarem que mente e cérebro estão unidos à emoção e à subjetividade do indivíduo, apontam para um sistema indissociável que é a justa relação entre linguagem, sujeito e mundo. Dessa forma linguagem e processos linguísticos estão diretamente ligados a processos evolutivos da espécie humana que, ao longo dos tempos, veio realizando adaptações exclusivas, que propiciaram o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Segundo Tomasello (1999), do ponto de vista filogenético, o primata humano em algum momento de sua evolução, potencializou um processo de evolução cognitiva, ao compreender seus co-específicos. Numa sucessão de evoluções cognitivas, o primata humano, devido a eventos genéticos e de seleção natural, passa a entender seus co-específicos como agentes intencionais, como agentes mentais iguais a eles mesmos, munidos de seus próprios anseios e crenças. Esse novo modo de compreender pessoas e as subjetividades que as cercam, altera profundamente a natureza de qualquer tipo de interação social, inclusive a aprendizagem social, o que vai gerar uma forma única de evolução cultural no tempo histórico:

“Os seres humanos possuem de fato uma adaptação cognitiva exclusiva da espécie que, em muitos sentidos, é uma adaptação cognitiva particularmente potente porque altera de modo fundamental o processo de evolução cognitiva.” (TOMASELLO, 1999, p. 282)

A partir dessa fase da evolução, os primatas humanos se afastavam cada vez mais dos outros primatas, uma vez que a cognição humana passa a ser uma forma específica de cognição primata, embora eles compartilhem com outros a maioria de suas habilidades e seus conhecimentos cognitivos.

Alguns estudos mostraram que a cognição humana e a primata não-humana, em bebês, só passam a ter real dado significativo, quando os bebês humanos chegam a um ano ou dois de idade, por meio da atenção conjunta, a aquisição da linguagem e outras formas diversas de aprendizagem cultural. Este dado é fundamental para comprovar, por exemplo, que a linguagem deve ser entendida na interação com o mundo físico e social dos indivíduos.

No entanto, algumas abordagens anteriores sobre aquisição da linguagem e de processos cognitivos, como a “teoria dos módulos cognitivos inatos” de estudiosos como Chomsky (1980) e Fodor (1983) e outros que chegaram a “teorias da mente”, não levavam em consideração o tempo, fator essencial na evolução da cognição cultural humana. Um exemplo

disso são os símbolos linguísticos e as instituições sociais que só podem ser socialmente constituídas.

Também é fato, após a divulgação das pesquisas iniciais no campo da linguagem que os estudos seguintes, contribuíram com uma nova forma de se pensar a cognição social apontando para o caminho percorrido por ela, a partir das escolhas pessoais por um resultado esperado, e que necessariamente englobaria não só a representação mental como também a intencionalidade entre indivíduos envolvidos numa situação (TOMASELLO, 1999).

Assim, o desenvolvimento de habilidades cognitivas está ligado á prática envolvida na situação, como por exemplo, um jogo, ou uma outra situação social qualquer, pois estas práticas estão associadas a domínios de atividades humanas, como a cooperação, a aprendizagem da leitura e da escrita e a comunicação. Dessa maneira, do ponto de vista ontogenético, é que deve se entender que o processo de aprendizagem está ligado a domínios culturais, assim como perceber que a aprendizagem é produto da evolução:

É claro que o xadrez não cria nas crianças habilidades cognitivas básicas como memória, planejamento, raciocínio espacial, categorização – o jogo só pode evoluir porque os seres humanos já possuíam essas habilidades - mas ele canaliza processos cognitivos básicos em novas direções, ajudando a criar algumas habilidades cognitivas novas e altamente especializadas. (TOMASELLO, 1999, p. 290)

Observa-se que habilidades cognitivas de linguagem são produtos de desenvolvimentos histórico e ontogenéticos que operam com uma gama de variedade de habilidades cognitivas humanas pré-existent. É nesse contexto que pode-se compreender o processo de aprendizagem como uma criação e ressignificação de novas formas de representação cognitiva, com base nas perspectivas intencionais e mentais dos outros indivíduos.

Então, falar de linguagem é entender os modos operacionais da cognição humana frente a estímulos do ambiente e às motivações traduzidas em intenção comunicativa que um determinado indivíduo compreende através da utilização de símbolos linguísticos a fim de transformar esse processo em um tipo de aprendizagem. Nessa perspectiva, os estudos em cognição, sobretudo os relacionados ao caráter processual da construção do significado oferecem uma sustentação essencial de natureza teórico- descritiva capaz de nos auxiliar a compreender os mecanismos, elementos e processos relacionados ao aprendizado.

A partir do desenvolvimento dessas pesquisas e estudos em ciências cognitivas, nos anos 90, um novo olhar foi dado à análise do processo de ensino-aprendizagem, pois passou-se a enfatizar o caráter de natureza social e educacional do ensino de línguas com as quais o

aluno tem contato no ambiente escolar. Levando-se em conta esse raciocínio, a questão da interação, entre os saberes prévios do sujeito aprendiz e as reflexões linguísticas que se faz, somada às semioses que este indivíduo produz durante a aula, configuram novos conceitos para o ensino de línguas nas escolas hoje. Segundo Archanjo:

A temática da interação ganha definitivamente uma voz própria e passa a identificar uma das faces da pesquisa em LA, a pesquisa sobre ensino e sobre sala de aula, abrindo caminhos para uma mudança de foco, cada vez menos centrada em uma perspectiva didática de línguas (materna e/ou estrangeira) e cada vez mais centrada nos atores sociais e nas condições de produção da linguagem e dos discursos (ARCHANJO, 2011, p. 618).

Partindo desse raciocínio, o ensino de línguas ultrapassa a ideia de que elas seriam somente “produtos sociais da linguagem” (SAUSSURE, [1916], 2001), começando a dimensioná-las como construtos semióticos, atingidos por valores identificados nas intersubjetividades em que os indivíduos se envolvem cotidianamente em suas vidas. Para tanto, a Linguística e a Semântica Cognitivas nos direciona com um novo olhar para a escola, tornando possível um ensino baseado nas potencialidades cognitivas, com as quais o aluno chega à escola, mas que anteriormente não eram estimuladas nem tampouco percebidas, devido a um longo e intenso processo de silenciamento, imposto por antigas práticas pedagógicas a que os alunos eram submetidos:

Por isso, levanto a voz contra os silêncios impostos, entre os quais se encontra o silêncio dos nossos alunos, em nossas escolas silenciosas. Esse certamente não é um silêncio virtuoso, mas um silêncio vicioso. Na verdade, os professores desses tantos alunos, especialmente seus professores de língua materna, estavam tão ocupados ensinando gramática e as demais “artes do silêncio” que não houve tempo para deixar que esses alunos desenvolvessem os ruídos que fazem a vida ser viva... (FERRAREZI JR, 2014, p. 13)

Essa percepção posta acima, o silenciamento do aluno é uma constatação ainda presente nas escolas hoje que insistem em reproduzir um modelo não produtivo de ensino de línguas que não valida as potencialidades cognitivas do sujeito aprendiz. Entretanto, as pesquisas atuais no campo da LA e das ciências cognitivas abriram novas perspectivas para o ensino de línguas, onde o aluno é colocado no centro do processo de ensino e aprendizagem e é direcionada a sua subjetividade que o foco dessa visão recai. Mediante esse atual quadro, os processos de subjetivação e as semioses, que esse aluno constrói e desenvolve, tornam-se o fio condutor para o planejamento de novas práticas didáticas que valorizem e reconheçam o aluno como um aprendiz, ao validar seus conhecimentos prévios, tão necessários nessa visão cognitiva. Conforme Gerhardt (2006), algumas outras questões como normatividade

(característica inerente à instituição escolar, existente por uma convenção social-histórica), comprometimento conjunto e situatividade, assumem importantes papéis no cenário educacional, ao mensurar o que significa ser um aprendiz e o que as situações de aprendizagem significam para esse aprendiz. O professor, inserido nesse contexto, posiciona-se como o mediador na construção do conhecimento, ao tomar consciência de que o aluno cria significados e, as práticas em que as atividades cognitivas e comunicativas se inserem, estão recheadas desses significados.

Essa articulação, visando a tornar o aluno, de fato, um aprendiz, permite que a escola, nesse sentido, ensine como cognizar, possibilitando ao aluno um identificar-se como um sujeito comprometido e consciente de que o sucesso da sua aprendizagem está diretamente ligado ao exercício da própria subjetividade.

Logo, a importância de valorizar a subjetividade do aprendiz é um pressuposto para garantir um aprendizado baseado nas situações de comprometimento, conjunto e situatividade promovidas, assim, no ambiente da sala de aula, sobretudo no campo discursivo que permeia o complexo jogo da linguagem, já que

Os alunos são indivíduos que têm papel agentivo na construção semiótica da sala de aula, portanto são parte integrante do ambiente escolar como um espaço de ação e cognição. O seu fazer constrói e ao mesmo tempo é afetado pela organização estrutural da sala de aula. (GERHARDT, 2013, p. 17)

Portanto, pensar e refletir acerca da construção discursiva do aprendiz é tarefa da pesquisa cognitivista que nos aponta um caminho a percorrer, levando em consideração a defesa do aprendizado situado, multifacetado e multidisciplinar, no campo da linguagem. No que tange em particular ao ensino de língua portuguesa e o ensino de texto, como por exemplo um gênero específico, no caso desse trabalho, selecionado como a crônica escolar, essa nova perspectiva de conceber o aprendizado como situado, de alto valor cognitivo, aliado ao enquadramento via contexto e práticas sociocomunicativas, propõe ao professor que ele primeiro situe o aprendiz, em relação ao conteúdo trabalhado (ensino do gênero crônica), para depois conceituar e abordar conteúdos de natureza linguístico discursiva que esse gênero em si pressupõe.

Rojo (2008) afirma que a escola deve possibilitar ao aluno a participação em diversas práticas sociais, utilizando a leitura e a escrita de maneira ética, crítica e democrática, buscando ampliar o acesso do aluno a gêneros que por ela passam e, com isso, deixando de ser um lugar voltado apenas para a prática de leitura e escrita de textos em gêneros escolares

ou escolarizados. Ou seja, cada escola apresenta uma realidade, cada grupo de alunos está inserido em um determinado contexto social escola e possuem saberes prévios bem distintos.

Devido a essa dimensão sociointeracional, a construção de significados na sala de aula, a partir do trabalho com um determinado gênero, torna-se tarefa a ser compartilhada e mediada entre aluno e professor, pois à medida que se reconhece as inúmeras semioses e ressignificações que um aprendiz é capaz de produzir na recepção e produção posterior de um dado gênero textual, essa tarefa de validação pedagógica favorece o aprendizado, bem como a construção do conhecimento do aprendiz.

Em suma, reafirmo a importância das contribuições da LA e das ciências cognitivas para o ensino de línguas, pois essas pesquisas, como se viu aqui nesse capítulo, refletem acerca das práticas de leitura, escuta, oralidade e escrita de textos diretamente relacionadas a uma didática voltada para práticas de linguagem, em articulação direta a práticas sociais. Os próprios PCN (1998) de Língua Portuguesa preconizam essa visão de ensino de línguas mais sociointerativo, reconhecendo no aluno seus saberes prévios. Outra constatação desse documento curricular é o aparato teórico-metodológico mais preocupado com o desenvolvimento de capacidades do aluno que o oportunize a inserção e participação na sociedade através de práticas de letramento oferecidas e democratizadas pela escola, como condição central para o exercício de sua cidadania.

Assim, apostando numa proposta de ensino que não leve em conta apenas as práticas com a linguagem, mas também os saberes sobre a linguagem, é que esse trabalho se apoia, refletindo sobre novas metodologias de ensino, baseadas no estudo da cognição, isto é, da cognição cotidiana do aluno aprendiz, que resulta das realidades vividas por ele, fora do universo escolar, buscando associá-la às suas ações cognitivas dentro da sala de aula (GERHARDT, 2013). Posto isso, entende-se que a perspectiva cognitivista para o ensino de línguas, deve fazer parte do planejamento didático curricular do professor.

2.3 Identidade, nichos cognitivos, as *affordances* e saberes sobre a linguagem

Os estudos em Linguística Aplicada-LA no Brasil e no exterior vêm reconhecendo de forma crescente a importância da identidade (MOITA LOPES, 2002, 2010, 2011; HALL, 2006, 2009; WOODWARD, 2009; BARTON e HAMILTON, 1998; BARTON, 2009; GEE, 2000, 2000-2001, 2003, 2012). A Revista Brasileira de LA, do ano de 2009, publicou um

número específico, abordando dentre as pesquisas, os estudos da identidade cujo conteúdo versava sobre minorias e o complexo jogo de construção e reconstrução de suas identidades.

Muitos artigos também publicados nos últimos anos usam referenciais teóricos de estudiosos que pesquisam amplamente “identidades”, como Moita Lopes, Hall e Woodward (2006), (OLIVEIRA, 2009; LOPES, 2009; REIS, SILVA, TORRES, 2011; OLIVEIRA, 2012). Hall (2006, 2009), Woodward (2009) e Moita Lopes (2002), partilham de uma visão em que o sujeito da pós-modernidade é um indivíduo no qual reside uma identidade fragmentada, não fixa, composta de múltiplas identidades, que apresentam caráter identitário mal resolvido, contraditório e dinâmico, capazes de ser assumidas na vida em diversos e diferentes momentos na vida moderna, conforme a necessidade e o contexto de situação (LEMKE, 2008).

De acordo com Moita Lopes (2010, 2011), as identidades possuem dinamismo do ponto de vista social, afirmação esta que contradiz antigas visões que consideravam as identidades do sujeito como algo posicionado de forma homogênea e fixa, pois, segundo ele “esse é um dos modos por meio dos quais nos situamos cada vez mais nas práticas sociais” (MOITA LOPES, 2010, p. 5).

Assim, conforme Moita Lopes (2010 e 2011), as identidades possuem dinamismo do ponto de vista social, afirmação esta que contradiz antigas visões que consideravam as identidades do sujeito como algo posicionado de forma homogênea e fixa.

Diante das perspectivas atuais das Ciências Cognitivas que concebem as identidades dos sujeitos como situadas, flexíveis e adaptáveis a diversos contextos de situação, corrobora Gerhardt (2010) que:

A não consideração das identidades sociais dos alunos e da natureza cognitivo-processual da construção do significado liga-se a uma concepção apriorística e essencializada sobre o aprendiz e os aprendizes, a qual define de antemão quem eles são, o que eles desejam e como eles aprendem, sem uma investigação sistemática sobre os seus processos de subjetividade em sala de aula (GERHARDT, 2010, p. 84-85).

O conceito pós-moderno de identidade apresenta a linguagem como uma ferramenta na construção de identidades, pois é através da linguagem que os sujeitos constroem em conjunto a outros e negociam suas identidades e crenças (DUFF; UCHIDA, 1997; KRAMSC, 1993; NORTON, 1997; PIERCE, 1995). Segundo Norton (1997, p. 410), toda vez que os aprendizes falam, eles organizam “um sentido de quem eles são e como se relacionam com o

mundo social”. Professores e alunos interconstroem suas identidades e cultura da sala de aula por meio da linguagem (DUFF; UCHIDA, 1997).

Estudos na área das Ciências Sociais demonstram aspectos importantes que podem nos auxiliar a melhor entender o papel de identidade. Características como “multiplicidade”, “multifacetagem” e “dinamismo”, de um lado; “hibridismo”, “contestação”, “conflito” e “performance”, de outro, são identificadas por Lemke (2008) como fatores que são significativos para se compreender as identidades. Assim, diversas são as características que estabelecem múltiplos vieses para o estudo de identidade. Barcelos (2013, p. XXXXX) argumenta que “podemos dizer que somos o que acreditamos, e nossas crenças formam nossas identidades”.

Compreender de que forma se configura na sala de aula o aprendizado, e problematizar o seu caminho, reconhecendo que os aprendizes apresentam identidades intersubjetivas e de múltiplas configurações é algo importante, pois a qualidade do aprendizado se relaciona com ações pedagógicas sobre o ambiente da sala de aula. Assim, é de fato necessário observar o aprendizado como uma realização agentiva baseada em um afetamento de mão dupla entre o aprendiz e o ambiente à sua volta, e como uma “reorganização adaptativa de um sistema complexo” (HUTCHINS, 1995, p. 289).

Em termos institucionais-escolares, de que forma podemos fazer ajustes na visão sobre aprendizado? Qual ideia sobre cognição nos suscita conceber o aprendizado como uma ação sobre o ambiente, muito mais do que a simples internalização de conceitos? Pesquisas atuais sobre o aprendizado propõem considerar a interação dos sujeitos aprendizes com os artefatos encontrados no ambiente, como importantes ferramentas na construção do conhecimento mediado e compartilhado entre professor e aprendizes, pois as interações e semioses produzidas a partir do uso desses aparatos do ambiente contribuem e são representativos para o aprendizado:

O homem é a única espécie capaz de desenvolver tecnologia para ampliar sua interação dentro e fora do seu próprio bioma. Livros, correio, telégrafo, telefone, tv, rádio, cinema e internet são alguns dos exemplos de artefatos culturais. A maioria desses artefatos tem sido utilizada na educação para melhorar a interação na sala de aula, principalmente nas aulas de língua (OLIVEIRA & PAIVA, 2013, p. 199)

O aprendizado visto dessa forma como uma ação cognitiva de intercâmbio constitutivo entre pessoa e ambiente, como o exposto acima, nos leva a observar e a compreender uma ideia acerca da cognição baseada na hipótese de ser distribuída, porque nos permite postular que o uso do ambiente na elaboração cognitiva favorece a ação cognitiva, através do acesso a

mais recursos disponíveis para além do aparato neural. Essa ideia, denominada Hipótese da Cognição Distribuída, permite-nos estabelecer para o ambiente de aprendizado o estatuto de nicho cognitivo: um cenário dinâmico onde as ações cognitivas modificam o comportamento da pessoa que cogniza e também as propriedades e constituintes do ambiente, incluindo tudo o que ali pode ser percebido (GERHARDT, 2010).

Sendo assim, a Hipótese da Cognição Distribuída (CLARK; CHALMERS, 1998; HUTCHINS, 1995, 2000; SINHA, 2005, 2010; BARDONE, 2011, entre outros) traz a ideia de que a continuidade entre cérebro, corpo e ambiente estrutura a cognição. Segundo essa visão, os estudos em cognição distribuída preocupam-se em descrever os processos cognitivos em termos da relação entre pessoa e o ambiente em que ela se encontra e interage com os seus semelhantes e com os objetos materiais e simbólicos.

Os trabalhos voltados para essa hipótese propõem a ruptura das fronteiras entre representações e domínios de experiência internos e externos, e geram novas expectativas e percepções para a ideia do que é a cognição: não mais apenas baseada nos fatores internos ou externos que a compõem, mas requerendo relações mútuas e constitutivas entre esses domínios (ZHANG; PATEL, 2006; FRANKS, 2011), relações estas evidenciadas por processos cognitivos.

Desse modo, essas conexões estruturais entre as espécies e o meio ambiente têm como justificativa a necessidade de acesso a material extra e a recursos simbólicos que não estão presentes no cérebro, para que a ação cognitiva submetida ao indivíduo seja realizada.

Quanto à ideia de nichos cognitivos, é importante salientar e discutir o conceito *affordances*, *constituintes advindos da relação* significativa entre as espécies e o ambiente, bastante relevante na discussão acerca da formação de conceitos, do aprendizado e do valor dos artefatos cognitivos empregados nas práticas didáticas. A compreensão do conceito de *affordances* está fundamentada em trabalhos sobre cognição que propõem que o indivíduo é capaz de, através do raciocínio, planejamento, aprendizado e muitas outras ações cognitivas, afetar a si mesmo e também ao lugar onde vive, interage e se desenvolve (GERHARDT, 2013). Tal perspectiva que mensura o termo *affordances*, o concebe como um modo específico de observar as ações humanas e os comportamentos cognitivos que estabelecem que o próprio ato de pensar não está limitado ao cérebro e ao sistema visual; de acordo com esse modo de pensar, a mente é construída em um processo que inclui o cérebro, o corpo e o ambiente ao redor deles.

Essa visão de *affordances* legitima o termo como constituinte da relação significativa entre a pessoa aprendiz e o entorno em que esta se insere na promoção dos caminhos de aprendizado:

Tais premissas nos permitem relacionar ideias acerca da percepção do ambiente a fatos sobre a conceptualização e construção do significado. Em última instância, elas expandem nosso entendimento sobre o que é o aprendizado, e favorecem a formulação de projetos pedagógicos baseados na compreensão dos comportamentos cognitivos dos aprendizes no ambiente de sala de aula. Nesse sentido, os projetos pedagógicos que observam os artefatos do entorno ambiental como recursos de aprendizado podem promover um relacionamento mais produtivo e autêntico entre o aprendiz, os conteúdos a serem aprendidos e as formas de aprendizado. (GERHARDT, 2013, p. 13)

Essas conexões estruturais entre as espécies e o meio ambiente se reportam ao acesso a material extra e recursos simbólicos que não podem ser encontrados no cérebro. Segundo Tomasello (1999), a viabilidade de implementação dessas conexões é uma conquista evolutiva do *Homo sapiens* e de algumas outras espécies e se justificam pela consecução do desafio de criação de novos objetos, conceitos, ações humanas, fato que a complexidade do sistema neural sanciona a atividade de incorporar elementos que a genética não provê. Além disso, essa propriedade impõe a busca por artefatos do meio ambiente a fim de que possamos criar, adquirir, manipular e estocar informação e conhecimento, para cumprir com os propósitos específicos de ação cognitiva e tomar decisões que lhes sejam corretas e adequadas.

A ação cognitiva com vistas ao aprendizado deve ser realizada com propósitos claros e, assim, quando os artefatos do ambiente são reconhecidos se constituem em peças significativas no complexo jogo do aprendizado. Mesmo a compreensão da língua e o saber metalinguístico relacionado a ela, de acordo com a LA, evidencia uma forma de atividade cognitiva sobre a língua em que a atenção do indivíduo se volta para as maneiras, as formas, as condições em que os conteúdos são transmitidos através da linguagem (GOMBERT, 1992, p.03).

Essa perspectiva assinala que a pessoa é capaz de regular o seu próprio fazer linguístico, desenvolvendo linguagem de forma refletida em função das condições e das finalidades desse propósito da comunicação. O aprendiz precisa ser conduzido a uma articulação e a um refinamento da sua percepção sobre a língua portuguesa. Neste sentido, o ensino da língua portuguesa e dos usos que se faz em contextos diversos socialmente inseridos em certas situações do uso da linguagem, conduziria o indivíduo a atingir instâncias

de saberes sobre a língua e levá-lo a um reconhecimento a sobre si mesmo como pessoa que produz significados.

A compreensão sobre o conhecimento metalinguístico, segundo Gombert (1992, p. 13), em níveis de estruturas linguísticas como o lexical, sintático, textual e pragmático, diz respeito à materialização das formas de dizer em função dos lugares de fala dos interlocutores, dos suportes e das finalidades do ato comunicativo. Tal processo trata-se de um conhecimento sobre a língua que contribui para a autonomia do indivíduo que faz usos sociais da língua.

Assim, tratar a língua como *semiose* nesse sentido, como visto em trabalhos de Gombert (1992), é reconhecer que as atitudes metalinguísticas se associam a tarefas de observação sistemática e manipulação consciente de estruturas, porque os significados de um texto são o produto do entendimento da integração entre compreensão textual e articulação entre períodos. De acordo com essa perspectiva, os saberes metacognitivos e metalinguísticos são promovidos pela pessoa quando refletem sobre suas ações cognitivas e linguísticas, isso representa o que Ravid e Tolchinsky (2002) caracterizam como *letramento linguístico*.

A interligação de conceitos como *affordances* e nichos cognitivos contribui para a compreensão de que outras pessoas também são parte do ambiente, também a forma como elas interpretarão as ações dos seus co-específicos. Nesse sentido, as finalidades, e também os problemas que devem ser enfrentados para cumpri-las, são um tipo de regulação normativa que estrutura as nossas ações, conceptualizações e comprometimentos conjuntos (TUMMOLINI; CASTELFRANCHI, 2006; CARASSA; COLOMBETTI; MORGANTI, 2008).

O trabalho de Sinha (1988, p. 131), para a definição de nichos, se combina às postulações da cognição distribuída ao delimitar que “um nicho é um relacionamento espaço-temporalmente estruturado, negociado e ordenado entre o organismo e o habitat, no qual os comportamentos são em parte transformativos do ambiente ao qual eles estão adaptados”. Em Gerhardt (2009), sob a ótica de Sinha (1988), considera-se a sala de aula como um nicho cognitivo, onde podemos detectar práticas cognitivas e sociais bastante específicas e representativas do ambiente escolar.

Segundo Gerhardt (2009), no nicho cognitivo da sala de aula, repleta de artefatos materiais e simbólicos, é perceptível um conjunto de comportamentos cognitivos e a constatação de um dado tipo de *affordances* que são específicas daquele nicho, e não são encontradas em nenhum outro lugar. Nichos cognitivos são *loci* dinâmicos, estabelecidos e associados às relações adaptativas entre as pessoas (entre outras espécies) e o meio ambiente. Segundo proposta pela Biologia Evolutiva (COSMIDES; TOOBY, 2000; CLARK, 2006;

BARDONE; MAGNANI, 2007), os nichos cognitivos provêm da ideia de nicho ecológico e se relacionam à dinâmica dos mecanismos de adaptação desenvolvidos para a vida em diferentes *habitats*.

Os nichos cognitivos são feitos para proteção e sobrevivência, para uma melhor percepção do entorno ambiental, para acesso facilitado a recursos e para resolução de problemas imediatos. Como resultados da ação da pessoa, os nichos cognitivos configuram-se em espaços significativos onde podemos criar ferramentas e técnicas, e também desenvolver tarefas.

Essa ideia permite possibilidades de observar as formas como a capacidade de criar e manter nichos fornece às pessoas a chance de se desenvolverem cognitivamente e aprender, bem como favorece o enriquecimento cultural e material dos grupos sociais.

Nesse contexto, o aprendizado também pode afetar e reestruturar o ambiente em que o aprendiz se encontra, pois a ideia de nichos cognitivos empregada em estudos sobre ambientes de aprendizado pressupõe uma associação entre conceitos originalmente associados a mecanismos perceptuais e construtos teóricos relacionados à conceptualização e aprendizado. Em trabalhos de Vygotsky (VYGOTSKY, 1987) e, mais recentemente, Tomasello (2003), já se considerava a ideia de que o desenvolvimento cognitivo pressupõe a pessoa integrada ao ambiente.

Numa sala de aula, ao pensarmos na cognição do aluno e em como desenvolvê-la, utilizando materiais e artefatos úteis presentes no ambiente escolar e, com base nos pressupostos teóricos acerca da ideia da sala de aula encarada sob a ótica de um ambiente caracterizado como nicho cognitivo, considera-se que as *affordances* se associam às funcionalidades e contingências das ações cognitivas em um dado nicho. Essa perspectiva legitima os artefatos materiais na sala de aula como *affordances*, caso fossem vistos como funcionalmente úteis em momentos específicos. Assim, suas funções podem ser re-criadas à medida em que essa ação se torna necessária para resolver novos desafios pedagógicos.

Em decorrência desse entendimento sobre as *affordances*, uma das ações essenciais para que haja condições, mesmo limitadas de intersubjetividade referencial (SINHA 1999; RODRIGUEZ, 2008. GERHARDT; SILVA, 2009) é o reconhecimento de que o conhecimento prévio dos alunos é um elemento relevante da prática didática, e por isso a inclusão de conhecimentos prévios dos alunos que sejam específicos para a aula pretendida deve ser parte da ação didática do professor. Essa inclusão lhes permite construir “pontes” entre o que eles já conhecem e as novas informações obtidas.

Se reconhecer os saberes prévios do aprendiz significa, nessa abordagem, promover uma etapa da aprendizagem, a consolidação dessa ideia nos permite conectar os conceitos de *affordance* e nicho cognitivo dentro de uma perspectiva da cognição distribuída.

Noutros termos, a possibilidade de reconhecer *affordances* em um espaço específico está diretamente relacionada à identificação desse espaço como um nicho. Entretanto, também se a pessoa está localizada em um dado ambiente e não deseja reconhecer *affordances* (ou qualquer outra coisa) naquele ambiente pelo fato de não ter qualquer propósito para estar ali, é bem possível que ela não perceba aquele espaço como um nicho cognitivo real.

O fato é que, nesse sentido, que construímos cognitivamente as possibilidades de afetar o ambiente e sermos afetados por ele. E assim, a detecção de *affordances* é uma atividade que, além de requerer e relevar ações inteligentes, atuando proceduralmente na inteligência de quem as detecta (DENNETT, 2000; FRANKS, 2011), pois é um fator diretamente associado à semiotização e re-semiotização das coisas, e também é uma ação que traz novos objetos físicos e simbólicos à existência.

Em virtude disto, verifica-se, portanto, reconhecer que a compreensão do nicho cognitivo como um espaço construído através de uma dinâmica relacionada à compreensão e engajamento dos indivíduos está diretamente ligada às interações onde se negociem os saberes compartilhados pelas intersubjetividades, os atravessamentos normativos e as possibilidades de re-semiotização, para resolver problemas de significados (e recriar significados também) (GERHARDT, 2009).

Sendo assim, diante do que se refletiu aqui, a ideia de aprendizado em nichos cognitivos não pode assemelhar-se àquela posta pelas teorias tradicionais da cognição, que usualmente não consideram a identidade situada do aprendiz em contextos educacionais institucionalizados. Aprender em nichos cognitivos, como estamos vendo, é uma ação cognitiva agentiva, dinâmica e criativa, que pressupõe a apropriação de práticas institucionais, normas, instrumentos e comportamentos sociais (WERTSCH, 1998; SAWYER; GREENO, 2009).

Vale ressaltar que os nichos cognitivos pode nos direcionar a assumir a cognição em uma instância situada, onde as coisas, assim como os significados e as pessoas, fazem parte de um fluxo intersubjetivo de negociação e re-semiotização dos elementos que estruturam nossos construtos cognitivos do mundo.

No próximo capítulo, trataremos de operações cognitivas ligadas à aprendizagem e o aprendizado situado.

2.4 Aprendizado situado: bases teóricas sobre a situatividade, *selfs* e teorias de operações cognitivas ligadas à aprendizagem

Como foi abordado no capítulo anterior, as ações cognitivas produzidas em momentos de aprendizagem no espaço da sala de aula favorecem processos de re-semiotização desenvolvidos pelos aprendizes a partir de interações que estes realizam na percepção e apropriação dos objetos físicos e simbólicos disponíveis no ambiente.

Estudos cognitivos ligados a pressupostos da Linguística Cognitiva moderna tratam de uma operação cognitiva, chamada “compressão” (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 113), referente às informações, conceitos e dimensões que são selecionadas e adaptadas à criação de novas estruturas de conhecimento. No entanto, tal criação de novas estruturas de conhecimento só será efetivamente reconhecida quando ela é observada no seu contexto, ou seja, na sua situação de ocorrência, que nos permite focalizar os seus propósitos de existência.

Assim, quando o professor disponibiliza as informações referentes a um dado conteúdo, o aprendiz aciona a tarefa da operação cognitiva conhecida como *compressão*, quando ele realiza a tarefa, também específica, de apropriação de informações. Diante dessa perspectiva de aprendizado situado, a sala de aula é um universo delimitado onde os aprendizes estão, a um só tempo, afetando e sendo afetados pela sua organização estrutural, que inclui os conteúdos a serem ensinados e também os artefatos materiais e simbólicos escolhidos para instrumentalizar o aprendizado. Ao reconhecer essa estrutura como operação cognitiva específica para o propósito pedagógico e para nenhum outro mais, entendemos que todas as pessoas envolvidas em atividades de ensino aprendizado são personagens agentivos fundamentais na promoção da aprendizagem, numa visão situada da cognição (GEHARDT, 2009).

Ainda nessa perspectiva de aprendizado situado, o indivíduo atua numa perspectiva de ação significativa sobre os artefatos materiais e simbólicos oferecidos pelo professor e pelo material didático, e os transformam em coisas que eles podem compreender e utilizar sob a sua ótica de aprendizado constituído a partir dessa ressignificação, reforçando, com isso, a ideia posta em estudos de Sinha (1999a), defendendo a teoria de que o aprendizado acontece independentemente das condições em que o contato com os conteúdos tem lugar e das formas de intersubjetividade envolvidas no processo.

É nesse espaço estruturado, que qualquer objeto semiótico posto para uso público é um objeto de negociação, portanto os artefatos materiais e simbólicos são parte da negociação intersubjetiva e das regulações normativas na sala de aula. Daí, a importância de tomar em

consideração os alunos como agentes cognoscentes da sala de aula como construção semiótica, a par dos artefatos com os quais eles interagem. De maneira semelhante, salas de aula de diversas disciplinas diferentes mantêm as mesmas regulações normativas e condições de intersubjetividade, que levam os indivíduos a assumir comportamentos cognitivos funcionalmente similares, e a lidar com os objetos materiais e simbólicos de forma também similar.

Os argumentos postos acima permitem associá-los ao conceito de *self* de aluno, reconhecido em estudos de Sinha (1999), que postula como funciona a mente do aluno quando ele está no ambiente da sala de aula, exercendo um comportamento que, por si só, já é uma ação cognitiva própria desse ambiente. Assim, segundo esse conceito de *self*, um aprendiz deve ser compreendido como um sujeito que, dotado de uma subjetividade, personalidade e identidades específicas, é capaz de se posicionar como um indivíduo expressivo e criativo. Ou seja, o “eu” aprendiz é aquele indivíduo que é um aprendiz individual, autônomo e sua subjetividade, somada às situações de aprendizado, sobretudo no campo discursivo, ajuda a pensarmos e refletirmos questões acerca da construção discursiva do aluno aprendiz, que é o componente protagonista no jogo da linguagem chamado aprendizado.

O aprendizado visto desta forma permite reconhecer que os aprendizes e as situações de aprendizado são construídas discursivamente tornando possível entender a cognição e o aprendizado associados a um enquadramento pelo contexto e práticas sociocomunicativas, em oposição às antigas perspectivas que tradicionalmente viam um sujeito cognoscente individual e isolado (PIAGET, 1952). Esse pensamento das teorias atuais acerca da cognição do aprendiz intensifica a ideia de como o indivíduo constitui-se e posiciona-se em determinadas práticas discursivas e não discursivas, de modo a tornar-se um sujeito aprendiz. Os estudos em cognição e a construção do significado, oferecem, através de um arcabouço teórico-descritivo, um importante suporte na construção de materiais didáticos, pois segundo Gerhardt:

Os estudos em cognição e ensino de língua permitem realizar associações entre o uso da linguagem e a construção mais geral da cognição humana, detectando as evidências linguísticas do que desencadeiam as ações cognitivas, quais são os seus objetivos, e quais tipos de problemas elas buscam resolver. Essa detecção pode subsidiar a formulação de propostas didático-pedagógicas que, em vez de definir *a priori* qual é a relação entre as pessoas e a linguagem, busca associar a cognição cotidiana dos alunos, mais próxima das realidades vividas por eles fora da escola, às suas ações cognitivas situadas dentro da sala de aula (GERHARDT, 2013, p. 98)

Com base nesse raciocínio, a respeito da associação entre a cognição cotidiana dos alunos e suas ações cognitivas de natureza situada dentro do espaço escolar, busca-se compreender outra questão que se encontra em estreita relação nessa perspectiva de aprendizado situado, isto é, o caminho, via cognição do aprendiz, percorrido com a finalidade de construir significados nas interações ocorridas em sala de aula.

Hoje, já é possível o acesso a um material de pesquisas sobre a descrição da construção de significados no momento em que eles acontecem, de fato. Essa possibilidade descritiva é proposta em estudos de Fauconnier e Turner (2002), que pesquisaram a construção dos significados, demarcando aspectos de especificidades intersubjetivas, no estudo denominado por *modelo de integração conceptual*. Esse modelo busca entender, de forma processual, as ações cognitivas dos alunos e direciona na mediação da produção de significados de qualidade, relacionados a aprendizagens reais em sala de aula.

Nessa perspectiva de integração conceptual, segundo Fauconnier e Turner (2002), as formas linguísticas desencadeiam os significados e esses se processam a partir das operações básicas, complexas e, na maioria das vezes, inconscientes, de identificação, integração e imaginação, as quais constituem uma única operação mental, denominada “Integração Conceptual”. Por ser altamente criativa, essa operação é fundamental para o processo de produção de sentidos e crucial para os mais simples tipos de pensamentos. Assim, a referência a significados, num processo de interação entre o aprendiz e o discurso produzido em contextos de aprendizagens, aponta para o aprendizado situado, como uma atividade multifacetada e multidisciplinar, corroborando, com isso, a ideia da defesa de um aprendizado que considera a importância do contexto em nível macro e mínimo, numa perspectiva sociocultural em que as experiências cognitivas produzidas no ambiente da sala de aula se configuram em atos de produção de sentidos e significados.

Essas reflexões anteriores sobre como entender a produção de sentidos, enquadrando a própria língua como semiose, ressalta-se ainda, a importância de pesquisas no campo da Linguística, cujos propósitos defendidos sobre a linguagem apresentam os sujeitos em interação, no uso da língua, apropriando-se dela, numa relação de expressão com o mundo, numa perspectiva enunciativa, na qual a referência é um aspecto fundamental a ser considerado no processo de enunciação. Na perspectiva benvenistiana, “(...) a referência é parte integrante da enunciação”. Ela é desencadeada pela possibilidade e, principalmente, pela necessidade de cada locutor se transformar em um co-locutor, em um ato, um processo de referenciação, de co-referenciação. Conforme Benveniste (1989, p. 84),

[...] na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação.

Portanto, considera-se que a referência não está contida, pronta e acabada nas formas linguísticas, pois ela é co-construída no e pelo discurso, não sendo logo imanente ao texto. Dessa forma, o significado é construído dialogicamente no curso da interação verbal, no decorrer das múltiplas semioses realizadas pelos aprendizes em sala de aula.

Esse argumento caracteriza o aprendiz como uma pessoa que pensa e produz linguagem em diversos contextos, quando são expostos a diferentes formas e níveis de sociointeracionais, a fim de cumprir objetivos de comunicação, presentes em espaços sociais dentro e fora da sala de aula.

Segundo Gerhardt (2009), uma das consequências da adoção dessa perspectiva é a de estabelecer que o aluno é um agente da sua própria tarefa de aprendizado, embora a condição de intersubjetividade assimétrica seja um dos padrões institucionais da sala de aula: os professores devem ajudar os alunos na tarefa de transformar o espaço da sala de aula em uma fonte de detecção e conceptualização das chamadas *affordances*. As *affordances*, vistas desse jeito, significariam guias situados de aprendizado; objetos e materiais que constituem o cenário pedagógico são instrumentos facilitadores da aprendizagem dos alunos, a partir do momento em que esses materiais, à disposição do aprendiz, são tomados por estes como sinais (significantes). E num processo sequencial, quando o indivíduo ressignifica os materiais, transformando-os em novos conceitos e se apropria deles, esse aluno, cognitivamente, atua na sua aprendizagem. Visto dessa forma, os objetos materiais medeiam semioticamente o posicionamento dos sujeitos no discurso e nas práticas discursivas. Por meio da linguagem, nessa perspectiva, a ressignificação é tomada como uma construção colaborativa de novos significados.

A linguagem, ao admitir novas performances e reformulações de novos significados, é uma ferramenta na construção de identidades, pois através da linguagem as pessoas, em conjunto, negociam e constroem suas identidades e crenças (NORTON, 1997; PEIRCE, 1995). Segundo Norton (1997), toda vez que os aprendizes falam, eles organizam suas identidades frente ao mundo social. Crenças, como cultura da sala de aula e emoções, são construídas através da linguagem por professores e alunos (DUFF; UCHID, 1997). De acordo com Lemke (2008), os indivíduos possuem identidades multifacetadas e dinâmicas, que se desenvolvem e mudam, conforme os interagentes, os contextos e as idades.

Sendo assim, a tarefa de quem busca compreender e criar bons ambientes de aprendizado é definir as bases para a realização desse trabalho, no reconhecimento das identidades, dos *selves* dos aprendizes e delinear como todos os elementos importantes do ensino-aprendizado podem ser idealizados e citados nesses ambientes. Aprender e criar conceitos são operações cognitivas que mesclam objetos materiais e simbólicos presentes no ambiente aos conhecimentos prévios do aprendiz, e essa operação pode produzir conceitos novos e singulares.

Dentro da visão dos nichos cognitivos, a ideia a respeito do aprendizado em ambientes escolares, a partir da perspectiva da cognição humana que se opera e se desenvolve de forma distribuída, define a sala de aula como um *locus* essencial em que essa operação tem espaço ao reconhecer não apenas a pessoa que aprende, mas também as relações entre os indivíduos, e também entre as pessoas e o ambiente (GERHARDT, 2010).

A esse respeito, a realização da sala de aula como nicho cognitivo pode contemplar o importante diálogo entre as ciências cognitivas e as ciências sociais, porque a sua completa compreensão implica a articulação entre sistemas cognitivos e culturais. Todavia, é necessário dizer que a perspectiva não-autonomista e não-essencialista da cognição (SINHA, 1988, 1999; CHEMERO, 2009), na qual nos inscrevemos, não está voltada para definir *a priori* como as pessoas cognizam num dado contexto. Porém, o fato de que a sala de aula é um espaço normatizado, isto é, um espaço regulado por atravessamentos sociais e culturais impulsiona uma tentativa de estabelecer algumas diretrizes para a forma como os alunos lidam com artefatos materiais e simbólicos e desenvolvem compreensões acerca das estruturas de intersubjetividade presentes na sala de aula.

A partir dessa concepção, constrói-se a ideia de que os indivíduos aprendizes são portadores de uma cognição em constante mudança que se adapta às condições do ambiente e se reconfigura na medida em que novos artefatos materiais e simbólicos lhes são oferecidos. Assim, as pesquisas em cognição se desenvolvem a fim de capturar o aprendizado na escola como uma dinâmica, e de analisar como funciona a mente do aluno no momento em que ele assume um *self* e um comportamento cognitivo situado num contexto altamente institucionalizado, como é o da escola.

Esses estudos problematizam comportamentos cognitivos relacionados à prática escolar em função do conceito de comprometimento conjunto (GILBERT, 1996; CARASSA *et al.*, 2008), que auxiliam na definição das relações humanas em sala de aula e associam às noções de situatividade (SINHA, 1999; SAWYER, 2009; GREENO, 2009) e normatividade (ITKONEN, 2008; TUMMOLINI, 2006; CASTELFRANCHI, 2006; SINHA, 2009), que são

essenciais na percepção de uma cognição triádica (TREVARTHEN, 1979), que envolve os interactantes e os objetos cognoscíveis (TOMASELLO, 1999), e se voltam a uma consistente descrição do que ocorre na mente dos alunos e dos agentes escolares em contexto de ensino.

Os estudos de Sinha (1999) reconhecem que a discussão sobre normatividade está naturalmente atrelada à ideia de “situatividade” e de “partilhamento do significado”, pois toda atividade conjunta, portanto toda ação semiótica, é inerentemente normatizada: a “negociação intersubjetiva [...] repousa invariavelmente sobre sua estruturação normativa prévia em comunidades de prática” (SINHA, 2009, p. 167). Com base nesses estudos, é que se deve enxergar a sala de aula, onde todo e qualquer aprendizado, ao resultar de processos cognitivos já bastante estudados pela Cognição, é fundamentalmente marcado em termos cognitivos, atencionais-imagéticos, funcionais, interacionais, culturais e epistêmicos (SINHA, 1999; SINHA, 2001; TOMASELLO, 2003; RAKOCZY, 2003; SINHA, 2009; RODRIGUEZ, 2008; SAWYER, 2009; GREENO, 2009; GERHARDT *et al.*, 2009; GERHARDT, 2013; SILVA, 2009; GERHARDT, 2010). A partir disso, é possível definir com que realidade se deparam os alunos na maior parte das escolas públicas brasileiras, como eles cognizam, inseridos nessa realidade, e como essas formas de cognição se associam à construção dos significados conjuntos na relação entre o aluno e a instituição, na figura do professor.

Segundo os estudos em cognição que reconhecem o sujeito como situado (LAVE, 1996; WALKERDINE, 1997; SINHA, 1999; SAWYER, 2009; GREENO, 2009, entre muitos outros), a discussão do problema deste trabalho por tais perspectivas conceituais capacita-nos a aceitar o desafio de contribuir na tarefa maior de despertar nos alunos o interesse pelo conhecimento e pela escola, em última instância, aliando-nos aos muitos professores e pesquisadores engajados nessa jornada. Para refletir sobre como os alunos conceptualizam em sala de aula, e sobre como, a partir daí, eles e os professores constroem significados mutuamente, é essencial compreender, para que essa relação seja bem sucedida, como devem comportar-se cognitivamente os agentes escolares. Dessa forma, entender os comportamentos cognitivos em sala de aula de nossos alunos certamente trará autoconhecimento, como professores e mais, como sujeitos também situados.

Quanto aos comportamentos cognitivos que fazem parte do universo escolar, a menção à normatividade valida fortemente a investigação acerca dos efeitos da natureza normativa do ensino, em relação aos agentes e aos conteúdos. Assim, o fator normativo é subentendido como uma característica presente na própria existência da instituição escolar, que existe por uma convenção social-histórica em que, durante os primeiros anos de suas vidas, as pessoas devem frequentar espaços previamente construídos, sob a autoridade de pessoas instituídas

para um dado tipo de comando, e devem tomar contato com conhecimentos tidos como importantes, para serem aceitas sem estranhamento na sua comunidade.

Entretanto, não se pode ignorar que os sujeitos se constituem não apenas individual e interacionalmente, mas também coletivamente, e os planos micro (contextual) e macro (cultural), ao se constituírem, interferem-se mutuamente (SINHA, 1999; TUMMOLINI, 2006; CASTELFRANCHI, 2006). Então, as pessoas em sala de aula estão comprometidas pelo que se define não apenas na interação, mas também no plano institucional. Dessa forma, não é possível discutir questões relacionadas a normas interacionais sem levar em conta que elas são historicamente constituídas. Assim, há hipótese de que existe uma determinada forma de comprometimento conjunto em sala de aula, mas ela não leva a comportamentos cognitivos que possam levar ao aprendizado. Tal visão se fundamenta em trabalhos sobre desempenho escolar e cognição que desconstruem a ideia de que o aluno está em sala de aula adquirindo informações sobre conceitos que existem fora dela (JACKSON, 1986; AMES, 1992; LAVE, 1996; GERHARDT, 2006).

Em oposição a essa perspectiva de considerar o aprendizado como situado, há um determinado sistema de normas de comportamento cognitivo que, numa perspectiva triádica da cognição, diz respeito ao professor, ao aluno e aos conteúdos escolares, e que subjaz a um comprometimento conjunto cujas normas não reconhecem o saber prévio do aluno, não legitimam os significados que ele poderia trazer à interação em sala de aula e, devido a isso, não lhe permitem aprender.

Nesse último enfoque é que se inserem muitas práticas que geram o fracasso escolar, promovido pela insistência num ensino da língua baseado em prescrições e nomenclaturas, voltadas somente *para dentro/interior*, isto é, para a estrutura da língua. Mas, uma proposta de ensino, à luz das pesquisas em Linguística Aplicada e das Ciências Cognitivas, aponta para um ensino em que se baseia em saberes sobre a linguagem, com um direcionamento para fora do sistema linguístico, com o objetivo de se verificar a inserção e a validade da produção dos significados em linguagem nos contextos reais de utilização da língua.

Observa-se que a forma de se analisar os comportamentos cognitivos dos indivíduos nos usos reais da língua em contextos escolares, proposta pelos cientistas da linguagem, articula a contribuição do aprendizado sobre as estruturas da língua nas suas diversas instâncias. Tal fato permite ao aprendiz um reconhecimento sobre si mesmo como pessoa que produz significados. Além disso, como resultado desse encaminhamento, verifica-se o entendimento sobre qual é o padrão cognitivo-situado, específico do contexto de aprendizado, e quais são os papéis cognitivos particulares a cada membro do processo, levando em conta

que cada contexto, por si, naquilo que o particulariza, também significa (SALOMÃO, 1997; cf. também SINHA, 2010).

A partir da proposta de visualização da mente como situada, e do cognizar como uma ação mental que não se dá sem a dinâmica dos múltiplos domínios em que ela acontece, é possível estabelecer uma série de pressuposições sobre os fatos e objetos relacionados à prática pedagógica. Mesmo nos estudos tradicionais em Psicolinguística, baseados num comportamento cognitivo monológico e diádico e numa mente a-situada, já havia a percepção de que, em qualquer interlocução, o que uma pessoa ouve ou lê de forma alguma pode ser igualado ao que foi dito ou falado. Mas, a própria “metáfora do conduto” (REDDY [1979] 2000), conceito pensado, empacotado em forma de linguagem, entregue ao interlocutor, aberto e recebido intacto, com a mesma configuração, dimensão e complexidade, é uma hipótese de construção e recuperação do significado que não corresponde à realidade da comunicação e do aprendizado.

O entendimento sobre a aquisição do aprendizado e os seus primórdios na ontologia humana estão apropriadamente descritos em Tomasello (1999), e se encaminham para uma construção acabada do comprometimento conjunto postulado por CARASSA *et al.* (2008): a criança compreende os seus próprios objetivos e os objetivos do adulto na situação, o que lhe permite inferir a relevância da linguagem do adulto para esses objetivos, o que leva a inferências sobre o seu foco preciso de atenção. [...] Mães que usaram sua linguagem em tentativas de reconhecer aquilo em que seus filhos prestavam atenção (isto é, em falar acerca de um objeto que já estava no foco de atenção e interesse da criança), tinham filhos com vocabulário mais amplo do que as mães que usaram sua linguagem em tentativas de direcionar a atenção dos filhos a algo novo (TOMASELLO, 1999, p. 110). Na pesquisa exposta por Tomasello, pode-se postular, em termos situados, dialógicos e triádicos, quais serão as condições cognitivas da cena de comprometimento conjunto propiciadora do aprendizado.

Assim, como o exposto em Tomasello (1999), o contexto propício ao aprendizado é aquele em que se parte dos conhecimentos e significados que os alunos trazem à escola (“aquilo em que eles prestam atenção”, no entender de Tomasello), atitude que se traduz no reconhecimento, por parte do professor, dos saberes cotidianos do aluno, e na tomada desses saberes como facilitadores da necessária integração conceptual entre os seus saberes cotidianos, conhecidos e dados, e os saberes relacionados ao universo escolar, para que o aprendiz construa os seus próprios conceitos (GERHARDT, 2010). E nessa abordagem de validação e na abertura do diálogo com os saberes prévios dos alunos, o professor contribui.

conforme sugere Tomasello (*op. cit.*) a promoção de maior competência linguística além de favorecer a integração conceptual e o aprendizado. Isso conduz a uma prática de ensino que diz respeito à possibilidade de que o aluno cognize, de forma produtiva e propícia, o aprendizado. Então, em termos normativos, o professor tem primordialmente o dever de inaugurar o contexto de comprometimento conjunto necessário à construção de sentidos, propiciadora do aprendizado, e o aluno tem o direito de ter o seu saber prévio reconhecido.

A apropriação de práticas, instrumentos e comportamentos específicos de sala de aula, em termos situados, permeiam a consecução dessas normas (estabelecidas e negociadas em sala de aula), o que leva à concretização das propriedades gerais do aprendizado. Assim, posto isso, uma bem-sucedida negociação interacional, baseada nas normas gerais de funcionamento de uma aula, viabiliza uma transformação das pessoas envolvidas, e uma mudança qualitativa também do próprio contexto (WERTSCH, 1998; SAWYER; GREENO, 2009). Ainda numa perspectiva triádica, inserem-se os objetos de conhecimento, pois parte-se da hipótese de que o aprendizado ocorre através das práticas sociais que emergiram na cultura para facilitar o aprender. Entender o aprendizado individual fora dessas práticas sociais situadas é algo impossível, já que esse aprendizado sempre ocorre em ambientes sociais e culturais historicamente únicos, inseridos em práticas sociais criadas histórica e culturalmente.

Os argumentos já mencionados anteriormente permitem constatar que mesmo as salas de aula formais são práticas sociais constituídas (SAWYER; GREENO, 2009, p. 353). Diante do que foi exposto, entende-se o comprometimento conjunto da sala de aula em termos de situatividade e aprendizado, sendo, em sua essência, condições interacionais assimétricas que pressupõem um falante primário cuja identidade social se baseia no comportamento cognitivo (na verdade um dever cognitivo) de reconhecer e validar as semioses e os saberes prévios do seu interactante, para que este possa igualmente reconhecer e validar não apenas os seus próprios saberes e semioses, mas aqueles que o falante primário lhe transmite, a fim de integrá-los conceptualmente e construir novos conceitos. É a partir desse enfoque que se enquadra e se particulariza a identidade social da sala de aula como um espaço de comprometimento conjunto e aprendizado (GERHARDT, 2014).

No próximo capítulo, abordaremos, no campo das Ciências Cognitivas, o estudo *Metacognição* e suas implicações no ensino de línguas.

2.5 A metacognição: pesquisas e trabalhos referentes à aplicação do conceito de metacognição no ensino

O ser humano é um ser essencialmente cognitivo, possui o atributo de perceber, assimilar e compreender cognitivamente o seu entorno, pois é no homem que se manifesta a cognição, compreensão, produção e processamento do conhecimento. Em um segundo nível de complexidade, o que mais caracteriza o homem, já que nos animais há um tipo de cognição denominada cognição social, é a presença da metacognição, capacidade de pensar conscientemente o próprio processamento cognitivo.

Sob essa perspectiva, esta pesquisa é sustentada pela investigação apoiando-se em inúmeros estudos realizados que demonstram que do conhecimento metacognitivo dependem o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem da leitura. Assim, como objeto de estudo, a metacognição é perspectivada como uma manifestação do pensamento e do conhecimento, identificada como uma forma de consciência ou de ter a consciência de, é passível de ser observada através de métodos como os protocolos verbais ou os protocolos escritos (PARIS & WINOGRAD, 1990).

Enquanto “cognição sobre cognição”, a metacognição é um termo proposto de Flavell (1979)³ para estudos relativos à memória, sendo definido como a auto-regulação de qualquer iniciativa cognitiva. A metacognição, compreendida como um fenômeno cognitivo altamente complexo, e intrinsecamente humano, tem grande aplicabilidade em diferentes domínios como a “Inteligência Artificial”, a “Gerontologia” e a “Educação”, sendo reconhecido o seu papel em diversos tipos de atividades cognitivas, dentre elas a linguagem, em aspectos de aquisição e compreensão (FLAVELL, MILLER e MILLER, 1999, p. 126).

Etimologicamente, a palavra “metacognição” significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece. Nas pesquisas de Flavel (1977), acentua-se o olhar de percepção individual que o sujeito precisa perceber como se dá o seu processo cognitivo. Postula-se que, no processo de aprendizagem, a pessoa, ao se perceber no ato da leitura compreensiva com ações de voltar e retomar o seu processo de leitura, realiza um procedimento metacognitivo.

Apesar da contribuição de muitos teóricos e investigadores para a compreensão da metacognição e da sua relação com a aprendizagem (LEFEBVRE-PINARD & PINARD,

³ John H. Flavell, professor do Departamento de Psicologia da Universidade de Stanford-USA.

1985; PRESSLEY, 1986), o melhor nível de aprendizagem ocorre, segundo Flavel (1977), quando nele são respeitadas e desenvolvidas três funções: (a) psicomotora, ligada à capacidade, saúde física e bem estar em geral; (b) cognitiva, ligada ao desenvolvimento da mente, habilidades de pensamento e de busca de conhecimento e (c) afetiva, ligada aos sentimentos que qualificam as relações com o mundo. Desta maneira, os processos metacognitivos são processos psicológicos envolvidos na ação da aprendizagem, na regulação e na orquestração de diversas atividades cognitivas necessárias para o sucesso da aprendizagem. O termo metacognição significa a capacidade de o indivíduo refletir sobre os seus próprios pensamentos, levando em conta alcançar níveis mais elevados de autoconsciência. Isto pressupõe crenças e conhecimentos do indivíduo sobre seus próprios processos e estratégias cognitivas, implicando também no conhecimento e no controle da cognição, ou seja, na capacidade de pensar a respeito e controlar os próprios processos de pensamento e das formas de melhorar o pensamento.

A partir dessas considerações, nos estudos de Flavel (1987), postula-se sobre diferenças entre as estratégias de natureza cognitiva e metacognitiva. Por exemplo, às vezes procedemos a uma leitura lenta simplesmente para aprender o conteúdo (estratégia cognitiva); outras vezes, lemos rapidamente para ter uma ideia acerca da dificuldade ou facilidade da aprendizagem do seu conteúdo (estratégia metacognitiva).

Em relação a isso, o pesquisador afirma que, enquanto as estratégias cognitivas são destinadas simplesmente a levar o sujeito a um objetivo cognitivo, as estratégias metacognitivas propõem-se avaliar a eficácia das primeiras. O conhecimento metacognitivo requer a reflexão consciente sobre os atributos cognitivos pessoais, estilo cognitivo, estratégias e conhecimento dos esquemas. Outro ponto que se destaca é que o conhecimento metacognitivo requer um envolvimento ativo do aprendiz na aprendizagem.

Considerada a abrangência de seu campo, Jacobs e Paris (1987) afirmam que só se pode falar de metacognição quando se trata de conhecimento e controle consciente. Além de entender que as experiências metacognitivas como conscientes (FLAVELL, 1981a, 1981b), Flavell, (1985) considera que elas podem incluir aspectos não conscientes.

Embora o conhecimento metacognitivo tenha sido definido como consciente e passível de ser relatado, na opinião de Lefebvre-Pinard (1983), o fato de o sujeito exercer um controle sobre o seu pensamento e conduta não equivale a afirmar que se trata sempre de uma atividade consciente e deliberada. Outro ponto de discussão em torno desta temática é que a metacognição se prende ao conhecimento sobre os próprios processos cognitivos como propõe Weinert (1987) ao afirmar que o termo metacognição abrange não só a tomada de

consciência dos processos cognitivos, mas também o controle deliberado e consciente desses processos, referindo-os como atributos do pensamento metacognitivo. Posto isso, a metacognição é caracterizada como a capacidade que o indivíduo possui de conhecer seu funcionamento cognitivo, autorregulando-o, com a finalidade de solucionar problemas. Isto, na prática, para o aluno aprendiz faz uma grande diferença, pois quanto maior a capacidade metacognitiva do aluno mais autorregulado ele será como aprendiz e mais profunda será a sua capacidade de processar informação em tarefas de leitura compreensiva. Como afirma Flavell (1976, p. 232),

A metacognição se refere ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Pratico a metacognição (metamemória, meta-aprendizagem, meta-atenção, metalinguagem, etc) quando me dou conta de que tenho mais dificuldade em aprender A que B , quando compreendo que devo verificar pela segunda vez C, antes de aceitá-lo como um fato.

Da forma verificada acima, observa-se que o uso da metacognição causa uma modificação cognitiva na maneira de o sujeito adaptar a atividade cognitiva às demandas da tarefa, às condições do ambiente, à sua própria situação pessoal e histórica e das estratégias de enfrentamento de problemas.

Segundo Brown (1978), o reconhecer a dificuldade na compreensão de uma tarefa, ou tornar-se consciente de que não se compreendeu algo, é uma habilidade que parece distinguir os bons dos maus leitores. A distinção entre o aluno de bom e o de baixo rendimento escolar reside no fato de que os primeiros têm consciência dos próprios processos mentais e do próprio grau de compreensão, podendo monitorar e avaliar constantemente suas dificuldades para superá-las. Já os de baixo rendimento, geralmente, não conseguem sequer identificar os itens sobre os quais não sabem ou não entenderam. Portanto, os alunos com alto rendimento escolar são mais efetivos no uso e na seleção de estratégias para aprender um conteúdo novo, sendo mais hábeis na organização do conteúdo ou material a ser aprendido quando comparados aos de baixo rendimento escolar.

Por exemplo, em algumas ações pedagógicas, procedemos a uma leitura lenta simplesmente para aprender o conteúdo (estratégia cognitiva); outras vezes, lemos rapidamente para ter uma ideia acerca da dificuldade ou facilidade da aprendizagem do seu conteúdo (estratégia metacognitiva). Flavell (1987) afirma que, enquanto as estratégias cognitivas são destinadas simplesmente a levar o sujeito a um objetivo cognitivo, as estratégias metacognitivas propõem-se avaliar a eficácia das primeiras.

Quanto a esse aspecto de se avaliar a eficácia da aprendizagem considerando estratégias metacognitivas, pode dizer-se que o interesse em torno desta temática advém, por um lado, da identificação de um papel determinante na eficácia de certos comportamentos. Assim, observou-se que os sujeitos eficientes na execução de tarefas acadêmicas possuíam também competências metacognitivas bem desenvolvidas. Por outro, foi também demonstrado que a metacognição exerce influência em áreas essenciais da aprendizagem escolar, tais como, na comunicação e compreensão oral e escrita e na resolução de problemas, configurando, assim, um elemento chave no processo de aprender a aprender. (VALENTE, SALEMA, MORAIS & CRUZ, 1989).

Diante da importância das pesquisas no campo da metacognição, aplicada ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa, é de capital importância trilhar caminhos que viabilizem ações pedagógicas, na inserção dos alunos e de suas ações cognitivas como indicadores dos projetos pedagógicos e práticas didáticas. O conhecimento de Psicologia Cognitiva, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento das potencialidades metacognitivas, pode favorecer o professor na condução do aluno em tarefas que abordem ações metacognitivas e metalinguísticas que, conseqüentemente, produzirão melhores resultados, caso forem explicitadas (ZOHAR e DAVID, 2008).

Conforme Fergusson (2001), os alicerces da aprendizagem no século XXI estão pressupostos na relação do aprender a aprender, na percepção da mobilidade do conhecimento, na inclusão do contexto, no interesse do potencial do aluno. Para isso, o autor acentua que deve haver flexibilização das metodologias de ensino, incentivando a criatividade e curiosidade do aprendiz, através do relacionamento mais humano entre professor e aluno. Nesta perspectiva, a aprendizagem ocorre pela motivação e valorização das ações de singularidade dos aprendizes, na proporção em que acontecem, na forma do fazer semiótico e da condução de novos aprendizados de conceitos. Evidentemente, tais ações têm como consequência trabalhar a aprendizagem num mundo, hoje, configurado como ambivalente, fluido, multidimensional e de uma complexidade tal, que exige a construção de um novo olhar para aprendê-lo e de uma nova inteligência e sensibilidade para interagir com esse mundo e seus diversos contextos. Assim, a pessoa precisa conhecer suas próprias potencialidades e fragilidades para decidir o que precisa aprender em seguida (CLAXTON, 2005).

Outro viés acerca da metacognição refere-se ao aspecto da “metarreflexividade”. O’Sullivan (2004) diz que é necessário e urgente desenvolver uma postura interior que permite profunda compreensão relacional de tudo o que podemos experimentar dentro e fora de nós. Assim, a tomada de decisões no processo de aprendizagem é possibilitada pela atitude

reflexiva do aprendiz. Sendo assim, as estratégias metacognitivas regulam tudo o que é relacionado ao conhecimento, pois são suportes para o desenvolvimento da aprendizagem.

Apesar de toda a polêmica existente em relação ao conceito de metacognição, observa-se sua contribuição para a potencialização da aprendizagem. Os procedimentos pedagógicos que contemplam, além de atividades cognitivas, atividades metacognitivas, têm originado melhores resultados em termos de realização escolar. A metacognição em ação ou autocontrole cognitivo diz respeito a reflexões pessoais sobre a organização e planificação da ação: (a) antes do início da tarefa; (b) ajustamentos que se fazem enquanto se realiza a tarefa e (c) revisões necessárias à verificação dos resultados obtidos. A avaliação de recursos ou autoapreciação cognitiva refere-se a reflexões pessoais sobre o estado dos conhecimentos e competências cognitivas, sobre as características da tarefa que influenciam a dificuldade cognitiva e sobre as estratégias disponíveis para a realização da tarefa. Segundo Paris e Winograd (1990), a metacognição pode assumir dois significados na aprendizagem: a avaliação de recursos e a metacognição em ação.

Investindo em todo esse aparato teórico-metodológico, parte-se da pressuposição básica de que a cognição humana se distribui e se particiona em mais de um plano de conceptualização, ideia que subjaz aos estudos cognitivistas clássicos e recentes, bem como aos estudos psicolinguísticos sobre as estratégias metacognitivas relacionadas ao trato com o texto escrito em geral. A partir dessa perspectiva, tornar-se-á necessário considerar essa pressuposição como o alicerce metodológico para a elaboração de atividades de leitura e produção de textos escritos em sala de aula, a fim de que se obtenha uma aprendizagem significativa, enquadrando a língua como uma semiose (SALOMÃO, 1997).

Dessa maneira, por todos os argumentos postos anteriormente, propõe-se um ensino baseado em práticas linguísticas e saberes metalinguísticos, para um bom relacionamento com a língua e o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos com efetiva qualidade para o aluno-aprendiz.

2.6 A construção do significado e as estruturas metacognitivas no ensino do texto escrito

A articulação da linguagem a outras formas de cognição tem sido um tema abordado no campo das Ciências Cognitivas e alguns autores, como Fauconnier (1999) por exemplo, assumem uma perspectiva não autonomista da linguagem, sendo a construção do significado

uma capacidade cognitiva humana de transitar por diferentes domínios e de usar seus elementos para criar novos significados (LAKOFF e JOHNSON, 1980) nas situações de comunicação localmente situadas.

No âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, pesquisas, de cunho não autonomistas, estudam o funcionamento da mente humana em diferentes planos de percepção/conceptualização, os quais geram, entre outros feitos: (a) a criação/aquisição de novos planos (KARMILOFFSMITH, 1992; BATES, 2001; CLARK, 2002); (b) a base da cognição interativa, perspectival (TOMASELLO, 1999; 2008), (c) a cognição situada (SINHA, 1999b); (d) a normatizada (ITKONEN, 2008, SINHA e RODRIGUEZ, 2008) e (e) a aquisição da teoria da mente e da capacidade de julgamento (TOMASELLO e RAKOCZY, 2003). Os apontamentos previstos nesses estudos se baseiam na premissa de que se cogniza em dois planos: o plano da constituição linear das coisas e o plano das suas condições de validação sob a perspectiva situacional, interacional, normativa, estrutural, funcional, epistêmica, etc. Neste plano, denominado Plano Meta, encontram-se, e validam-se pertinentemente, os elementos percebidos na linearidade, cuja identificação é dependente do plano das validações, já que só se percebe aquilo que se conceptualiza (SINHA e JENSEN DE LÓPEZ, 2000).

Longe de supor a uniplanificação e a generalidade da cognição humana, o Plano Meta se consubstancia justamente porque atesta fortemente o seu caráter particionado, perspectival, distribuído, situado e baseado em domínios específicos, que interagem entre si, mas que, com fins de descrição ou ensino, podem ser observados separadamente, graças à capacidade que desenvolvemos em lidar com esses domínios ao mesmo tempo, mesmo sendo de naturezas diversas.

Representadas aqui no ponto de convergência conceitual que lhes permite o diálogo e nos faculta efetivas ações em prol do ensino do texto, a linguagem e a cognição permitem-nos compreender que toda construção de significado é também passível de ser observada em dois planos. Posto isso, as reflexões que existem nas pesquisas que favorecem a percepção *meta* de toda semiose (SINHA, 1999a; TOMASELLO e RAKOCZY, 2003; ITNOKEN, 2008), sendo possíveis identificar as diferentes possibilidades de sistematização, estruturação e observação da linguagem, especificamente na elaboração de atividades de leitura. Nesse sentido, com essa percepção aponta-se para o tradicional axioma de que um texto pode ser lido de várias formas diferentes: cada forma equivaleria à ativação de uma determinada organização no Plano *Meta*.

Nesta dissertação, o texto escrito é concebido não como um objeto acabado, dado, cuja análise é uma dissecação de suas partes visíveis, o que revela uma herança de um ensino de

língua limitado ao escopo da frase. Antes, o texto, na perspectiva que aqui se adota, é um objeto desconstruível naquilo que o constitui semântica e estruturalmente, mas cuja integridade se mantém, porque as suas organizações estruturais se interpõem. Segundo premissa posta em Fauconnier (1994), a construção do significado não se dá mediante formulações semânticas dadas *a priori*, mas com a presença e ocorrência de semioses que vão se fazendo e refazendo dinamicamente à medida que o discurso flui na interação verbal.

Os estudos de áreas ligadas à cognição humana, à metacognição e ao funcionamento da aprendizagem revelam uma preocupação relevante ao ensino, que é o fato de criar estratégias de aprendizagem no processo da leitura compreensiva. Ler com uma maior fruição e eficiência um texto de gêneros mais complexos, como artigos científicos por exemplo, pressupõe um conhecimento especializado, conforme as novas teorias e estudos na área metacognitiva. Estruturas chamadas de macro, durante o processo da leitura, precisam ser ativadas, quando se tem a consciência de que se devem fazer inferências sobre as proposições de um determinado texto. Conforme Jou e Sperb (2006), ao analisarem a metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem, percebe-se que atividades metacognitivas envolvem introspecção consciente por parte do aluno aprendiz.

Partindo desse raciocínio acerca das estruturas metacognitivas, chega-se a uma reflexão sobre a forma como o educando se percebe no processo de leitura compreensiva. Ao perceber a compreensão de palavras e frases associadas à memória semântica, o leitor estaria ativando apenas estruturas associadas à microestrutura, que, embora importantes, ainda estariam distantes de uma compreensão global do que se espera de um texto em sua totalidade. O domínio metacognitivo daria conta da avaliação do desempenho do leitor na execução de uma tarefa diluída no ato da leitura de um determinado texto. Assim, quando o leitor volta e retoma seu processo de leitura, essa atividade metacognitiva já é percebida.

Por isso, o processo de leitura compreensiva envolve uma interação, traduzida como o grau de consciência envolvido pelo indivíduo e o conhecimento ativado no ato da leitura. O termo *monitoramento* é uma concepção de que os estudos em metacognição abrangem, ao validar a proposição de que o sujeito torna-se um gerenciador em alto nível quando ele faz esse tipo de gestão do seu autoconhecimento em relação àquilo que se lê e se propõe a compreender.

Segundo Jou e Sperb (2006), a metacognição é um fator determinante na aprendizagem instrucional. Ao conduzir o aprendiz, através dos textos de gêneros discursivos diversos, que os livros didáticos de Língua Portuguesa trazem em seus conteúdos, o professor, orientando seus alunos, a partir da especificidade e intenção de cada um desses gêneros

textuais, promove uma aprendizagem coletiva, apontando os caminhos a serem percorridos e as estratégias a serem desenvolvidas em cada turma de aprendizes.

Sabe-se da diversidade sócio-político e econômica a que cada uma das comunidades escolares está inserida e, sendo assim, somente um trabalho pedagógico, que pressuponha escolhas de estratégias metacognitivas pertinentes a cada situação em que a leitura de um texto de um gênero específico envolve, poderá mudar a aprendizagem ou mesmo redirecioná-la para um trabalho mais significativo em termos de ensino. As ações cognitivas estariam diretamente associadas às realizações de atividades para atingirem metas de aprendizagem. Na execução de uma tarefa ligada ao ensino com o texto de um dado gênero, o envolvimento cognitivo do aprendiz é uma premissa fundamental para que o professor desenvolva o seu trabalho na sala de aula.

Por isso, é tão importante a proposição de atividades com o texto, englobando motivações cognitivas e comprometimento do aprendiz. Muito além da superficialidade da leitura como ato instrucional, o professor, comprometido com as atividades de metacognição na sala de aula, que envolvam logo de início o trabalho com o texto nos livros didáticos, deve perceber e considerar variáveis metacognitivas em seus aprendizes, a saber: variáveis da pessoa, da tarefa e das estratégias (JOU e SPERB, 2006).

No ambiente da sala de aula, durante o período de uma aula com o trabalho com o texto, o professor desenvolverá uma ação mais voltada à aprendizagem significativa, ao considerar que o conhecimento das variáveis pessoais refere-se ao conhecimento que o sujeito adquiriu sobre os aspectos da cognição humana (universais), sobre as habilidades e motivações dos outros (interindividuais) e sobre as habilidades e motivações próprias (intra-individuais), como já assim bem observou Jou e Sperb (2006), ao refletirem sobre o uso da metacognição no ensino como estratégia reguladora da aprendizagem.

Falar sobre as estratégias que envolvam o uso da metacognição no ensino do texto é tarefa muito significativa, porque, em muitos livros didáticos de Língua Portuguesa, não se aprofunda o estudo com o texto em si, restringindo seu uso a questões de gramática com sistematização de exercícios, fragmentando o texto em partes não lineares e, o que é pior, reduzindo o valor de sua compreensão, se este fosse estudado na íntegra (JOU e SPERB, 2006). No entanto, o professor que faz uso do livro didático, ao conduzir seu trabalho levando em conta a visão metacognitiva, pode e deve transformar, sobretudo, sua prática pedagógica, orientando seus alunos a um trabalho mais produtivo em termos de leitura desses textos, favorecendo, desta maneira, o caminho para gerar leitores proficientes como afirmam os PCNs de Língua Portuguesa (1998).

Entretanto, os próprios PCNs de Língua Portuguesa (1998) mencionam a questão das necessidades do aluno, cabendo ao professor preparar e organizar a sua aula, selecionando os saberes adequados aos seus objetivos e àquilo que pretende atingir com os alunos, mediando ações pedagógicas que conduzam os aprendizes a compreender as intenções de um texto, do autor ou de uma obra literária.

Neste ponto, pode-se pensar na leitura crítica, entendida sob o viés metacognitivo em que o professor planeja as estratégias de leitura em função dos objetivos. Entende-se que a leitura é um processo de construção de sentidos, envolvendo habilidades que podem possibilitar um posicionamento crítico do leitor com seu meio social e com suas práticas sociais. Conforme Silva (1991, p. 81),

A leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. A leitura crítica sempre gera expressão: desvelamento do SER do leitor. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado: a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois se concretiza numa proposta pensada pelo ser-no-mundo.

Então, é preciso compreender que o leitor não pode ser um mero decodificador, é necessário ser um indivíduo que, dispondo de uma cognição particular, tenha participação efetiva em seu processo de construção de significados e a consciência, metacognitivamente dizendo, de que seja capaz de atingir um refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta, incluindo a ampliação de seus saberes prévios e a busca de novos saberes e conhecimentos sobre os usos sociais da língua e o funcionamento da linguagem em suas diversas modalidades e variações linguísticas.

Partindo do princípio em que o texto formal tem suas estruturas próprias, é necessário promover a interação do leitor com sua cognição, que ocorre por meio da utilização dos processos metacognitivos e, paralelamente a isso, familiarizá-lo com o texto em si, pois as especificidades de um determinado gênero textual são múltiplas, passando pelo campo da linguagem, com seus termos próprios, a semântica, os aspectos de natureza gramatical, bem como linguagem padrão e contextos histórico-sociais de produção. Em síntese, conforme essa perspectiva metacognitiva de aprendizagem, é importante desenvolver, em primeiro plano, as microestruturas ativadas no processo de leitura, como as associações da memória semântica feitas pelo indivíduo aprendiz, habilitando-o a decodificar e a estabelecer relações lexicais, sintáticas e inferenciais. Essa fase de evoluir estruturas micro para macro deve ser aprendida e reaprendida na escola, na sala de aula e, sobretudo, por meio da mediação do professor que se proponha a trabalhar com o foco metacognitivo.

Sterberg (2001) reflete sobre quais condições são fundamentais ao sujeito para delimitar as atividades cognitivas e metacognitivas, por um lado, e a ativação do conhecimento prévio e das estratégias que devem ser feitas no momento da leitura, por outro. Essas orientações a respeito da leitura, de caráter metacognitivo, são a base essencial para a análise a que se propõe nesse trabalho, que tenta aliar conceitos de natureza metacognitiva a uma proposta de uso mais significativo do gênero “crônica”, amplamente reproduzido em livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental.

2.7 A Cognição, a Metacognição em contexto escolar e a visão de língua nos currículos de LP

Os estudos sobre a cognição cultural humana e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a partir dos trabalhos de Tomasello (1999), trouxeram importantes contribuições para que entendêssemos de forma mais funcional a respeito da aquisição e o desenvolvimento de competências de linguagem e simbólicas. Segundo Tomasello (1999), essas aquisições dependem de uma cognição cultural exclusiva dos humanos, porém desenvolvida a partir de adaptações biológicas características da cognição primata.

Sendo assim, a aquisição da linguagem e de processos linguísticos-simbólicos estão diretamente ligados a processos evolutivos da espécie humana que, ao longo dos tempos veio realizando adaptações exclusivas, que propiciaram o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Neste sentido, todas as pesquisas de Tomasello (1999) e seus estudos sobre as origens culturais da aquisição do conhecimento nos seres humanos apontam para o eixo situacional, ou seja, que o desenvolvimento de habilidades cognitivas está ligado à prática envolvida na situação, como por exemplo, um jogo ou uma situação social qualquer, pois estas práticas estão associadas a domínios de atividades humanas, como a cooperação, a aprendizagem da leitura e da escrita e a comunicação. Assim, ao pensarmos a aprendizagem sob o prisma dos estudos cognitivos, chegamos ao fator *linguagem* como algo que vai definir os caminhos para uma aprendizagem significativa. Com os estudos em ciências cognitivas, nos anos 90, um novo foco foi dado à análise do processo de ensino-aprendizagem, pois passou-se a enfatizar o caráter de natureza social e educacional do ensino de línguas com as quais o aluno tem contato no ambiente escolar. Partindo dessa nova visão do ensino de línguas, ultrapassando a ideia de que elas seriam somente “produtos sociais da linguagem”

(SAUSSURE, [1916], 2001), experimentou dimensioná-las como intersubjetividades em que os indivíduos se envolvem rotineiramente em suas vidas.

Ao validar as intersubjetividades dos aprendizes nas construções e semioses que são realizadas em sala de aula, os estudos em cognição situam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, considerando os processos de subjetivação e as semioses que esse aluno constrói e desenvolve. Essa visão cognitiva passa a ser o fio condutor para o pensamento de novas práticas didáticas que valorizem e reconheçam o aluno como um *aprendiz*, ao valorizar seus conhecimentos prévios, tão importantes nessa abordagem cognitiva.

Com esse novo olhar para a escola, a visão cognitiva baseia-se nas potencialidades cognitivas com as quais o aluno chega à escola, mas que anteriormente não eram estimuladas nem tampouco percebidas, devido a um longo processo de silenciamento, imposto por antigas práticas pedagógicas a que nossos alunos eram submetidos, como atesta Ferrarezi Jr (2014, p. 45)

é preciso enxergar que não há espaço para discordância inteligente, na medida em que não há espaço para discordância alguma. Não há espaço para discussão de valores existenciais, na medida em que não há espaço para qualquer discussão de valores. Não há espaço para a aprendizagem consciente, na medida em que não há espaço para qualquer aprendizagem significativa. Isso é profundamente silenciador.

Conforme esta reflexão de Ferrarezi Jr (2014), percebe-se como a postura equivocada de imposição de um silenciamento do aluno em sala de aula, ao longo de décadas do ensino na escola, repercutiu no formato de uma escola estranhamente silenciosa, que foi se perdendo por não reconhecer e oportunizar ao aluno a pôr em prática o seu discurso, quer oral, quer escrito. É preciso compreender esse silêncio como algo escolasticamente repetido, metodologicamente desenvolvido, erroneamente proliferado e que só causou profundas marcas na vida de alunos que por ele foi foram feridos.

No entanto, não se fala aqui somente do silêncio dos alunos e suas cicatrizes, mas do silêncio de uma escola que não produz nenhum tipo de motivação ou reflexão em sua comunidade, que não faz *barulho* pedagógico. Também é fato que, nesses moldes antigos, uma escola não consegue perceber o quão cheios de aptidões os aprendizes são e como fazer para que eles tenham suas capacidades e habilidades desenvolvidas e aperfeiçoadas. Assim, segundo FERRAREZI JR. (2014, p. 13)

... na verdade, os professores desses tantos alunos, especialmente seus professores de língua materna, estavam tão ocupados ensinando gramática e as demais *artes do*

silêncio que não houve tempo para deixar que esses alunos desenvolvessem os ruídos que fazem a vida ser vida...

Aliás, parece mesmo que a pergunta feita por Darcy Ribeiro em 1984 continua viva até hoje: “Como é que o Brasil consegue ser tão ruim em educação?” (RIBEIRO, 1984, p. 22). No mesmo livro, Darcy Ribeiro chamava nossa mediocridade em educação de “uma façanha incomparável, ainda que nada invejável”. Contudo, há um viés que precisa ser entendido nesta observação, por ele, Darcy, chamada de “façanha”, e que se associa diretamente ao ensino de língua materna, isto é, o silêncio como a principal regra escolar. E isto está ligado aos currículos que seguimos como professores, extremamente silenciosos que precisam urgentemente serem reformulados e pensados como novos currículos produtores de um verdadeiro “saber” e que leve em consideração as subjetividades de nossos alunos.

É urgente e imprescindível pensar a linguagem, a prática da escrita e mesmo a oralidade nos currículos, como atividade representativa de valor social, assim como pensar a leitura, como atividade de formação pessoal ou de valor estético e prazeroso. Contudo, infelizmente, o que ainda temos hoje, em larga escala, são currículos extensos que correspondem a currículos de várias décadas atrás e fundamentados na ideia de que para se estudar a língua / linguagem basta o ensino da gramática normativa para o desenvolvimento das quatro habilidades essenciais da comunicação, ou seja, ouvir, falar, ler e escrever. Enfim, o que temos hoje em nossos currículos de LP? Apenas regras e regras e a pressuposição equivocada de que o silêncio é a melhor forma de se aprender (ou simplesmente reproduzir), a ler, escrever, falar e ouvir. Mas como o aluno vai poder falar o seu discurso ou praticar a habilidade de ouvir numa concepção de escola tão hierarquizante, dominadora e reprodutiva? Como o aprendiz vai se situar num contexto em que não se olha o conhecimento moderno e nem se permite que ele seja aplicado? Por isso, nossas escolas, que ainda se prendem a esses ultrapassados e velhos currículos, são inúteis para uma formação responsável e libertadora, pois seus currículos são exatamente, nesta configuração, silenciosos e silenciadores.

E porque pretendemos uma escola que faça barulho, que produza muitos ruídos, rompendo com toda essa visão da escola de outrora, onde fazer barulho era o mesmo que “corromper” a hierarquia, é que neste trabalho, baseado no foco cognitivo, o aluno aprendiz, visto e encarado desta forma, com suas múltiplas semioses produzidas em sala de aula, será o centro da atenção de nossa pesquisa.

A escola e o uso da língua, pensada e conceituada com base nos estudos em cognição e linguagem, iniciam um percurso pedagógico bem mais relevante, em relação ao aluno aprendiz, quando entende que questões como comprometimento conjunto e situatividade,

assumem importantes papéis no cenário educacional, já que, conforme as pesquisas em cognição, ao mensurar o que significa ser um aprendiz e o que as situações de aprendizagem significam para esse aprendiz, o ensino aponta para o professor como um mediador na construção do conhecimento, conforme salientou Gerhardt (2006).

Portanto, ao tomar consciência de que o aluno cria significados e as práticas em que as atividades cognitivas e comunicativas se inserem, estão repletas desses significados, a escola ensina como cognizar, para que o aluno se torne um aprendiz de fato, isto é, um sujeito comprometido e consciente de que o sucesso de sua aprendizagem está diretamente ligado ao exercício da própria subjetividade. Daí a importância de valorizar a subjetividade do aprendiz que, somada às situações de aprendizado, sobretudo no campo discursivo, é o que efetivamente o colocará como protagonista no complexo jogo da linguagem, chamado *aprendizado*.

Quando o aluno entra na escola, ele passa por um processo de enculturação, que é o processo de apropriação de uma cultura, que o deixa diferente de como ele entrou. A enculturação, quando a escola realmente cumpre a sua função, se dá por meio de exposição a modelos aceitos (via imitação), explicações, interações e feedbacks que forneçam informações úteis para a aprendizagem em curso (TISHMAN, PERKINS, JAY, 1999; BRUNER, 2001). A escola que apenas transmite informações ao aluno ou lhes ensina habilidades, não explicita e não dá conta de como deve ser as suas ações para atingir seus fins, de que formas ou caminhos a aprendizagem deve se revestir para que o aluno aprendiz tome decisões acertadas acerca de uma estratégia de pensamento a ser seguida para que ele opere sobre as informações e valores que orientem a sua ação.

Nessa perspectiva de tomada de decisões pertinentes e estratégias para se chegar a uma aprendizagem e refletir sobre os caminhos a se tomar para a obtenção de um dado conhecimento é que os estudos mais contemporâneos no campo da metacognição se enquadram. As pesquisas em metacognição têm sido uma ferramenta poderosa aplicada ao ensino, a fim de que o aprendiz se torne mais autônomo, que construa de forma colaborativa novos significados. Segundo Sinha (1999), construir colaborativamente novos significados é o percurso para a ressignificação, que, no nível do discurso, engloba fatores como a contestação, a negociação e o restabelecimento, durante o processo de ensino-aprendizagem, na construção de conhecimentos em sala de aula.

Pensar o ensino sob a perspectiva da metacognição engloba pensar um trabalho acerca dos usos da linguagem na forma mais reflexiva, a ponto de entender o seu funcionamento conforme situações que as interações sociais exigem num momento específico. Em

Benveniste (1958), há uma reflexão sobre a linguagem de que ela apresenta disposições tais que a tornam apta a servir não apenas de instrumento, pois presta-se a transmitir o que lhe é confiada e provoca no interlocutor um comportamento, cada vez, adequado, mas como algo que está na natureza do homem. Portanto, não se deve considerar o homem separado da linguagem, pois a linguagem ensina a própria definição do homem.

Também se é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, essa condição torna o conceito de subjetividade imerso neste pensamento, já que como bem afirmou Benveniste (1958), o termo subjetividade é compreendido como a capacidade do locutor para se propor como sujeito. E o sujeito de que abordamos aqui neste trabalho é constituído pela figura do aluno aprendiz, que experimenta através da linguagem a posição de locutor que se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Ora, se o fundamento da subjetividade está no exercício da língua (BENVENISTE, 1958), é de extrema importância a escola “ensinar” o uso da língua, fazer com que o aprendiz se aproprie da língua em todas as situações sociais e comunicativas de que ele vá fazer uso da linguagem, a ponto de torná-lo um usuário competente da sua própria subjetividade traduzida em discurso.

Assim, partindo da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão relacionadas ao desenvolvimento de competências que levem o aluno a uma espécie de *letramento linguístico*, o ensino de línguas e o ensino do texto de um determinado gênero, por exemplo, como a crônica, passa a fazer mais sentido para o aluno, pois neste momento ele estará usando suas habilidades no campo discursivo, orientadas pelo trabalho metacognitivo de repensar, avaliar, reformular) o seu próprio discurso. Levando-se em conta esse raciocínio, a metacognição é definida como o processo de refletir sobre a própria cognição

É fato inegável que a aprendizagem tem a ver com o comprometimento, conforme atestam os estudos de metacognição aplicados ao ensino, assim como norma, situatividade, autonomia, noção de *self* (a subjetividade, personalidade e identidade do aprendiz) se associam também ao desenvolvimento da aprendizagem. Partindo desse pressuposto, no que tange ao ensino, a metacognição se configura numa espécie de gerenciamento do processo da aprendizagem, pois promove o automonitoramento e a administração das atividades cognitivas.

Ao elaborar um texto ou executar alguma tarefa pedagógica que exija um esforço cognitivo, o aprendiz, no momento da avaliação do seu desempenho na execução desta tal atividade, aciona domínios de natureza metacognitiva. O mesmo acontece quando o sujeito aprendiz faz inferências sobre as proposições de um texto, bem como determinados

conhecimentos prévios ativados no ato da leitura e o grau de consciência envolvido constituem procedimentos metacognitivos. Se bem orientado a utilizar os procedimentos de caráter metacognitivos no ato da leitura e escrita de um determinado gênero textual, o aprendiz ao fazer uso de sua metacognição torna-se gradativamente um gerenciador em alto nível e, conseqüentemente, valida a sua aprendizagem. Segundo Ribeiro (2003), os bons alunos são mais aptos tanto na utilização de estratégias para adquirir, organizar e utilizar o seu conhecimento, como na regulação do seu progresso cognitivo. Deste modo, pode-se dizer que os sujeitos eficientes na execução de tarefas acadêmicas possuíam também competências metacognitivas bem desenvolvidas, porque demonstraram atitudes reflexivas ao compreenderem a finalidade da tarefa proposta. Esses aprendizes mais bem sucedidos nas práticas desenvolvidas em sala de aula realizam as ações fundamentais que validam a aprendizagem na concepção metacognitiva que são adquirir (o conhecimento, o conteúdo, o texto), reter (interiorizar, processar, conceituar) e retomar (rever, ressignificar, verificar).

A ideia posta acima tem confirmado que atividades metacognitivas envolvem introspecção consciente do aprendiz e que a aprendizagem está dentro do próprio aluno e não fora (no professor, na escola, etc.). De todo modo, a metacognição é a regulação do conhecimento e as experiências individuais estabelecem o nível da aprendizagem, assim, a individualidade torna-se essencial ao aprendizado, como afirma Ribeiro (2003, p. 3), onde ela assinala que

As experiências metacognitivas prendem-se com o foro afetivo e consistem em impressões ou percepções conscientes que podem ocorrer antes, durante ou após a realização de uma tarefa. Geralmente, relacionam-se com a percepção do grau de sucesso que se está a ter e ocorrem em situações que estimulam o pensar cuidadoso e altamente consciente, fornecendo oportunidades para pensamentos e sentimentos acerca do próprio pensamento.

Contudo, a escola não tem atentado para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, que favoreçam as competências linguísticas do aluno, uma vez que o fracasso escolar discente, advindo de práticas antigas de transmissão de conhecimentos e tão reproduzidas ainda hoje pelos currículos massificadores e extensivos, é o que configura e dimensiona as nossas escolas atuais. Até mesmo as tão praticadas aplicações de avaliações externas por nossos governos atuais, só se interessam por valores quantitativos que mensuram um saber escolástico muitas das vezes ultrapassado, pois somente interpretam o aluno como mais um número nos registros técnicos-educacionais de natureza questionável.

Enfim, ensinar língua materna é ensinar a parte *viva* da língua, aquela que nos atende e confirma como seres sociais, inseridos em uma comunidade estruturada, ou seja, é uma língua que significa e que oportuniza significar, uma língua que ainda não consegue ser “enxergada” e entendida por formuladores de currículos que nem ao menos conseguem traduzi-los ao nível do que se estabeleceu nos PCN e que nem de longe se inserem nos documentos oficiais a que estamos submetidos duramente em nossas escolas.

Ainda retomando os conceitos que permeiam a cognição e metacognição, que têm como foco o aluno e suas potencialidades cognitivas, assim como sua subjetividade, maior e mais desafiadora será a tarefa da escola em desenvolver um trabalho libertador dos currículos que não promovem a aprendizagem. Então, a questão posta aqui é que padrão de língua devemos ensinar na escola? Mas, amadurecer esta questão implica necessariamente aceitar que o padrão que o aluno fala e entende precisa ser valorizado e respeitado, assim como se o padrão de prestígio ainda não é dominado pelo aluno, precisa sê-lo para que este possa se servir de uma competência favorável contra os possíveis preconceitos que lhes será imposto pela sociedade dita *letrada*.

Trata-se de uma problematização didático-metodológica em se pensar como desenvolver uma alternativa para que o foco do ensino não seja mais encarado *como aprender para fazer*, mas sim *como fazer para aprender*. Nesta perspectiva, as ciências cognitivas aplicadas ao ensino de línguas nos apontam para a ideia de construção de uma base de saberes linguísticos que permitam ao aluno ouvir, falar, ler e escrever em sua plenitude de acordo com seu nível de desenvolvimento psicossocial e cultural.

3 O ENSINO DA CRÔNICA: REFLEXÕES ACERCA DA ABORDAGEM DO GÊNERO NO CURRÍCULO MÍNIMO DE 9º ANO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RJ E PECULIARIDADES DESSE GÊNERO TEXTUAL

A pesquisa em cognição traz um suporte importante para o professor no trabalho com o texto de um gêneros específico, pois inaugura uma possibilidade de colocar o sujeito educando e sua subjetividade no centro dos estudos cognitivos. O suporte da cognição e, mais recentemente da metacognição, revela um trabalho focado nas intersubjetividades, emoções e sentimentos que o texto desperta no aluno leitor. Por acreditar que antigas concepções de ensino e parâmetros curriculares limitavam o papel do aluno na escola e questionarem isto, promovendo novas reflexões, é que novos estudos surgiram, na área de cognição, e passaram a pesquisar novas possibilidades de trabalho na sala de aula que valorizassem a figura do aluno, enquanto aprendiz, assim como entender de que forma o indivíduo constitui-se, posiciona-se em uma determinada prática e, enquanto aprendiz, ressignifica seu discurso, como afirma Gerhardt (2006).

De todas as competências culturais, ler é, sem dúvida, a mais valorizada na sociedade, então, cabe à literatura tornar o mundo mais compreensível, transformando o aspecto da sua materialidade em textos com os quais convivemos, sobretudo, na escola. De acordo com Cosson (2006), o letramento feito com textos de gêneros variados proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, pois conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma.

Com relação a esse posicionamento acima, Cosson (2006) comenta a importância do letramento literário baseado em textos de gêneros múltiplos na escola, assim, o letramento literário precisa da escola para acontecer. Para Zilberman (2003), o professor, ao promover um letramento de qualidade no aprendiz, dá o direito para que ele, o educando, experimente o texto e vá muito além da leitura, mas também que possa se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária.

Nas discussões sobre o caráter plural da leitura do texto de gêneros literários, muitos autores demonstram que a literatura exige uma leitura diferenciada, ou seja, que é preciso um olhar que vá além da decodificação da escrita ali registrada, um olhar de percepções múltiplas, de trocas de impressões partilhadas que o texto literário promove no leitor. Então, se a leitura do texto literário dissemina sentidos variados, sugerindo amplas relações dialógicas do texto com o leitor, é preciso haver um processo que valorize a importância do

trabalho com o ensino do texto de gêneros literários na escola, no sentido de capacitar o aluno, através de atividades que possibilitem a ele um constante letramento literário.

Se consideramos a escrita como um processo que cabe à escola desenvolver nos alunos, validando as intensas e diversificadas semioses que são produzidas por eles nas aulas de língua materna, reconhecemos, com isso, que diversos tipos de conhecimentos são acionados quando se parte para o ato de escrever e estão diretamente associados ao contato que o sujeito teve e tem durante toda a sua vida com atividades que exijam dele leitura e prática da escrita. Segundo Dahlet (1994), mesmo os escritores proficientes e profissionais no campo da escrita admitem que escrever é um ato que exige muito trabalho e dedicação, sendo uma atividade complexa que implica em relacionar as consciências linguística, cognitiva e social.

Partindo da reflexão acima, privilegiamos o trabalho com o gênero crônica escolar, a fim de situar o aprendiz e delimitar para ele as características sócio- comunicativas que tornam um texto aplicável a este gênero, ou seja, deixar claro para o aluno que faz-se uso de um determinado gênero de texto na tentativa de atender às necessidades da situação e de se cumprir as funções sociais a que se destina, que no caso do gênero crônica escolar, está ligado ao entretenimento, ludismo, humor, dialogismo e reflexão subjetiva do narrador frente a uma problemática do cotidiano.

3.1 A Crônica “escolar” e o valor da leitura da literatura

A justificativa para a questão do estudo do gênero crônica escolar, apoia-se na escolha que se deu a partir da análise do currículo seguido pelas escolas públicas da rede estadual do ensino fundamental, do sexto ao nono ano no Estado do RJ. Juntamente à análise do referido currículo, iniciamos um estudo de livros didáticos mais adotados nas escolas neste segmento de ensino, em que o gênero textual de maior destaque que ali é reproduzido é a crônica. No entanto, percebemos que o tipo de crônica transcrito nos livros didáticos são os de natureza escolar, de autores referência na escrita desse gênero, como Fernando Sabino, Carlos Heitor Cony, Luis Fernando Veríssimo, Millôr Fernandes, Rubem Braga, Moacyr Scliar, Paulo Mendes Campos, Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis, entre outros.

Caracterizamos esse tipo de crônica com o adjetivo “escolar”, pois elas se associam e se assemelham pelas condições de produção e meios de circulação em que são apresentadas. Se pensarmos nos dias de hoje, popularmente, somente o livro didático e alguns poucos

jornais veiculam esses textos chamados de crônica, que é um gênero fronteiro, que oscila entre jornalismo e literatura, ficção e história, prosa e poesia. Mas a característica predominante nos textos do gênero crônica reproduzidos nos livros didáticos de ensino fundamental é a marca de um finalidade didático- moralizante que apela para reflexões sobre a natureza do ser humano, suas atitudes e comportamentos frente a um fato da rotina, cotidiano e que suscita inclusive, uma espécie de entretenimento.

Segundo Bueno (2011), o gênero “crônica”, ao longo dos tempos veio se corporificando numa escala histórica que vai do uso documental, do registro de viajantes da época das grandes descobertas territoriais pelo mundo afora, até o registro jornalístico de fatos do dia a dia, seja social, esportivo ou filosófico. Ou seja, do pragmatismo histórico de Fernão Lopes ao singelismo e humor de Millôr Fernandes, a crônica veio assumindo um formato que hoje a democratiza, através de sua produção nos meios digitais, em que qualquer um pode se habilitar a escrevê-la e ousar em publicá-la nas redes sociais.

Os textos de crônica costumam ser leves, de fácil compreensão, pois a linguagem empregada beira às vezes a informalidade típica das conversas do cotidiano de qualquer pessoa. São simpáticas, bem apreciadas, de textos com começo-meio-e-fim, bastante propício à leitura em ambiente escolar e tantas vezes humorísticas, engraçadas e sutis, tornando um fato rotineiro algo de grande valor existencial, como bem exploram os narradores reflexivos nas histórias de crônicas (MARQUES, 1987). Esse caráter da narração reflexiva nas crônicas as aproxima até mesmo no texto opinativo.

Os jovens, no Ensino Fundamental, leem Literatura a sua maneira e de acordo com as possibilidades que lhes são oferecidas. Sabe-se que fora da escola, ocorrem escolhas muito aleatórias pelos jovens, que selecionam livros a partir de uma capa, do que se lê entre seus colegas, bem como do número de páginas. Observando essas escolhas feitas pelos jovens, fora do ambiente escolar, consta-se, assim uma desordem própria da construção do repertório de leitura dos adolescentes.

A ausência de referências sobre o campo próprio da literatura e a pouca experiência de leitura – não só de textos de gêneros literários – fazem com que os jovens leitores se deixem influenciar por detalhes nem sempre importantes de certos tipos de leitura, não pertencentes à Literatura, enquanto objeto de valor. No entanto, também não se pode descartar totalmente aquilo que os jovens vêm se interessando como leitura, pois a recepção, a reprodução e a circulação da literatura via público-leitor não podem ser estudadas como um fenômeno isolado das outras produções culturais, sobretudo na contemporaneidade desse mundo digital e globalizado.

Eco (1993) também ressalta o caráter da Literatura como bem simbólico e que deve-se apropriar dela a fim de que haja uma proliferação ilimitada de leituras que a obra pode suscitar. A partir dessa consideração de Eco (1993), nos reportamos à escola como um lugar de compartilhamento de impressões sobre um texto lido, pois é no ambiente escolar que o texto, bem escolhido pelo professor, pode favorecer uma experiência literária de grande valor para os aprendizes. Também o mesmo texto, quando bem explorado por um trabalho que vise não mais a superficialidade textual, mas a profundidade do discurso literário ali inserido e registrado, ele passa a ter um efeito de que se espera da Literatura na escola, isto é, integrar o aluno ao discurso literário, através do seu contato que se inicie na leitura, passe pela compreensão daquela obra, a sua contextualização frente ao momento literário que se quer pôr em estudo e ultrapasse os múltiplos sentidos que se dá ao texto literário.

Por meio da leitura do texto literário, o polo da leitura por se constituir num terreno fluido e variável, a partir dela, origina-se a concretização de sentidos múltiplos, originados em diferentes lugares e tempos. Nesse raciocínio, hoje, a noção de texto se amplia. Segundo Barthes (1988), o texto hoje se dirige a um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original. Esse argumento utilizado por Barthes (1988) vem a reformular o que já havia tratado Bakhtin (1981), ao desenvolver o conceito de polifonia, chamando a atenção para a dimensão dialógica do texto, apontou para sua pluralidade discursiva, que vai além dos limites da estrutura interna de um texto de caráter literário, estendendo-se à leitura e, em seguida, à sua recepção e compreensão literária.

Bakhtin (1981) e Barthes (1988) ressaltam a importância das vozes que cruzam um texto literário e suas múltiplas impressões de sentidos a ele conferido pelo leitor. Também na sala de aula, as conferências múltiplas de sentido precisam ser apontadas ao texto, no trabalho com a valorização da leitura conferida pelo aluno aprendiz. O objetivo perseguido nas práticas escolares é o de formar leitores críticos, e, para tal fato, os próprios documentos oficiais curriculares das últimas décadas, como os PCNs, tem demonstrado uma preocupação nesse sentido de promover uma leitura com maior fruição e desempenho.

Qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita pode ser considerada texto, porém, a propriedade mais básica de todo texto é a sociocomunicativa, porque diz respeito à função que o texto cumpre num dado contexto social. O contexto sociocultural em que o texto se insere determina a construção de seu sentido, uma vez que, além dos aspectos lógico-semânticos, envolve também aspectos cognitivos, pois “é no partilhar de conhecimentos entre os interlocutores que o texto passa a fazer sentido” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1983).

Partindo da reflexão acima, privilegiamos o trabalho com o gênero crônica escolar, a fim de situar o aprendiz e delimitar para ele as características socio- comunicativas que tornam um texto aplicável a este gênero, ou seja, deixar claro para o aluno que faz-se uso de um determinado gênero de texto na tentativa de atender às necessidades da situação e de se cumprir as funções sociais a que se destina, que no caso do gênero crônica escolar, está ligado ao entretenimento, ludismo, humor, dialogismo e reflexão subjetiva do narrador frente a uma problemática do cotidiano.

3.2 Como a leitura literária é reproduzida em documentos oficiais e currículos

O que se tem observado é que esses mesmos documentos oficiais curriculares apresentam uma característica que lhes é comum, ou seja, o fato de querer impor às escolas de nível fundamental, um trabalho muito automatizado e limitado com a leitura, pois quando falam de proficiência, só levam em consideração o formatação do aluno para que ele tenha desempenho favorável em avaliações externas que, no fundo, não aferem nada além da compreensão superficial de um texto, que muitas das vezes nem é um texto de gênero literário.

A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de dar ênfase às atividades de metaleitura, como o estudo do texto e seus aspectos históricos-literários, caracterização de estilo, deixando, assim, em segundo plano o trabalho mais importante que é a leitura em si do texto literário. O fato é que os jovens, somente inseridos em atividades de metaleitura, não serão motivados a ler de forma integral. As tarefas produzidas a partir da metaleitura são necessárias na escola, entretanto, não podem ser somente o único recurso ao trabalhar com o texto de gênero literário.

Nesse aspecto, as atividades de metaleitura, ainda que importantes na escola, somente fazem o aluno aprendiz a refletir sobre alguns dos aspectos da escrita, como organização da língua e fatores ligados à história e à estrutura dos textos literários. Embora seja difícil fazer com que os alunos, ainda não leitores, realidade clara em nossas escolas hoje, se interessem até mesmo pelas tais atividades de metaleitura. Parece, portanto, extremamente urgente motivá-los à leitura dos textos de gêneros literários, promovendo atividades que tenham para eles uma finalidade clara e não exatamente escolar, por exemplo, que ele se reconheça como leitor, que compartilhe com outros alunos e o próprio professor, suas impressões de leitura do

texto, evitando a leitura de obrigatoriedade; ler somente porque a escola pede, transformando a sua leitura numa obrigação, perdendo, com isso, o caráter do prazer de ler.

3.3 A posição do aluno aprendiz frente ao texto literário e os estudos na área de cognição

Ao ser trabalhado com diversidade de atividades, a leitura de um determinado gênero literário na escola acaba direcionando o aluno-aprendiz para o desenvolvimento de uma conduta muito mais responsável e crítica em relação ao texto literário, como construir um saber sobre o próprio gênero, bem como levantar hipóteses de leitura, perceber características discursivas intrínsecas a um determinado gênero e até mesmo estratégias narrativas. Há nessa perspectiva uma concepção cognitiva do uso que se faz da leitura na escola.

Com o desenvolvimento das pesquisas em ciências cognitivas, nos anos 90, surge uma nova análise do processo de ensino aprendizagem, pois se passou a dar ênfase ao caráter de natureza social e educacional do ensino de línguas com as quais o aluno tem contato no ambiente escolar.

Apoiado nessa visão, o ensino de línguas ultrapassa a ideia de que elas seriam somente “produtos sociais da linguagem” (SAUSSURE, [1916], 2001), atribuindo a elas a dimensão de construtos semióticos, atingidos por valores identificados nas intersubjetividades em que os indivíduos se envolvem cotidianamente em suas vidas, conforme afirma Gerhardt (2013).

Assim, essa visão cognitiva muito mais ampliada e focada na subjetividade do aluno, situa-o no centro do processo de ensino e aprendizagem. O pensamento cognitivo, ao validar os processos de subjetivação e as semioses que esse aluno constroi e desenvolve, aponta para novas práticas didáticas que valorizem e reconheçam o aluno como um aprendiz, sobretudo ao ressaltar a importância de seus conhecimentos prévios. Ainda, segundo a opinião de Gerhardt (2013), questões como normatividade (característica inerente à instituição escolar, existente por uma convenção social- histórica), comprometimento conjunto e situatividade assumem papéis consistentes no novo cenário educacional, ao mensurar o que significa ser um aprendiz e o que as situações de aprendizagem significam para esse aprendiz. De posse dessa reflexão, conclui-se que a escola ainda prende-se a uma visão muito institucionalizada, e que ao longo do tempo promoveu, com suas antigas práticas, uma espécie de silenciamento do aluno, porque não reconhecia as potencialidades cognitivas com as quais esse indivíduo educando chegava à escola.

Se o objetivo é, pois, motivar o aluno, levando em consideração suas habilidades cognitivas, despertar nele o gosto para a leitura do texto literário e criar um saber sobre a literatura, é algo que cabe à escola. O papel do professor como mediador das atividades que se direcionem à leitura, é tarefa que deve permear o contexto das práticas escolares de leitura literária.

Entretanto, o que é normalmente reproduzido pelos livros didáticos de Língua Portuguesa no ensino fundamental, é o trabalho fragmentado do texto literário, servindo apenas de pretexto para análises gramaticais normativas e que não promovem nenhum tipo de reflexão em relação a própria linguagem. E como a leitura, na sua integridade se perde, em função da fragmentação do texto literário, também esse modelo anula, em grande parte, a própria natureza da leitura do texto literário. No trecho abaixo, Chartier explicita alguns aspectos sobre a leitura do texto literário:

não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros e a materialidade, segundo a qual o texto é dado ao leitor, que contribui largamente para modelar suas expectativas, além de convidar à participação de outros públicos e incitar novos usos. (CHARTIER, 1994. p. 16).

As considerações feitas sobre a leitura do texto literário na escola apoiam-se também na dimensão plural acerca da diversidade escolar que cada comunidade é inserida, pois cada escola apresenta uma realidade, cada grupo de alunos se insere num determinado contexto social e possuem saberes prévios bem distintos. Portanto, fica claro que não é possível desenvolver um trabalho eficiente com os textos do gênero literário, se não houver a conscientização de que não é possível admitir que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária.

Refletindo sobre o leitor e o espaço que lhe é conferido pela escola pública, Geraldini (1985, p. 87) afirma que “no microcosmo da sala de aula (...) talvez sejamos nós, professores, o melhor informante para nossos alunos. Rodízios de livros entre alunos, bibliotecas de sala de aula, biblioteca escolar, frequência a bibliotecas públicas são algumas das formas para iniciar este circuito”.

Para a execução didática eficiente de tal tarefa, que é o trabalho com o texto do gênero crônica, é preciso levar em consideração atividades relativas ao ensino desse gênero, considerando os saberes prévios dos alunos, de forma a dotá-los de uma melhor capacidade escrita, inclusive, promovendo uma possível consciência autoral no aprendiz. Essas atividades

têm um caráter de reformulação qualitativa no ensino de um gênero, a crônica, bem como apostam no protagonismo autoral, literário e metacognitivo do aluno.

3.4 O trabalho didático com o gênero crônica “escolar” e as estratégias metacognitivas

Devido a seu traço dissertativo, ensaístico e opinativo, muitas crônicas convidam o leitor a um posicionamento crítico a partir da situação abordada na narrativa. E esse aspecto é o que mais chama a atenção nos textos de crônica inseridos nos livros didáticos. Tirando o aspecto de base interpretativa a que as questões dos livros se agarram e que são somente superficiais no trabalho com a linguagem, aproveitar esses textos de crônica escolar em atividades que suscitem o uso das habilidades cognitivas e metacognitivas do aluno aprendiz, passa a ter um valor didático bem mais aplicável e consistente, pois insere o aluno no contexto literário, discursivo e linguístico.

Não só a leitura da crônica escolar, nesta abordagem, se torna importante, mas também colocar o aluno frente a esse texto, confrontar os saberes prévios e conhecimentos individuais que cada aprendiz traz consigo, arranjar e reformular questões linguísticas e gramaticais. A produção escrita de um texto no formato da crônica escolar é outra atividade didática fundamental, quando o aprendiz percebe a importância da sua escrita, como uma prática social, bem como ele na prática escrita, melhora seu desempenho. Outra condição necessária que se deve explorar é fazer com que o aluno enxergue a atividade escrita como uma prática que se faz necessária para toda a sua vida e que a melhor saída é trabalhar o seu convívio com ela da forma mais natural possível.

É preciso mensurar para o aluno o valor da escrita, pois é uma das formas do indivíduo se fazer notado enquanto sujeito ativo na sociedade. Os próprios estudos linguísticos mais recentes apontam para uma nova metodologia de ensino que considera essencial ter a escrita como uma prática constante, como afirma Moita Lopes (1994). Com isso, a escola assume um papel importante na orientação do indivíduo para a prática da escrita, ao encarar a escrita como um processo, pois escrever é um processo que envolve inúmeras fases. A visão da linguística a esse respeito nos demonstra que

“A escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes sequenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior” (GARCEZ, 2002, p. 14).

Assim sendo, o processo de escrita da crônica por parte do aprendiz engloba também uma atividade cognitiva sequencial e o uso de estratégias metacognitivas na produção dessa escrita, podem ser traduzidas em etapas de arranjar, rearrumar a linguagem e construir um significado para seu texto, isto é, para que ele assuma a condição de ser inserido num dado gênero, como a crônica escolar. Neste momento, o aprendiz põe em ação uma consciência metalinguística acerca de sua escrita e esta também é considerada uma habilidade metacognitiva, pois a atividade metalinguística aparece pelas atitudes reflexivas e intencionais na construção do texto.

Logo, o trabalho com o texto do gênero crônica escolar, baseado no uso de estratégias metacognitivas, torna o aprendiz capaz de produzir esse gênero, compreendido a partir de sua intencionalidade discursiva, suas condições de produção e suas peculiaridades linguísticas que o tornam um texto dessa natureza. Consequentemente a isso, a escola assume a sua condição de ensino natural e realiza a tarefa de trabalhar a escrita do indivíduo como um processo gradual, desmistificando assim, a velha ideia de que escrever é um dom.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Baseado no princípio de ofertar ao educando uma formação plena de competências habilidades, é preciso fazer um planejamento didático-pedagógico, sustentado em muitas leituras e reflexões de alguns estudiosos que se envolvem com o processo do ensino e das práticas pedagógicas, para entender o que realmente tem como objetivo o currículo mínimo elaborado para o ensino fundamental, documento oficial da SEEDUC. Da análise de tal documento, parte essa pesquisa. Assim, se o pesquisador é um indivíduo intrigado, a pesquisa busca estabelecer relações entre o material pesquisado e a sua aplicabilidade prática. Pode-se constatar tal fato, pois de acordo com Worthen and Sanders (2004); Cronbach (1963),

A pesquisa busca generalizar, a avaliação é ad hoc (aqui e agora); o pesquisador é um indivíduo intrigado, o avaliador um indivíduo preocupado; a pesquisa coloca ênfase nas variáveis, a avaliação em valores; a pesquisa busca estabelecer relações, a avaliação busca julgar; a pesquisa termina concluindo, a avaliação termina recomendando; a pesquisa descobre o mundo, a avaliação melhora o mundo.

Partindo do princípio de que os pesquisadores apoiam suas pesquisas em seus campos de conhecimento, isto é, em sua área disciplinar, analisaremos o que propõe o Currículo Mínimo da SEEDUC, para o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa. E como essa pesquisa traz uma abordagem cognitiva para o trabalho com o texto do gênero crônica no 9º ano, vale aqui fazermos algumas considerações sobre um ponto bem questionável, que se refere ao tratamento genérico dado pelo currículo mínimo, nesta série, 9º ano, ao gênero “crônica”.

Para isso, reproduzimos aqui um dos bimestres em que o referido documento curricular (Currículo Mínimo/RJ, 2011) registra, acerca do estudo do gênero referido, três itens intitulados “Leitura”, “Usos da Língua” e “Produção textual”:

Quadro 1 — Currículo Mínimo SEEDUC RJ

GÊNERO ESTUDADO: CRÔNICA (2º BIMESTRE)	
LEITURA:	a. Identificar narrador, foco narrativo , espaço, tempo, personagens e conflito; b. Identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho; c. Distinguir texto ficcional e não-ficcional; fato e opinião; d. Identificar e comparar os gêneros em questão; e. Reconhecer a importância do conto oral para o povo indígena e o africano; f. Reconhecer a importância da crônica e do conto na literatura nacional;
USO DA LÍNGUA	a. Identificar a presença de figuras de palavra, pensamento e de sintaxe nos gêneros estudados; b. Reconhecer e usar adequadamente a paragrafação e a pontuação; c. Reconhecer o encadeamento das orações pelo mecanismo da coordenação; d. Relacionar o uso de conjunções coordenativas variadas aos sentidos produzidos nas seqüências; e. Identificar o uso dos discursos direto e indireto;
PRODUÇÃO TEXTUAL	a. Planejar e produzir um texto narrativo curto dos gêneros estudados.

Fonte: SEEDUC RJ (2011)

Como se observa na orientação do documento referido acima (Currículo Mínimo/ RJ, 2011), nos itens “Leitura”, “Usos da Língua” e “Produção Textual”, o gênero “crônica” é apresentado de forma "moldada" como uma única maneira de composição, o que nos parece questionável, à medida em que muitos outros gêneros textuais também apresentam elementos da narrativa. Também no item "c", que faz parte do componente "Leitura", o documento oficial introduz a noção de fato e opinião, que é outro conteúdo que nem sempre se aplica ao gênero crônica , componente do currículo estudado nessa série em questão.

Já no item "d", deste mesmo componente, ao propor a identificação meramente classificatória, apenas, deixa-se de lado a questão do que o aluno efetivamente consegue entender do conceito e da aplicabilidade desse gênero em sua produção escrita. No componente Produção textual, a ação de planejar e produzir um texto narrativo, denominado no documento como "curto", do gênero estudado nesse bimestre, já remete a uma ideia distorcida e equivocada a respeito da extensão que este gênero pode assumir para o aluno em seu processo escrito de criação textual.

Então, é muito provável que, ao limitar o gênero crônica como “curto”, perde-se muito na criatividade e no planejamento linguístico que cada aluno poderia, subjetivamente, inserir e trabalhar em suas produções textuais. Nesse sentido, o currículo mínimo, da forma como foi configurado, deixa de fora uma fundamental competências associadas ao sujeito aprendiz, ou seja, ao aluno, a competência linguístico-discursiva, que é a habilidade de usar e compreender a linguagem de forma a interagir com um dado objeto. E isso se percebe quando se utiliza

verbos do tipo “identificar”, “reconhecer”, e “distinguir”, para o trabalho com a linguagem, que jamais poderia ser reduzido a tais verbos, pois se entende, com isso, que somente as estruturas superficiais da língua, tem destaque nesse currículo, como a gramática da normatividade, sendo privilegiada e a existência literária dessa mesma língua, desvinculada nessa abordagem.

Tomando o viés da abordagem cognitivista, entende-se a língua como uma base de conhecimento capaz de propor inúmeras reflexões, e, graças a habilidades cognitivas é que o sujeito vai estabelecer, por exemplo, comparações utilizando a própria linguagem. Segundo os cognitivistas, como Tomasello (1999), conhecimento linguístico não é algo diferente de outro tipo de conhecimento, pois ele se adquire, se armazena e se recupera de acordo com os mesmos princípios cognitivos estruturais que operam em outras áreas.

Assim, a partir do momento em que se trabalha um currículo que não prioriza as habilidades cognitivas dos alunos, os saberes prévios por eles trazidos até a sala de aula, e limita os usos linguísticos a ações como “identificar”, “reconhecer” e “distinguir”, chega-se a uma conclusão de que a intencionalidade desse currículo é voltada somente a dotar o aluno de uma preparação para ter êxito nas avaliações de desempenho externas, bimestralmente aplicadas nas escolas da rede estadual de ensino do RJ, conforme comprovamos, analisando os itens que fazem parte dos quesitos de leitura, usos da língua e produção textual; componentes do currículo mínimo.

Ainda quanto ao gênero crônica, tratado nessa parte do currículo mínimo, em seus aspectos meramente formalistas e estruturais, quanto a sua identificação, Rodrigues (2000), ao realizar pesquisa de análise no campo do ensino da Língua Portuguesa, junto a livros didáticos e manuais de língua, constatou que o trabalho com os gêneros continua dando ênfase à visão antiga, tradicionalista e formalista, não dando conta de aspectos como o caráter enunciativo da linguagem, sobretudo em relação ao aspecto intersubjetividade dos sujeitos envolvidos no processo do ensino aprendizagem. Também aspectos como funções sociais do gênero e caracterização dos interlocutores não são relevados nesses livros didáticos. Sendo assim, a autora enfatiza que

O termo “gênero” e tudo o que envolve o reconhecimento de um gênero textual/discursivo passam ao largo nas três coleções analisadas. As atividades propostas não exploram as condições de produção ou instâncias comunicativas em que os gêneros são construídos e praticados, seus propósitos comunicativos e as relações que se estabelecem em função desses propósitos entre o produtor (falante/escritor) e o receptor (ouvinte/leitor) (RODRIGUES, 2000, mimeo)

Com apoio nesta reflexão sobre a importância de se relevar as condições de produção de um gênero e suas instâncias comunicativas, é preciso rever o que os currículos atuais propõem ao professor, no trabalho com os gêneros abordados. Ao não inserir esta preocupação acerca das instâncias sociais e das circunstâncias da situação comunicativa referentes a um determinado gênero e sua produção, o documento oficial da Seeduc, reprime e reduz o uso da língua a aspectos reprodutivos de um formato único que se aplicaria, segundo ele, a todo texto pertencente ao gênero, por exemplo, a crônica.

Em Bonini (2001), a reflexão estabelecida a propósito do estudo e do ensino de gêneros textuais, aponta para a base metodológica dos PCN, que, mesmo baseados na proposta de Schneuwly e Dolz, não contempla os objetivos que deveriam, exatamente como propuseram os autores acima, a respeito de levar o aluno a lidar com a grande variedade dos gêneros para lhes servir de ferramentas de interação e compreensão das relações sociais e o posterior desenvolvimento da capacidade interpretativa de gêneros com os quais os alunos se defrontarão pela vida afora.

O currículo mínimo proposto pelo Estado (currículo escrito), ao sugerir a obrigatoriedade de sua aplicação integral, não leva em consideração o currículo em prática/ação, ou seja, as mudanças processadas na realidade de cada sala de aula por professores e alunos a partir das condições que lhes são possíveis de ensinar e aprender. Já fica claro, a partir dessa análise, de apenas um bimestre, que não se houve uma preocupação com o que cada professor, em sua realidade poderia trabalhar, em termos da complexidade que cada um dos gêneros textuais por si só já oferece. No entanto, o que nos parece visível é que, na mentalidade dos elaboradores desse currículo, às escolas e professores cabem, exclusivamente, a tarefa de implementação.

A proposta do currículo mínimo, tal como defendida pela SEEDUC⁴, tem a pretensão de uniformizar o ensino da rede, porém sua aplicação depende do professor e as escolhas que este irá realizar ao preparar suas aulas, ao perceber os saberes prévios com que seus alunos chegam às salas de aula, as relações de ensino-aprendizagem, as condições de sua escola e tantos outros aspectos que condicionam o ensino. Verifica-se, ainda, infelizmente, que há um currículo escrito (papel) e outro em ação. Portanto, a uniformização é, em termos, restrita ao plano das ideias.

⁴ O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) existe desde 2008 e foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática do 4º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio. Informações disponíveis em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em: 20 jul. 2014. A partir de 2011, ocorreram mudanças significativas na aplicação da prova. Fazem as provas os alunos do 5º e 9º anos, do ensino fundamental, e alunos de todo o ensino médio.

Quanto ao livro didático, a mesma ideia de uniformização do ensino, pretendida pelo documento oficial da SEEDUC também nele é fácil perceber. Analisando o próprio livro didático da referida série, Linguagens, 9º ano, do autor Willian Roberto Cereja (2006), amplamente adotado na rede pública estadual do RJ, temos a real sensação desta falta de organização curricular e a falta de noção do que um gênero textual representa, pois a crônica não é explorada com a intenção de dar condições ao aluno de desenvolver uma competência de escrita e leitura, pelo contrário, o livro didático vem ao encontro dessa proposta de apenas fazer com que o aluno esteja "preparado" para ter apenas um bom desempenho nos exames, conhecidos como SAERJ e SAERJINHO, desenvolvidos pela SEEDUC, como instrumento para uma avaliação externa, de caráter quantitativo, e com objetivos claros de alcançar índices desejáveis para o aumento do IDEB no Estado do RJ.

Uma consideração de grande valia nessa nossa reflexão acerca do currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro, é o fato de que ele foi elaborado num curto espaço de tempo. Quirino *et al* (2011, p.2) destacam que no “fim do ano letivo de 2010, o que havia eram as Orientações Curriculares. Não existia um ‘currículo oficial’”. As autoras explicam que em janeiro de 2011 os professores foram informados, via site da Secretaria, que “estava ocorrendo o processo de elaboração do currículo mínimo e que os professores poderiam contribuir com suas sugestões” (*Iden Ibidem*). Ainda segundo as pesquisadoras, “o período para sugestões foi curto, de apenas alguns dias, e em fevereiro já estava pronto o currículo mínimo” (*Iden Ibidem*).

No documento, ao final, é nomeada a equipe responsável por sua formulação, composta por seis professores da rede estadual e duas professoras doutoras. A maior parte dos professores regentes ficou de fora do processo, ou seja, algo lamentável, uma vez que só o professor realmente comprometido com a educação e presente em sala de aula é que deveria ter a sua voz ouvida e, por que não, apreciada. Fato é que, em fevereiro de 2011, início do ano letivo, o currículo mínimo foi implantado oficialmente na rede estadual. O documento foi criado com a intenção de servir como referência a todas as escolas estaduais do Rio de Janeiro.

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Além disso, consideram-se as compreensões e tendências atuais

das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 03).

Dentre as finalidades do currículo mínimo, fica evidente a apreensão com as avaliações nacionais e estaduais e a tentativa de uniformizar o ensino ministrado na rede. Na matriz de 2011, os formuladores argumentam que cabe à escola e ao professor complementar o currículo mínimo “com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado”. De acordo com o documento, o “Currículo Mínimo apresentado busca fornecer ao educando os meios para a progressão no trabalho, bem como em estudos posteriores e, fundamentalmente, visa assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania” (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 03).

Para efeito de registro, mais uma vez, entendemos que o objetivo do currículo mínimo é a prioridade da quantidade (as notas nas avaliações externas) em detrimento da qualidade de ensino. Desta forma, concordamos assim com a argumentação de Quirino et al 2011, p.2) quando salientam que “o currículo não é, portanto, um documento de transmissão desinteressada de conteúdos, é uma ferramenta de manipulação dos saberes, ou melhor, do que é interessante se saber. O professor se torna um mero reprodutor de um currículo, que perpassa o fato de ser além de um “instrumento de planejamento do professor”, acaba servindo de uma espécie de manipulação de sua prática pedagógica, regulada e contida por essa espécie de currículo.

O que os alunos devem aprender com o ensino de Língua Portuguesa são apresentados, no currículo mínimo, a partir de conteúdos, habilidades e competências. Mas, como queremos aqui abordar e refletir sobre o tratamento que é dado ao aspecto do fazer textual, a partir do gênero “crônica”, isto é, de como o próprio currículo mínimo orienta para esse trabalho, constatamos de forma crítica que a elaboração do currículo, de forma geral, se liga a uma pretensão da SEEDUC de unificar a avaliação na rede estadual. Desta forma, a cada bimestre o SAERJINHO fica responsável por verificar se o professor ministrou todo o currículo mínimo. A real preocupação, nesse sentido, indiscutivelmente, está na melhoria dos índices nas avaliações externas e, não necessariamente, no aprendizado de nossos alunos. E, em contraponto a tudo isso, nós, professores, instigados por esse conflituoso jogo que nos é imposto, por um currículo altamente contraditório e confuso, ainda que com todas as adversidades que nos impõem, não podemos perder o foco maior sobre o ensino, pois o processo de ensinar envolve gosto, paixão, identificação pela docência, pelos conteúdos ensinados. Ensinar envolve encontrar um sentido no ato de ensinar, um sentido que diz

respeito ao voltar-se para o outro, ao sentir-se bem na relação com o outro e ter gosto, prazer no trabalho que se está realizando e nos conteúdos, saberes, que estão sendo ensinados (BORGES, 2004, p. 213).

Assim, com base na abordagem de ensino, apontada nos PCN (1998) e nos conteúdos do documento designado Currículo Mínimo, percebe-se como há uma visão de oposição entre eles: por um lado, nos PCN (1998), registra-se a preocupação com uma possível formação do leitor em relação à linguagem e à leitura em termos discursivos; por outro, observa-se, no Currículo Mínimo (2011), a preocupação apenas com a normatização e a institucionalização do saber escolar. E essa contradição/oposição é percebida, uma vez que se deixa o estudo do texto em si fora das grades curriculares.

Outro ponto importante nessa análise que propomos do Currículo Mínimo, é que apenas identificar ou reconhecer um determinado gênero não é o suficiente para que o aluno o explore e faça uso dele em seu discurso próprio escrito, ou seja, não lhe dará a capacidade de reconstrução no sentido autoral de sua composição escrita. Observamos que o próprio Currículo Mínimo do 9º ano, no que diz respeito ao ensino da crônica, que é o foco desse trabalho, se revela de uma forma descompromissada e superficial em relação ao estudo desse gênero, pois faz do uso do texto, um trampolim para análises gramaticais normativas e conceitualizações que, em nenhum momento, remetem à essência do estudo do texto em sua totalidade de sentidos.

Portanto, diante do exposto acima, o documento oficial da SEEDUC poderia se estruturar na tentativa de permitir ao aluno atingir a tão sonhada competência discursiva que os PCN (1998) abordam, como o objetivo maior do ensino da Língua Portuguesa, porém, a partir do estudo e do ensino do texto, numa perspectiva sociointeracional dos usos da língua. Se o Currículo Mínimo das escolas públicas estaduais insere o gênero “crônica” como objeto de estudo, deveria assim o fazer de modo a, a partir desse gênero, possibilitar a multiplicação dos significados do texto, promovendo, assim, uma leitura ampla, no sentido de promover o processamento da construção de significados que um texto proporciona. E com base na análise desse currículo, propomos uma metodologia que traga ao aprendiz, a partir do estudo do gênero crônica, uma percepção acerca da linguagem que caracteriza esse gênero, proporcionando uma compreensão de como o gênero se compõe, a partir de estruturas linguísticas de que este gênero se apropria.

4.1 Abordagem e cuidados éticos

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa experimental tendo em vista a tentativa de compreender, via aplicação de protocolos de leitura e propostas de reescrita, como o aprendiz cogniza, no sentido de fazer um registro pedagógico de como ele associa sua cognição cotidiana àquela produzida no ambiente escolar, ao ser exposto a estímulos oriundos dessa proposta de trabalho, além de tal experimento ser analisado sobre a hipótese de que alunos do 9º ano constroem significados e esses, são partilhadas e coconstruídos no ambiente da sala de aula, na medida em que são expostos aos objetos e instrumentos pedagógicos. O trabalho baseia-se em pesquisa-ação discutida por Tripp. (2005).

Define-se a pesquisa-ação como uma dentre as possibilidades de investigação- ação, pois trata-se de uma possibilidade contínua, sistemática e empiricamente fundamentada de refinamento da prática. No meio educacional, a pesquisa-ação tem como objetivo ser uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores em virtude da utilização de suas pesquisas para melhorar o ensino e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos (TRIPP, 2005).

A nossa hipótese, nessa metodologia, também considera os saberes prévios dos aprendizes, como forma de ponto de partida para um trabalho de usos da linguagem em relação ao saber metalinguístico. Em relação ao contexto de nossa pesquisa-ação, procurou-se identificar e verificar a relação entre o trabalho com habilidades metalinguísticas – manipulação consciente de estruturas linguísticas, na identificação de características no discurso escrito do texto do gênero crônica, sobretudo no uso do discurso direto ou indireto. Além do mais, o objetivo era saber se a prática de ensino sobre os usos do discurso, as estruturas de pontuação específicas que caracterizam cada um dos discursos direto e indireto, contribui para a melhoria da produção escrita do aluno, no sentido de autonomia (utilização do saber metalinguístico) e protagonismo autoral.

Dessa forma, a análise configurou-se por meio da análise de corpus (dados gerados pela resposta dos alunos aos protocolos), orientados pelos fundamentos teóricos anteriormente apresentados.

4.2 Local da aplicação do trabalho e aprendizes participantes

O grupo de alunos consultado em minha pesquisa estuda em uma escola pública da rede estadual de ensino do RJ, localizada num distrito municipal da cidade litorânea de Rio das Ostras. O distrito é pequeno, com cerca de 800 habitantes e a referida escola é a única da localidade a ofertar a modalidade de ensino fundamental de 6º ano ao ensino médio, com turmas pequenas, de cerca de 15 a 20 alunos cada.

A escola pesquisada é uma das que lecionei entre os anos de 2010 a 2013, com espaço físico adequado ao pequeno tamanho da escola. Em termos de equipamentos, apresenta recursos digitais disponibilizados ao professor para serem utilizados durante as aulas, como data-show e computadores distribuídos num espaço de sala de informática. Também há uma pequena biblioteca, com bons títulos literários e material de pesquisa, mas de pouco acesso por parte de professores e alunos.

O corpo docente estava completo no período em que lá estive aplicando essa pesquisa, de fevereiro a julho desse ano, e o professor de LP, bem como o diretor da escola, mostraram-se receptivos e otimistas, desde a minha chegada, sendo colaborativos durante toda a realização do trabalho. Foi observado também, por parte da equipe docente e administrativa, o entusiasmo de ter uma escola tão simples e pequena como essa, sendo parte integrante de uma pesquisa, de natureza acadêmico-pedagógica que jamais havia sido realizada nesse ambiente escolar, conforme registrado ao final nos anexos pertencentes ao trabalho.

A coleta de dados se deu no início do primeiro semestre. A turma escolhida foi a de 9º ano, 901, com 16 alunos. Ao todo foram consultados nas duas atividades de leitura/compreensão textual 14 alunos, pois apenas um decidiu não participar, devido ao fato de ter tido seguidas faltas no início do semestre e, com isso, resolveu assistir os nossos encontros, apenas como ouvinte, e o outro iniciou na turma após o primeiro encontro. Os jovens alunos consultados têm entre 14 e 16 anos e, embora vivam numa região distante do centro da cidade, cerca de 40 km, quase todos, assim como seus pais, são nascidos e vivem ali há um bom tempo, tendo sido aluno da mesma escola desde o 6º ano.

4.3 Instrumento e Protocolos de leitura

O *corpus* deste trabalho foi obtido através da utilização de instrumentos e procedimentos tipicamente utilizados nas pesquisas cognitivas e psicolinguísticas descritos a seguir.

A pesquisa em cognição e as de natureza psicolinguística têm nos protocolos de leitura um instrumento de estudo e pesquisa do conhecimento declarativo e procedimental dos leitores. Tal instrumento é entendido na perspectiva cognitivista como uma espécie de “janela para a compreensão”, pois propicia a investigação do processo de compreensão textual, já que torna visível e mensurável o fluxo da consciência dos aprendizes consultados, por meio da descrição de uma atividade mental durante a compreensão textual.

Conforme Ericsson e Simon (1993, *apud* AMARAL, 2009), há dois tipos de verbalização dos processos cognitivos que podem constituir os protocolos de leitura: o relato verbal em tempo real e o retrospectivo. No primeiro tem-se como procedimentos a medição do tempo de leitura, o monitoramento dos movimentos dos olhos durante a leitura, os relatos verbais em voz alta (um registro da verbalização do pensamento), a interrupção da leitura para se responder a questões referentes ao trecho lido. O segundo, o retrospectivo, as medidas mais usuais são a evocação livre, a evocação guiada, o reconhecimento e o questionários sobre o texto lido, efetivados após a leitura.

Assim, decidimos pelo relato em tempo real, no uso e aplicação do primeiro protocolo de leitura, porque, conforme Hirano (2007), apresenta a vantagem de ser a avaliação mais direta do resultado da interação leitor-texto, já que conta com elementos ainda em ativação na memória de curto tempo. No segundo protocolo, optamos pelo relato retrospectivo, pelo fato de possibilitar reconhecer as informações que foram retidas do processo de leitura.

O registro utilizado em ambos os protocolos foi o escrito, pois o número de alunos consultados foi o suficiente para garantir a constituição de um *corpus* significativo, em relação ao número total de alunos da turma consultada, a saber, o 9º ano. Também esse tipo de registro escrito possibilitou que todos os consultados participassem simultaneamente em cada sessão de aplicação dos protocolos. Dessa forma, tal escolha propiciou que a colheita de dados fosse realizada em seis encontros, o que não interferiu na rotina escolar da turma pesquisada. Além do mais, o registro escrito traz a revelação do processamento metacognitivo dos leitores, ou seja, a forma como eles predizem, organizam e inferem significados de sua interação com o reconhecimento das estruturas linguísticas (cf. HIRANO, 2007).

Foram escolhidos para a construção dos protocolos I e II, respectivamente, as crônicas “Hora de dormir”, de Fernando Sabino e “O padeiro”, de Rubem Braga, publicados no livro Crônicas 1, por se configurarem como textos bem representativos do gênero, no que diz respeito às seguintes características da crônica: ser um texto curto, de temática cotidiana, apresentar um registro de linguagem próximo da informalidade na forma do discurso direto ou indireto e dotada de uma finalidade didático-moralizante no desenrolar de sua narrativa.

4.4 Procedimentos de coletas de dados

A aplicação da atividade dos protocolos de leitura foi precedida de uma visita à escola, traduzida num convite de participação para a existência e o desenrolar da pesquisa, em que foram explicitados os objetivos da pesquisa aos alunos e ao professor de LP da classe escolhida para ser parte integrante desta pesquisa-ação. A partir desse encontro inicial, foram agendadas visitas subsequentes semanais.

A aplicação do protocolo I, seguindo a estratégia de verbalização em tempo real, apresentou os seguintes andamentos:

- a) leitura das orientações para a aplicação dos protocolos;
- b) leitura do texto apresentado em partes, e interrupções da leitura, a fim de se responder a questões ligadas aos trechos lidos.

O segundo protocolo, por se tratar de verbalização retrospectiva, foi aplicado da seguinte maneira:

- a) leitura do texto em sua totalidade;
- b) produção escrita de texto do gênero crônica, a partir de temas ofertados e previamente escolhidos pelo aluno;
- c) respostas a questões de reconhecimento sobre o tipo de discurso registrado em trechos do texto;
- d) reescrita de trechos do texto produzido pelo aluno;
- e) resposta à questão sobre o grau de dificuldade na compreensão (metacognição) do texto inicialmente lido.

Vale ressaltar ainda que, durante a aplicação de ambos os protocolos, foi preciso a leitura em voz alta, feita por mim, pois constatou-se que um dos alunos apresentava um tipo de necessidade especial, que dificultava sua leitura.

4.5 Procedimento de análise de dados

Todas as respostas, após a geração de dados, foram organizadas sob a forma de tabelas. As tabelas referentes ao protocolo I contêm as respostas de todos os consultados a uma mesma questão, o que propiciou maior facilidade em compará-las e perceber tanto regularidades como diferenças.

No protocolo II, os dados gerados foram reproduzidos na íntegra, as questões tinham como finalidade confirmar o que já havia sido descrito na primeira questão, onde os consultados reescreveram um trecho, em resposta à primeira questão desse protocolo.

Em seguida, procurei descrever e analisar o processo de compreensão dos alunos consultados, a partir do aparato teórico a que este trabalho se vincula, a partir da perspectiva da aplicação dos estudos de metacognição no ensino de línguas.

5 COMPREENSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

O grande desafio dessa pesquisa é a tentativa de reconhecer como se dá o processamento cognitivo do discurso do aprendiz mediante a proposta didática oferecida a partir das respostas dadas aos protocolos de leitura e avaliar os pressupostos até o momento apresentados. Assim, nessa busca de compreender esse processamento, analisamos as respostas aos protocolos I e II.

5.1 Protocolo I

O texto “Hora de dormir”, de Fernando Sabino, escolhido para o primeiro protocolo, se configura como uma crônica em que se registra a discussão intensa, desde o início da narrativa, entre pai e filho menor de idade, estudante, pois este não quer dormir e insistentemente tenta convencer seu pai de ficar acordado assistindo à televisão. Toda a crônica, na íntegra apresenta como padrão discursivo o registro de todas as falas (a discussão) em formato de discurso direto. Assim, o primeiro protocolo foi dirigido à compreensão desse texto, a fim de mapear o percurso cognitivo para a construção de sentidos e à percepção do aluno quanto a ocorrência do tipo de discurso empregado pelo autor da história.

Na apresentação do primeiro protocolo aos consultados, nenhum tipo de exposição foi feita acerca do discurso, autor ou suporte do texto apresentado. Dessa maneira, buscamos apenas que as pistas linguísticas do texto oferecido em partes guiassem sua compreensão. Aos consultados, nesse momento foi lhes dito que o texto seria apresentado em partes e que haveria questões de compreensão associadas a cada uma delas.

A discussão teórica proposta até agora norteia esse trabalho de busca inicial pelo processamento cognitivo do discurso do aluno, na medida em que ele, o aprendiz, é situado numa determinada prática pedagógica, assim o objetivo maior era captar o fluxo de consciência do aprendiz consultado, registrado através desse primeiro protocolo.

Para o primeiro excerto, apresentado juntamente com o título do texto, formulamos duas questões:

Quadro 2 — Protocolo I de leitura .

Texto: Hora de dormir	
Excerto I	
–	Por que não posso ficar vendo televisão?
–	Por que você tem de dormir.
–	Por quê?
–	Porque está na hora, ora essa.
–	Hora essa?
–	– Além do mais, isso não é programa para menino.
–	Por quê?
–	– Por que é assunto de gente grande que você não entende.
–	– Estou entendendo tudo.

Fonte: SABINO, Fernando (1986)

Quadro 3 — Questão 1 do Excerto 1 e suas respostas

1. A partir da leitura desse trecho inicial da crônica, o que você imagina sobre o assunto que ela vai tratar ?	
ALUNO	RESPOSTA
1	Talvez uma briga, discursão ou qualquer coisa desse tipo.
2	De um pai que quer que seu filho seja algém na vida.
3	Duas pessoas, pai e filho que se desentendem por causa da televisão.
4	O pai que quer dar duro no filho malcriado.
5	De um pai que sofre pra educar seu filho.
6	Sobre uma família moderninha que o filho fica testando a paciência do pai.
7	Talvez de um problema entre pai e filho malcriado.
8	De um filho que fica enchendo o saco do pai porque não quer durmi
9	De uma família cheia de problemas, com filho chato e malcriado
10	Acho que uma confusão que um filho que não que durmi arruma.
11	Eu imagino uma discussão que continua até o final por causa da televisão.
12	A briga por causa que o filho não quer durmir.
13	Essa crônica talvez vai fala do pai que quer que o filho vá durmir cedo pra poder ir pra escola.
14	O pai que tenta explicar pro filho que já tá na hora de dormir.

Quadro 4 — Questão 2 do Excerto 1

2. Que parte desse trecho textual lhe faz imaginar isto? Justifique a sua resposta.	
ALUNO	RESPOSTA
1	-Porque está na hora, ora essa. -Hora essa? O pai dele dá uma ordem e ele fica respondendo com deboche.
2	-Além do mais isso não é programa para menino. -Por quê? O pai é firme com ele, mais ele, o garoto nem liga e continua a fazer pergunta debochada.
3	-Por que não posso ficar vendo televisão? O filho fica discutindo por causa da teve.
4	-Por que está na hora, ora essa. Essa resposta mostra a firmeza, a moral do pai do garoto.
5	-Porque é assunto de gente grande, que você não entende. -Estou entendendo tudo. O filho parece que é insistente e fica enchendo o saco do pai dele.
6	-Hora essa? Nesse trecho aí, parece que o filho é meio irônico, sei lá.
7	-Porque você tem de dormir. - Por quê? Aí o pai dá uma ordem e o filho não obedece porque é malcriado, eu acho.
8	-Estou entendendo tudo. O filho, ele fica levando o pai no bico, enrolando até aí.
9	-Por que não posso ficar vendo televisão? -Por que você tem de dormir. -Por quê? Dá pra ver que o filho dele é insistente, malcriado, não aceita a ordem do pai.
10	-Ora essa? Até aí o filho fico enrolando o pai pra ficar acordado e não durmi.
11	-Por que não posso ficar vendo televisão? -Por quê? O menino insisti na televisão e pergunta várias vezes porque, porque, porque.
12	-Por que não posso ficar vendo televisão? Ele prefere ficar vendo teve, mas o pai não quer deixa.
13	-Porque está na hora, ora essa. Ele diz pro filho isso porque tem escola cedo no outro dia.
14	-Por que você tem de dormir. -Por que está na hora, ora essa. O pai dele explica que tá tarde pra criança ficar acordada.

Fica claro com a leitura das respostas dadas às questões 1 e 2 que o papel do material linguístico de um texto é o de nortear o processo de significação. Os alunos consultados demonstram uma compreensão, mesmo que sob a forma de suposições, acerca do tema que a crônica vai abordar. Analisando as respostas a esse protocolo inicial, percebemos que eles associam e constroem um significado mediante o material linguístico a que eles são expostos, via leitura da narrativa, associando e impondo seus conhecimentos prévios, suas leituras de

mundo, nas respostas que registram nesse protocolo, frente ao fato inicial descrito na primeira parte do trecho textual transcrito dessa crônica nas respostas.

O segundo excerto apresentado traz o restante do texto, na íntegra. A leitura desse excerto também é acompanhada de duas questões acerca dele.

Quadro 5 — Protocolo I de leitura

Texto: Hora de dormir
Excerto II
<ul style="list-style-type: none">- Mas não serve para você. É impróprio.- Vai ter mulher pelada?- Que bobagem é essa? Ande, vá dormir que você tem colégio amanhã cedo.- Todo dia eu tenho.- Está bem, todo dia você tem. Agora desligue isso e vá dormir.- Espera um pouquinho.- Não espero não.- Você vai ficar aí vendo e eu não vou.- Fico vendo não, pode desligar. Tenho horror de televisão. Vamos obedeça a seu pai.- Os outros meninos todos dormem tarde, só eu que durmo cedo.- Não tenho nada que ver com os outros meninos; tenho que ver com o meu filho. Já para a cama.- Também eu vou para a cama e não durmo, pronto. Fico acordado a noite toda.
<ul style="list-style-type: none">- Não comece com coisa não, que eu perco a paciência.- Pode perder.- Deixe de ser malcriado.- Você mesmo que me criou.- O quê? Isso é maneira de falar com seu pai?- Falo como quiser, pronto.- Não fique respondendo não: cale essa boca.- Não calo. A boca é minha.- Olha que eu ponho de castigo.- Pode pôr.- Venha cá! Se der mais um pio, vai levar umas palmadas..- Quem é que anda lhe ensinando esses modos? Você está ficando é muito insolente.- Ficando o quê?- Atrevido, malcriado. Eu com sua idade já sabia obedecer. Quando é que eu teria coragem de responder a meu pai como você faz. Ele me descia o braço, não tinha conversa. Eu porque sou muito mole, você fica abusando.... Quando ele falava está na hora de dormir, estava na hora de dormir.- Naquele tempo não tinha televisão.

Texto: Hora de dormir

Excerto II

- Mas tinha outras coisas.
- Que outras coisas?
- Ora, deixe de conversa. Vamos desligar esse negócio. Pronto, acabou-se. Agora é tratar de dormir.
- Chato.
- Como? Repete, para você ver o que acontece.
- Chato.
- Tome para você aprender. E amanhã fica de castigo, está ouvindo? Para aprender a ter respeito a seu pai.

- ...
- E não adianta ficar aí chorando feito bobo. Venha cá.
- Amanhã eu não vou ao colégio.
- Vai sim senhor. E não adianta ficar fazendo essa carinha, não pense que me comove. Anda, venha cá.
- Você me bateu ...
- Bati porque você mereceu. Já acabou, pare de chorar. Foi de leve, não doeu nem nada. Peça perdão a seu pai e vá dormir..
- Por que você é assim, meu filho? Só para me aborrecer. Sou tão bom para você, você não reconhece. Faço tudo que você me pede, os maiores sacrifícios. Todo dia trago para você uma coisa da rua. Trabalho o dia todo por sua causa mesmo, e quando chego em casa para descansar um pouco, você vem com essas coisas. Então é assim que se faz?.
- Então você não tem pena de seu pai? Vamos! Tome a benção e vá dormir.
- Papai.
- Que é?
- Me desculpe.
- Está desculpado. Deus o abençoe. Agora vai.
- Por que não posso ficar vendo televisão?

Fonte: SABINO, Fernando (1986)

Para esse excerto, foram apresentadas duas questões.

Quadro 6 — Questão 1 do Excerto 2 e suas respostas

1. Suas expectativas quanto ao assunto da crônica se confirmaram? Justifique sua resposta com um trecho do texto.	
ALUNO	RESPOSTA
1	<p>Sim.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que bobagem é essa? Ande, vá dormir que você tem colégio amanhã cedo. - Todo dia eu tenho. - Está bem, todo dia você tem. Agora desligue isso e vá dormir. <p>O garoto é debochado mesmo com o pai dele.</p>
2	<p>Sim.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não tenho nada que ver com os outros meninos; tenho que ver com o meu filho. Já para a cama. - Também eu vou para a cama e não durmo, pronto. Fico acordado a noite toda. - Não comece com coisa não, que eu perco a paciência. - Pode perder. <p>O garoto não obedece mesmo o pai e ainda debocha e enfrenta ele.</p>
3	<p>Não.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deixe de ser malcriado. - Você mesmo que me criou. - O quê? Isso é maneira de falar com seu pai? - Falo como quiser, pronto. - Não fique respondendo não: cale essa boca. - Não calo. A boca é minha. - Olha que eu ponho de castigo. - Pode pôr. <p>O filho além de tudo é mal educado e enfrenta o pai, não era só por causa que ele queria ficar vendo a televisão.</p>
4	<p>Sim.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não tenho nada que ver com os outros meninos; tenho que ver com o meu filho. Já para a cama. <p>O pai é duro e firme com o filho.</p>
5	<p>Sim.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olha que eu ponho de castigo. - Pode pôr.

1. Suas expectativas quanto ao assunto da crônica se confirmaram? Justifique sua resposta com um trecho do texto.	
ALUNO	RESPOSTA
	<ul style="list-style-type: none"> - Venha cá! Se der mais um pio, vai levar umas palmadas.. - Quem é que anda lhe ensinando esses modos? Você está ficando é muito insolente. - Ficando o quê? - Atrevido, malcriado. Eu com sua idade já sabia obedecer. Quando é que eu teria coragem de responder a meu pai como você faz. Ele me descia o braço, não tinha conversa. Eu porque sou muito mole, você fica abusando.... <p>Quando ele falava está na hora de dormir, estava na hora de dormir.</p> <p>Ele, o pai sofre muito pra educar o filho, que é malcriado e só responde mal a ele.</p>
6	<p>Sim.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Também eu vou para a cama e não durmo, pronto. Fico acordado a noite toda. - Não comece com coisa não, que eu perco a paciência. - Pode perder. - Deixe de ser malcriado. - Você mesmo que me criou. <p>Muito irônico mesmo esse garoto, coitado do pai dele.</p>
7	<p>Sim.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deixe de ser malcriado. - Você mesmo que me criou. - O quê? Isso é maneira de falar com seu pai? - Falo como quiser, pronto. - Não fique respondendo não: cale essa boca. - Não calo. A boca é minha. <p>Esse trecho mostra como o menino é malcriado e respondão.</p>
8	<p>Não.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você me bateu ... - Bati porque você mereceu. Já acabou, pare de chorar. Foi de leve, não doeu nem nada. Peça perdão a seu pai e vá dormir.. - Por que você é assim, meu filho? Só para me aborrecer. Sou tão bom para você, você não reconhece. Faça tudo que você me pede, os maiores sacrifícios. Todo dia trago para você uma coisa da rua. Trabalho o dia todo por sua causa mesmo, e quando chego em casa para descansar um pouco, você vem com essas coisas. Então é assim que se faz?. - Então você não tem pena de seu pai? Vamos! Tome a benção e vá dormir. - Papai. - Que é?

1. Suas expectativas quanto ao assunto da crônica se confirmaram? Justifique sua resposta com um trecho do texto.	
ALUNO	RESPOSTA
	<ul style="list-style-type: none"> - Me desculpe. - Está desculpado. Deus o abençoe. Agora vai. - Por que não posso ficar vendo televisão? <p>É muito enrolão mesmo, tentou levar o pai no bico até o final, fingido, espertinho, mas também é muito malcriado e não respeitô o pai.</p>
9	<p>Sim.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ora, deixe de conversa. Vamos desligar esse negócio. Pronto, acabou-se. Agora é tratar de dormir. - Chato. - Como? Repete, para você ver o que acontece. - Chato. <p>É mesmo um filho chato e malcriado e não tem respeito pelo pai, coitado desse pai.</p>
10	<p>Sim.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Também eu vou para a cama e não durmo, pronto. Fico acordado a noite toda. - Não comece com coisa não, que eu perco a paciência.
	<ul style="list-style-type: none"> - Pode perder. - Deixe de ser malcriado. - Você mesmo que me criou. <p>Ele não tava afim de durmi e arrumou toda essa confusão e ainda é malcriado.</p>
11	<p>Sim.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Então você não tem pena de seu pai? Vamos! Tome a benção e vá dormir. - Papai. - Que é? - Me desculpe. - Está desculpado. Deus o abençoe. Agora vai. - Por que não posso ficar vendo televisão? <p>Até o final do texto ele insiste na televisão e não desisti.</p>
12	<p>Sim.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Também eu vou para a cama e não durmo, pronto. Fico acordado a noite toda. <p>Aí mostra como ele só queria ficar acordado e não durmi naquela hora que seu pai mando.</p>
13	<p>Sim.</p>

1. Suas expectativas quanto ao assunto da crônica se confirmaram? Justifique sua resposta com um trecho do texto.	
ALUNO	RESPOSTA
	<ul style="list-style-type: none"> - Amanhã eu não vou ao colégio. - Vai sim senhor. E não adianta ficar fazendo essa carinha, não pense que me comove. Anda, venha cá. - Você me bateu ... - Bati porque você mereceu. Já acabou, pare de chorar. Foi de leve, não doeu nem nada. Peça perdão a seu pai e vá dormir. <p>O filho não entende seu pai, que só quer seu bem, até na hora de corrigir o filho dando palmadas ele se desculpa, é um bom pai, é preocupado.</p>
14	<p>Sim.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ora, deixe de conversa. Vamos desligar esse negócio. Pronto, acabou-se. Agora é tratar de dormir.
	<p>O pai mais uma vez tenta convencer o menino que já é tarde e ele precisava dormir.</p>

As informações contidas nesse excerto demonstram, através das respostas e justificativas apresentadas pelos alunos, que eles ativam estruturas cognitivas no processamento de construção dos significados. Apenas dois alunos no grupo de 14 responderam “não” à pergunta do excerto acima, pois entenderam que suas expectativas quanto ao assunto trabalhado nessa crônica ficaram aquém do que eles enxergaram no restante do texto apresentado, demonstrando, com isso, que o processamento da construção dos significados em qualquer nível da linguagem decorre do pareamento forma e sentido, assim, constatou-se o quanto o ativamento dos esquemas imagéticos contribui para a construção dos significados. Os processos cognitivos, relacionados ao aprender em circunstâncias didáticas, nesse protocolo, evidenciam uma espécie de “ponte” entre o conhecimento prévio desses alunos e os novos conhecimentos trazidos pela escola (GERHARDT, 2013).

Com base nesse material, é possível deduzir que a cognição não existe apenas como um acervo de saberes que são ativados e usados no momento da enunciação linguística, pois uma enunciação por si só já é uma ação cognitiva, que produz conceitos que deveriam ser mais estudados pelo ensino, pois revelam como funciona a mente do aluno em sala de aula, exercendo seu self de aluno, evidenciando quais são de fato os conteúdos e aprendizados que ele vivencia na escola (SINHA, 1999).

5.2 Protocolo II

No segundo protocolo apresentamos aos alunos o texto “O padeiro”, de 1969.

Quadro 7 — Protocolo II de leitura.

Protocolo II
Texto 2: O padeiro
<p>Levanto cedo, faço minhas abluções, ponho a chaleira no fogo para fazer café e abro a porta do apartamento - mas não encontro o pão costumeiro. No mesmo instante me lembro de ter lido alguma coisa nos jornais da véspera sobre a "greve do pão dormido". De resto não é bem uma greve, é um <i>lock-out</i>, greve dos patrões, que suspenderam o trabalho noturno; acham que obrigando o povo a tomar seu café da manhã com pão dormido conseguirão não sei bem o que do governo.</p> <p>Está bem. Tomo o meu café com pão dormido, que não é tão ruim assim. E enquanto tomo café vou me lembrando de um homem modesto que conheci antigamente. Quando vinha deixar o pão à porta do apartamento ele apertava a campainha, mas, para não incomodar os moradores, avisava gritando:</p> <p>–Não é ninguém, é o padeiro! Interroguei-o uma vez: como tivera a ideia de gritar aquilo? "Então você não é ninguém?"</p> <p>Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. Muitas vezes lhe acontecera bater a campainha de uma casa e ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir uma voz que vinha lá de dentro perguntando quem era; e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: "não é ninguém, não senhora, é o padeiro". Assim ficara sabendo que não era ninguém...</p> <p>Ele me contou isso sem mágoa nenhuma, e se despediu ainda sorrindo. Eu não quis detê-lo para explicar que estava falando com um colega, ainda que menos importante. Naquele tempo eu também, como os padeiros, fazia o trabalho noturno. Era pela madrugada que deixava a redação de jornal, quase sempre depois de uma passagem pela oficina - e muitas vezes saía já levando na mão um dos primeiros exemplares rodados, o jornal ainda quentinho da máquina, como pão saído do forno. Ah, eu era rapaz, eu era rapaz naquele tempo! E às vezes me julgava importante porque no jornal que levava para casa, além de reportagens ou notas que eu escrevera sem assinar, ia uma crônica ou artigo com o meu nome. O jornal e o pão estariam bem cedinho na porta de cada lar; e dentro do meu coração eu recebi a lição de humildade daquele homem entre todos útil e entre todos alegre; "não é ninguém, é o padeiro!"</p> <p>E assobiava pelas escadas.</p>

Fonte: BRAGA, Rubem (1969)

Esse texto se configurava como uma crônica que apresentava durante a narrativa, uma reflexão moralizante à cerca da função do padeiro na sociedade, figura de pouco prestígio, mas tão importante no dia a dia das pessoas, em comparação à função do jornalista, muitas vezes, anônimo e comum.

Na atividade proposta para esse protocolo, pediu-se que os alunos levantassem uma hipótese, que mais lhe chamou atenção em relação à forma como o texto se organiza no registro escrito em comparação ao texto do primeiro protocolo.

Quadro 8 — QUESTÃO 1

1. Que hipótese você pode formular em relação ao que mais lhe chamou atenção quanto à forma do registro escrito que essa crônica utiliza, em comparação ao texto lido no primeiro Protocolo?	
ALUNO	RESPOSTA
1	No texto 1 eu percebi que tem os travessão marcando as falas dos personagens. No texto 2 eu percebi que não tem travessão marcando as falas dos personagens.
2	O texto 1 tem travessão que marca as falas dos personagens e o texto 2 não tem.
3	No texto 1 tem a fala com travessão e no texto 2 não tem travessão na fala dos personagens.
4	No texto 1 usa-se travessão para marca as falas dos personagens, e no texto 2 não usa travessão.
5	No texto 1 são usados o travessão antes das falas e no texto 2
6	No texto 1 é usado o travessão para identificar cada personagem, e no texto 2 não é usado o travessão , é a escrita direta.
7	No primeiro texto é usado travessão e no segundo texto não é usado.
8	No texto um as falas são marcadas por travessões o que fica mais fácil de saber que tem falas, já no texto dois as falas estão marcadas por um só travessão, ai fica mais difícil.
9	Porque no texto I temos o uso de travessões nos diálogos e no texto 2 os travessões são mais ausente
10	No texto 1 é usado o travessão para identificar as falas no texto 2 não.
11	No texto 1 o personagem fala diretamente e para isso emprega o travessão usado para iniciar a fala. Já no texto 2 o narrado fala e não usa o travessão pois ele narra toda a história.
12	Porque no texto 1 tem travessão e no texto 2 tem ponto e vírgula e não tem travessão de muitas falas.
13	Muito interessante percebi que o texto 1 tem muito travessão au contrario do texto 2.
14	Este aluno faltou neste dia e não respondeu à atividade.

Em todas as respostas dadas nessa questão, treze alunos registraram o fato do tipo discursivo utilizado em cada uma das crônicas apresentadas, sobretudo no que tange à natureza linguística do discurso direto ou indireto, por eles reconhecido e associado ao uso ou não de sinal de travessão. Nessas respostas é possível observar alguns mecanismos

cognitivos-processuais envolvidos no que se pode denominar como momento do aprendizado, e como ele acontece ou por que ele não acontece no ambiente escolar.

Conforme Gerhardt (2013), o aprendiz, articulando as bases de conhecimento existentes no "lado de dentro" e no "lado de fora", ou seja, o que ele já sabia e o que ele passou a conhecer no momento da observação e percepção, produz linguagem de forma pensada para que sejam criados novos conceitos. Outro fator refere-se à compreensão textual, já que esta se integra ao entendimento de como os períodos se articulam na composição dos significados do texto (GOMBERT, 1992), ao registrarem o que para eles era significativo na comparação entre os dois textos. E é justamente o desenvolvimento do saber metalinguístico que vai propiciar ao aluno formas de identificar, comparar e a construir as estruturas linguísticas específicas dos gêneros textuais posicionadas na interseção entre os aspectos notacionais e os de estilo, como escolhas lexicais, ordenação de frases, fronteiras entre os parágrafos, pontuação, etc (GERHARDT, 2013).

A partir da análise acima, uma percepção por parte dos aprendizes da questão do tratamento dado às falas dos personagens, elaboramos uma última atividade, cuja questão solicitava a produção de uma crônica com temas diversos sugeridos aos aprendizes consultados. Após a escrita da crônica, de forma voluntária e criativa, alguns aprendizes foram convidados a compartilharem seus textos com o grupo, num momento descontraído de leitura e partilha dos textos. Pude perceber, no decorrer da leitura de cada texto, que a sala de aula passou a ser habitada por saberes pessoais e subjetivos, provenientes de suas vivências na escola e fora dela. Muitas das produções assemelhavam-se a descrições, mescladas de impressões.

Durante a projeção do slide, tentei desvincular o gênero "crônica" de uma concepção "didatizadora" dos textos. Desta forma, as crônicas trabalhadas pulsaram em nós, fazendo circular saberes diversos de cronistas brasileiros, com narrativas capazes de captar um momento, um flagrante do cotidiano, um aspecto do lugar onde vivem; de pintar retratos de situações humanas que não perderam o vigor com o passar do tempo. Através do uso dos recursos literários, tecidos cuidadosamente, os cronistas fazem com que seus textos perdurem e sejam apreciados, mesmo com o passar do tempo, da moda ou da notícia, levando a desdobramentos e movimentos outros. Tal como afirma Walter Benjamin (1994, p. 204) a narrativa não se entrega, "ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver (...) conservam até hoje suas forças germinativas".

Assim, os aprendizes passaram a contemplar os textos que lhes foram apresentados, observando a diversidade de estilo e de linguagem entre autores de épocas diferentes e

perceberam que a crônica mudou ao longo dos anos, transfigurando-se do retrato documental de outrora ao registro quase que informal, com seu ar despojado, despretenso, nos dias atuais, depreendido de sua narrativa.

Em seguida, após esse momento, apresentei aos alunos um *slide*, que estrategicamente selecionei, a partir de uma busca na internet, com um material programado sobre o gênero “crônica” e tipos de discurso na narrativa. Assim, fui mediando uma construção de conhecimentos acerca da narração, sobre a forma como a fala (o discurso) é apresentada no texto.

Sendo assim, de forma representativa, apresentamos os slides projetados para os alunos aprendizes a respeito do gênero crônica e dos tipos de discurso na narrativa:



Figura 1 — Crônica: retrato do cotidiano

Fonte: AMARAL, E. Novas Palavras. São Paulo, 2013.

➤ **Discurso** é a **prática** humana de construir textos, sejam eles escritos ou orais. Sendo assim, todo discurso é uma prática social, como as personagens e as condições de produção do texto.

➤ Em um texto **narrativo**, o autor pode optar por três tipos de discurso: **o discurso direto**, **o discurso indireto** e **o discurso indireto livre**. Não necessariamente estes três discursos estão separados, eles podem aparecer juntos em um texto. Dependerá de quem o produziu.

Figura 2 — Definição de Discurso

Fonte: AMARAL, E. Novas Palavras. São Paulo, 2013.

Esse momento durou um encontro, que, ao final, resultou numa contribuição para o aprendizado, com finalidade pedagógico-didática visando à melhoria na atenção do sujeito aprendiz quanto às maneiras pelas quais os conteúdos são transmitidos via linguagem (GOMBERT, 1992, p. 03). E tal fato foi constatado, já que ao fim dessa aula, uma grande parte dos aprendizes consultados fizeram perguntas que se associavam ao sistema notacional da língua, pois as questões formuladas se caracterizavam pela percepção dos componentes linguísticos constituintes e particularizadores do gênero crônica e que estruturam e fundamentam gramaticalmente as formas de dizer registradas via texto escrito.

Na sequência, foi solicitado aos alunos a reescrita de apenas um trecho selecionado, para que fosse devidamente utilizado o discurso adequado ao trecho escolhido, como uma forma de atividade metacognitiva para o desenvolvimento metalinguístico, pois esta atividade representa um tipo de monitoramento e controle dos alunos sobre seu próprio fazer linguístico. De forma autônoma, cada um deles fez a reescrita, selecionando um trecho de sua crônica autoral produzida.

Dessa última atividade, transcrevemos somente os trechos selecionados e reescritos pelos aprendizes consultados, conforme solicitado na questão, pois os textos produzidos eram grandes e, sendo assim, estão presentes no anexo no final desse trabalho, bem como os slides utilizados nessa aula.

Quadro 9 — QUESTÃO 2

2. Produza um texto do gênero “crônica” a partir do tema escolhido e, após, selecione apenas um trecho, reescrevendo-o, conforme o que você compreendeu, após o estudo feito por nós, acerca dos registros escritos dos modos de dizer dos personagens na narração da crônica.	
ALUNO	RESPOSTA
1	Não reescreveu, dizendo: “O discurso que usei tava adequado.”
2	Trecho original: Uma das crianças perguntou: - Vovó, sempre que a senhora vai a praça a senhora fica nervosa por que? Trecho reescrito: Um dos netos perguntou a avó por que ela ficava nervosa toda vez que ela ia a praça.
3	Trecho original: No ônibus um colega estava conversando sobre coisas misteriosas entorno do zoológico, ele falou que no zoológico tem um leão muito feroz, (...) Trecho reescrito: No ônibus, um colega estava conversando sobre coisas misteriosas entorno do zoológico. E ele falou: - No zoológico tem um leão muito feroz.
4	Não reescreveu, apenas produziu o texto todo em discurso indireto.

2. Produza um texto do gênero “crônica” a partir do tema escolhido e, após, selecione apenas um trecho, reescrevendo-o, conforme o que você compreendeu, após o estudo feito por nós, acerca dos registros escritos dos modos de dizer dos personagens na narração da crônica.

ALUNO	RESPOSTA
5	<p>Trecho original: O cidadão falou, tirou foto e deu autógrafos para todos, e disse que os ama de um modo super especial (...)</p> <p>Trecho reescrito: O cidadão falou: - Eu os amo de um modo super especial.</p>
6	<p>Trecho original: -Alunos: Deveríamos fazer um evento para cada matéria. -Professor de matemática: Mais assim iria demorar muito o evento.</p> <p>Trecho reescrito: Os alunos falaram: - Deveríamos fazer um evento para cada matéria. E o professor de matemática respondeu: - Mais assim iria demorar muito o evento.</p>
7	<p>Trecho original: Ao amanhecer a família foi para a cachoeira tomar banho e aproveitaram para pescar.</p> <p>Trecho reescrito: Ao amanhecer a família resolveu ir para a cachoeira: - Vamos para a cachoeira e aproveitar para pescar.</p>
8	<p>Trecho original: ..., um belo dia chegou um jogador de futebol com o nome de Cristiano Ronaldo, ele foi eleito o melhor jogador do mundo desse ano (2027), ele chegou e pediu um quarto e subiu, (...)</p> <p>Trecho reescrito: Um belo dia chegou um jogador com um nome de Cristiano Ronaldo, ele foi eleito o melhor jogador do mundo desse ano (2027), ele chegou e pediu: - Um quarto por favor. E logo em seguida ele subiu.</p>
9	<p>Trecho original: Vencendo a partida por 2x0 com 1 gol de Artur Mari e outro de Marcelo Cirino para o orgulho da torcida rubro negra.</p> <p>Trecho reescrito: Vencendo a partida por 2x0 com gols de Artur e Marcelo. Na entrevista coletiva o Artur falou: -A vitória foi merecida pois lutamos por isso.</p>
10	<p>Trecho original: ..., quando abri a porta não acreditei , aqueles calmos senhores e senhoras que pareciam cansados, fazendo uma verdadeira festa...</p> <p>Trecho reescrito: Quando abri a porta não acreditei: - Aqueles calmos senhores e senhoras que pareciam cansados, fazendo uma festa?</p>
11	<p>Trecho original:</p>

2. Produza um texto do gênero “crônica” a partir do tema escolhido e, após, selecione apenas um trecho, reescrevendo-o, conforme o que você compreendeu, após o estudo feito por nós, acerca dos registros escritos dos modos de dizer dos personagens na narração da crônica.	
ALUNO	RESPOSTA
	A Rebeca sempre optou em procurar namorado , pela internet , já a Ana nunca achou isso certo e sempre dizia: - Isso é perigoso, você ainda vai se dar mal. Trecho reescrito: A Ana sempre dizia que era perigoso e que a Rebeca ainda ia se dar mal.
12	Trecho original: ... e uma das garotas do grupo de amigos foi na casa desse colega e chamou ele para da uma volta e ele aceitou. Trecho reescrito: Paloma; - Vamos da uma vouta? Matias: - Eu aceito da uma volta com você.
13	Trecho original: ... acordei com uma gritaria, acordei rápido e parei , a primeira pessoa que eu vi, eu perguntei: - O que esta acontecendo? - Sei lá, acho que um avião caiu!
	Trecho reescrito: ... acordei com uma gritaria e rapidamente parei a primeira pessoa que vi, e perguntei o que estava acontecendo e ele disse que achava que caiu um avião.
14	Trecho original: Aí eu disse depois eu tedou o resto do dinheiro. Trecho reescrito: Aí eu disse: -Depois tedou o resto do dinheiro.

Nessa atividade, somente a aluna 14 faltou no dia da aplicação, mas na aula seguinte, demonstrou interesse em participar, produzindo seu texto em seguida, colaborando com a resposta à atividade que foi re aplicada para ela, por isso, nesse quadro a sua resposta também foi registrada.

A observação e análise das respostas contidas na questão 2 do segundo protocolo atestam que o aprendiz, após os estudos realizados na projeção do slide sobre a crônica, aciona esquemas processuais cognitivos, a partir do entendimento dos novos conceitos apresentados a eles nessa aula, dos quais eles se apropriaram para realizar arranjos na linguagem produzida em seus textos antes e depois que se constatou em muitas de suas reescritas. De uma forma situada no aprendizado, o aprendiz ressemiotiza situações, pois, de acordo com Sinha (1999), os alunos são indivíduos que têm papel agentivo na construção

semiótica da sala de aula, assim, são parte integrante do ambiente escolar como um espaço de ação e cognição.

Nessa atividade, procurou-se contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica do ensino de LP, uma prática de aprendizagem que transcendesse a visão estática dos saberes sobre a própria linguagem e sobre o aluno reconhecendo-se como pessoa que produz significados.

CONCLUSÕES

Apresentamos neste trabalho um estudo com base nas pesquisas da área da Cognição e Metacognição, aplicado à prática do professor, em sala de aula, com o gênero *crônica* escolar, que, configurada nesse padrão seria, portanto, uma narrativa breve com pouca tensão, um texto ligeiro (no sentido de rápida leitura). Outro ponto importante para se entender este tipo de crônica, muito publicada em nossos livros didáticos de Língua Portuguesa no ensino fundamental, é o fato de sugerir grande aproximação entre autor e público, pois, conforme afirma Candido (1992), “fala de perto ao nosso modo de ser mais natural”.

Neste trabalho, refletiu-se ainda sobre o ensino da crônica enquanto gênero literário escolar e a aplicabilidade de uma proposta de intervenção em sala de aula do ponto de vista cognitivo e que leve em consideração o aluno enquanto aprendiz, detentor de uma subjetividade. Assim, a proposta aqui apresentada traz o aluno para o centro do cenário educacional, priorizando as suas identidades situadas, a fim de compreender as formas como esses aprendizes constroem significados múltiplos em relação à leitura do texto e a sua consequente produção escrita.

Em suma, apresentamos, neste trabalho, os saberes dos alunos sobre o gênero crônica, como esses saberes se constroem individual e coletivamente no ambiente escolar, bem como o que esse gênero pode representar para esse aluno, sobretudo por ser um gênero muito comum, previsto pelos currículos escolares do 9º ano do ensino fundamental.

Trabalhar com a crônica, nas aulas de LP, é dar início a um fazer pedagógico de uso efetivo da língua, em seus variados contextos, que vai ao encontro das teorias de uso de gêneros na sala de aula, previsto nos PCN de LP e que deve permear a prática do professor de língua portuguesa. Outro aspecto importante é o trabalho com os tipos de discurso que um texto como a crônica oferece.

Dessa forma, conforme apresentamos nessa proposta de trabalho didático, por narrar eventos, para produzir este tipo de texto mobiliza algumas estruturas linguísticas próprias, como os verbos no pretérito perfeito e imperfeito e as formas narrativas em primeira pessoa. Essa menção quanto ao trabalho de algumas estruturas linguísticas próprias da crônica, a torna um texto muito acessível do ponto de vista de leitura e da produção escrita.. É por isso que as crônicas são um excelente ponto de partida para os exercícios de leitura e escrita com os sujeitos aprendizes, especialmente a partir do Fundamental 2. Então, ao iniciar o estudo com a crônica na sala de aula, parte-se do princípio em que a língua e muitas de suas estruturas

linguísticas serão analisadas, praticadas, reconhecidas e apropriadas em sequência, por exemplo, no trabalho de escrita e reescrita da crônica com os alunos.

A nossa pesquisa revelou que o trabalho com a crônica, à luz das ciências cognitivas e dos estudos contemporâneos da metacognição, propicia um desenvolvimento dos saberes linguísticos. Seguindo a reflexão desses estudos, as atividades destinadas aos alunos aprendizes envolvidos no ensino da crônica, no 9º ano, nessa perspectiva, apontaram para designar o conhecimento e controle intencional por parte do indivíduo de sua própria atividade cognitiva, postulado essencial das pesquisas referentes à metacognição.

Sendo assim, entendemos que os estudos em metacognição podem fornecer importantes estratégias que explorem a habilidade cognitiva dos alunos como leitores, bem como produtores de texto, pois eles pretendem compreender como se comporta e se constitui o sujeito cognoscente diante de uma atividade, como a leitura e produção textual, que pressupõem tarefas com foco na atenção e controle das atividades. De acordo com os estudos metacognitivos, postos aqui nesse trabalho de pesquisa, reestruturamos nosso comportamento, de acordo com a exigência de cada ambiente. Essa forma de autoconhecimento, ou seja, essa administração que uma pessoa promove acerca de sua cognição é o que chamamos metacognição.

Posto isso, é importante ressaltar que um falante é assujeitado a um discurso ao qual ele se submete. E por serem articulações significantes, os discursos inseridos num determinado gênero textual, através da leitura, convocam o sujeito a interagir com a materialidade do texto, e compreender, por exemplo, que num dado gênero como a crônica, essa arquitetura textual tem uma forma mais ou menos estável e pode ser notada em quase todas as crônicas - o que faz disso um gênero.

Aprender, amar e ensinar são ações presentes em todos os aspectos da vida. Pesquisar é a busca para novos caminhos, olhares e perspectivas, revelando a outros o processo e os ganhos. Assim, ensinar os alunos as habilidades no ato de ler, como valorizar os seus conhecimentos prévios, fazer inferências, perguntas ao texto, sumarização, são alguns dos caminhos para o início de um trabalho mais eficiente com a escrita.

Portanto, a finalidade de um trabalho como este é a de dar uma contribuição para os estudos já realizados na área da Metacognição, para que possam ser aplicados nos currículos de LP, a fim de formar leitores e escritores com maior proficiência nas salas de aula, no sentido de se apropriarem dos gêneros textuais estudados na escola, mas em seus contextos sociais, promovendo um uso real no cotidiano desses alunos dos gêneros com os quais eles tenham contato no ambiente escolar.

Dessa forma, a aprendizagem, concebida neste sentido, significa a soma de ação mais interação e, ações como ouvir, conduzir, mediar, permeiam o caminho da compreensão.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, R.M.B. *A metáfora na compreensão e interpretação do texto literário*. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade do Porto. LISBOA, 2009. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19276>, Acessado em: 28/07/15.
- AMORIM, Marcel Alvaro de. *Literatura, Adaptação e Ensino: Uma Proposta de Leitura*. In: *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas: São Paulo: Pontes Editores, 2013.
- ANDRADE, Carlos Drummond de *et al.* *Para gostar de ler*. 28 ed. São Paulo: Ática, 2011.
- ARCHANJO, R. *Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v.11, n.3, p. 618, 2011.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. Trad. M.E.G. Pereira, São Paulo: Martins Fontes, 1979/2000.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BARCELOS, A. M. F. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: BARCELOS, A.M.F. e VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas; Pontes, 2009.
- BARDONE, E. *Seeking chances: from biased rationality to distributed cognition*. Berlin: Springer-Verlag, 2011.
- BARTHES, R. *A morte do autor*. In: _____. *O rumor da língua*. São Paulo; Brasiliense, 1988.
- BATES, E. (2001). *Modularity, Domain Specificity and the Development of Language*. In: Bechtel, W.P. Mandik; Mundale, J.; Stufflebeam, R. (eds.) *Philosophy and the Neurosciences: a Reader*. Oxford: Blackwell Publishers, p. 134-152.
- BENJAMIN, W. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. Trad. De Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998. RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4.866 DE 14 DE FEVEREIRO DE 2013. Dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://mminerva.blogspot.com.br/2013/02/resolucao-seeduc-n-4866-de-14-de.html>>. Acesso em: 21 nov. 2014. RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo – Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2013b.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BORGES NETO, J. *Ensaio da Filosofia da Linguística*. São Paulo: Parábola, 2004, p.213.

BROWN, A. (1980). *Metacognitive development and reading*. En R. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

BROWNN, A. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms*. En F. Weinert & H. Kluwe (Eds.), *Learning by thinking* (pp. 65-116). Hillsdale, N.J.: Erlbaum

BUENO, R. I. *A crônica: entre o tudo e o nada*. In: TOLLENDAL, E. J. & AZEVEDO, L. (orgs.) *Relendo a teoria*. Uberlândia: Edufu, 2011.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. *A literatura e a formação do homem*. *Ciência e Cultura*, v.24, n.9, 1972.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. *Português: linguagens. 9º ano. 7. ed.* São Paulo: Saraiva, 2010.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHOMSKY, N. (1970). *Le langage et la pensée*. (Obra original publicada em 1968).

CLARK, C.; PETERSON, P. *Teacher's thought processes*. In: WITTROCK, M. (Org.). *Handbook of research on teaching*. New York; Macmillan, 1986. P.255-297.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

CRONBACH, J. L. "Course improvement through evaluation". *Teachers College Record*. N. 64, 1963, p. 672-683.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. R. Rojo e G.S. Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

DUFF, P. A.; UCHIDA, Y. *The negotiation of teacher's sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms*. *TESOL Quarterly*, v.31, n.3, 451-486, 1997.

ECO, Humberto. *O texto, o prazer, o consumo*. In:_. Sobre os espelhos e outros ensaios. (Trad.) Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FAUCONNIER, G. *Mental spaces*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1985.

FAUCONNIER, G; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

FERRAREZI Jr., Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p.13.

FLAVELL, J.H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. Em L.B. Resnick (Org.), *The nature of intelligence*. Hillsdale:Lawrence Erlbaum.

FLAVELL, J.H., Miller, P.H. & Miller, S. (1993). *Cognitive development* (3a ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. *Portos de passagem*: São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERHARDT, A. F. L. M. *Os saberes acumulado e processual, a leitura e o desenvolvimento cognitivo*. Trabalho apresentado no 54º Seminário do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, Araraquara, SP, Brasil, 2006a.

_____. *Uma visão sócio-cognitiva da avaliação em textos escolares*. *Educação e Sociedade*, 27 (97), 2006b, p.1181-1203.

_____. *Repensando o certo e o errado: as bases epistêmicas da sócio-cognição na escola*. *Leitura*, Revista da UFAL, 2009, no prelo.

GERHARDT, A. F. L. M. *As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil*. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Orgs.). *Linguística aplicada e ensino: Língua e literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 77-113

GERHARDT, A. F. L. M. *A cognição distribuída e a pesquisa em ensino*. In: RODRIGUES, M. G.; ALVES, M. P.; FABIANO, S. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática*. Natal: Ed. da UFRN, 2014.

GOMBERT, J. E. *Metalinguistic Development*. Chicago: University Press, 1990.

HIRANO, Kinue. *Recall Protocols as Measure of Reading Comprehension: Advantages and Disadvantages*. *Bull. Joetsu Univ. Educ.*, vol 26, Fev, 2007.

HUTCHINS, E. (2005). *Material anchors for conceptual blends*. Journal of Pragmatics, v. 37, n.10.

ITKONEN, E. (2008). *The central role of normativity in language and in linguistics*. In: Zlatev, J; Racine, T; Sinha, C; Itkonen, E. (eds.) *The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity*. Amsterdam: John Benjamins, p. 279–305.

KARMILOFF-SMITH, A. *et al. Rethinking Metalinguistic Awareness: Representing and Accessing Knowledge About What Counts as a Word*. *Cognition*, Amsterdam, n.58, p.197-219, fev. 1996.

KRAMSCH, C. *Metaphor and the subjective construction of beliefs*. In: In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. (Org.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.p. 109-128.

RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. *Developing Linguistic Literacy: a Comprehensive Model*. *Journal of Child Language*, Cambridge, v.29, p.417-447, mai. 2002.

LAKOFF, G., & JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAVE, J. and WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB). Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 mar.2015.

LEMKE, J. L. *Investigar para el futuro de la Educación Científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir*. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v.24, n.1, p.5-12, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. São Paulo: Parábola,1996.

_____. (Org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. Parábola, 2006.

_____. *Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar*. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes e PILAR ROCA, Maria del (orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MORAIS, J. *A Arte de Ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.

MORAIS, M. de F. *Inteligência e treino cognitivo: um desafio aos educadores*. Braga: S. H. O. – Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda, 1996.

MORAES, E. M. M. *Anotações de aulas: contribuições para a caracterização de um gênero discursivo e sua apropriação escolar*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas /SP, 2005.

NORTON, B. *Language, identity, and the ownership of English*. TESOL Quarterly, v.31, n.3, p.409-429, 1997.

NOVAES, M. H. *Psicologia Escolar* - Petrópolis: Ed. Vozes, 9ª ed - 1986.

OLIVEIRA, A.; LIMA, B.; ROBERTY, B.; RODRIGUES, D. M.; AIRES, J.;

CHAHON, M., & BALDISSARA, S. G. *et al. Metacognição e a aquisição do conceito de enumerabilidade*. Trabalho apresentado no III Congresso de Psicologia do Desenvolvimento, Niterói, RJ, julho, 2000.

PARIS, S., & WINOGRAD, P. *How metacognition can promote academic learning and instruction*. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp.15-51). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1990.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. (Tradução da versão em Francês Six Études de Psychologie. Éditions Denöel-Gonthier, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1973.

PRESSLEY, M. *Comprehension strategies instruction. A turn-of-the century status report*. In C. C. Block, & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction research-based best practices*. N. Y.: The Guilford Press, 1986.

REDDY, M. *A metáfora do Conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem*. In: Cadernos de tradução, n.9, p. 9-45, jan/mar. 2000.

RIBEIRO, C. (2003). *Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 109-116.

RODRIGUES, B. B. *A diversidade de gêneros textuais nos livros didáticos: um novo modismo?* Fortaleza. Trabalho não publicado.

ROJO, Roxane (2002). *Letramento e capacidade de leitura para a cidadania*. LAEL/PUC – SP.

ROJO, R. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p.184-207.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 23.ed. São Paulo: Cultrix, [1916] 2001.

SAWYER, R. K.; GREENO, J. G. (Eds.) *Situativity and learning*. In: ROBBINS, P. AYDEDE, M. *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*. Cambridge: University Press, 2009.

SEEDUC. *Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro*. Disponível em: BORGES, C. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas: Mercado das Letras, [1997] 2004.

SILVA, A. B. *Intersubjetividade referencial, construção de significados e ensino de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em língua portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, S. R. da. *O gênero textual /discursivo e sua disciplinarização no ensino de língua materna*. *Revista Letra Magna – revista eletrônica de divulgação científica em língua portuguesa, linguística e literatura*, ano 03-n.05 – 2º semestre de 2006.

SINHA, C. (1999a). *Grounding, mapping and acts of meaning*. In: Jansen, J; Redeker, G. (eds.) *Cognitive linguistics: foundations, scope and methodology*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 223-255.

_____. (1999b). *Situated Selves: learning to be a learner*. In: Bliss, J; Säljö, R.; Light, P. (eds.) *Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning*. Oxford: Pergamon, p. 32-48.

SINHA, C. & JENSEN DE LÓPEZ, K. (2000). *Language, culture and the embodiment of spatial cognition*. *Cognitive Linguistics*, v. 11, p. 17-41.

SINHA, C. (2002). *The cost of renovating the property: a reply to Marina Rakova*. *Cognitive Linguistics*, 13 (3), 271–276.

SINHA, C. & RODRIGUEZ, C. (2008). *Language and the signifying object: from convention to imagination*. In: Zlatev, J; Racine, T; Sinha, C; Itkonen, E. (eds) *The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity*. Amsterdam: John Benjamins, p. 357– 378.

STERNBERG, R.J. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo; Martins Fontes, 2003.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez.2005.

TUMMOLINI, L.; CASTELFRANCHI, C. *The cognitive and behavioral mediation of institutions: towards an account of institutional actions*. Cognitive Systems Research, 7, 2006. p. 307-323.

TURNER, M. *Figure*. In A. N. Katz, C. Cacciari, R. Gibbs., & M. Turner (Eds.), *Figurative Language and Thought* (pp. 44-87). N. Y.: Oxford University Press, 1998.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: EDUSP, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *Letramento literário: não ao texto, sim ao livro*. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2003.

ZOHAR, A.; DAVID, A. B. *Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations*. Metacognition and learning, 3, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - RELATO DO PROFESSOR DE LP, REGENTE DA TURMA PARTICIPANTE E COLABORADOR DA PESQUISA

APÊNDICE 2 - RELATO/PARECER DO DIRETOR DA ESCOLA PARTICIPANTE DA
PESQUISA

O projeto realizado no CE Rocha Leão foi de grande valia, pois sabemos que a leitura é muito importante para o aprendizado dos alunos.

O incentivo à leitura é primordial para o entendimento de vários aspectos da vida cotidiana, levando os alunos a refletirem e interpretarem de uma maneira mais eficaz o significado das palavras.

Agradeço o trabalho realizado.

Atenciosamente,

Robson S. Arêas Diretor Geral

Matrícula: 09353186 SEEDUC RJ / ID 506564-7

ANEXOS

ANEXO 1 - AUTORIZAÇÕES

TERMOS DE AUTORIZAÇÃO

1. Termo de autorização da utilização das respostas elaboradas pelos alunos de acordo com os protocolos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a utilização das respostas elaboradas pelo(a) aluno(a) em resposta à atividade de compreensão de textos de crônica, ministrada pela professora Ana Lúcia Farias da Silva, para fins de conclusão do Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ.

DATA: _____, _____

Assinatura

2. Termo de autorização da direção da escola

Rio de Janeiro, XXXX de julho de 2015

Para: O Diretor da Escola CE ROCHA LEÃO Diretor Robson Arêas
Ana Lúcia Farias da Silva, Aluna do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ.

Na qualidade de aluna. mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS e, no âmbito dos estudos de investigação referente à dissertação sobre leitura, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, venho solicitar autorização para que os seus educandos da Escola CE Rocha Leão participem deste projeto.

A participação limita-se às atividades de leitura, ministradas por mim, na respectiva escola, em data e hora a marcar oportunamente, nas quais os educandos participarão das atividades de compreensão de texto, com base nos Protocolos distribuídos. Os dados obtidos na referida atividade serão confidenciais e utilizaremos unicamente para fins de pesquisa, com identificação fictícia.

Agradeço antecipadamente toda a colaboração

Ana Lúcia Farias da Silva

PROFLETRAS-Mestranda

Parecer do diretor da Escola CE Rocha Leão

ANEXO 2 - DOCUMENTOS REFERENTES AO PROTOCOLO I

1. A partir da leitura desse trecho inicial da crônica, o que você imagina sobre o assunto que ela vai tratar ?	
ALUNO	RESPOSTA
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	

2. Que parte desse trecho textual lhe faz imaginar isto? Justifique a sua resposta.	
ALUNO	RESPOSTA
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	

1. Suas expectativas quanto ao assunto da crônica se confirmaram? Justifique sua resposta com um trecho do texto.	
ALUNO	RESPOSTA
1	
2	
3	
4	
5	

1. Suas expectativas quanto ao assunto da crônica se confirmaram? Justifique sua resposta com um trecho do texto.

ALUNO	RESPOSTA
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	

ANEXO 3 - DOCUMENTOS REFERENTES AO PROTOCOLO II

QUESTÃO 1

1. Que hipótese você pode formular em relação ao que mais lhe chamou atenção quanto à forma do registro escrito que essa crônica utiliza, em comparação ao texto lido no primeiro Protocolo?	
ALUNO	RESPOSTA
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	

QUESTÃO 2

2. Produza um texto do gênero “crônica” a partir do tema escolhido e, após, selecione apenas um trecho, reescrevendo-o, conforme o que você compreendeu, após o estudo feito por nós, acerca dos registros escritos dos modos de dizer dos personagens na narração da crônica.	
ALUNO	RESPOSTA
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	

ANEXO 4 - DOCUMENTOS REFERENTES AOS SLIDES I E II



A crônica, na maioria dos casos, é um texto curto e narrado em primeira pessoa, ou seja, o próprio escritor está "dialogando" com o leitor. Isso faz com que a crônica apresente uma visão totalmente pessoal de um determinado assunto: a visão do cronista.



Geralmente, as crônicas apresentam linguagem simples, espontânea, situada entre a linguagem oral e a literária. Isso contribui também para que o leitor se identifique com o cronista, que acaba se tornando o porta-voz daquele que lê.

AS FORMAS COMPOSICIONAIS DA CRÔNICA

O caráter episódico

Modo como o cronista exprime seu jeito pessoal de ver as coisas.



O lirismo

Os episódios casuais do cotidiano vivido por seres comuns é que se tornam os heróis do gênero.





Caráter episódico e lírico

O amor acaba. Numa esquina, por exemplo, num domingo de lua nova, depois de teatro e silêncio; acaba em cafés engordurados, diferentes dos parques de ouro onde começou a pulsar; de repente, ao meio do cigarro que ele atira de raiva contra um automóvel ou que ela esmaga no cinzeiro repleto, polvilhando de cinzas o escarlate das unhas; na acidez da aurora tropical, depois duma noite votada à alegria póstuma, que não veio; e acaba o amor no desenlace das mãos no cinema, como tentáculos saciados, e elas se movimentam no escuro como dois polvos de solidão; como se as mãos soubessem antes que o amor tinha acabado; na insônia dos braços luminosos do relógio; e acaba o amor nas sorveterias diante do colorido iceberg, entre frisos de alumínio e espelhos monótonos; e no olhar do cavaleiro errante que passou pela pensão; às vezes acaba o amor nos braços torturados de Jesus, filho crucificado de todas as mulheres; mecanicamente, no elevador, como se lhe faltasse energia; no andar diferente da irmã dentro de casa o amor pode acabar: (...)

(trecho da crônica *O amor acaba*. Paulo Mendes Campos. In: *O amor acaba*. Editora Civilização Brasileira - Rio de Janeiro, 1999, pág. 21)



O diálogo

O texto vira uma "prosa à toa", "uma conversa fiada". Há crônicas totalmente escritas em forma de diálogo. Na verdade, a reprodução do diálogo é a forma mais fiel de representação de uma situação presente. O diálogo faz a cena acontecer em nossa frente.

Ela: Você me ama mais do que tudo?
Ele: Amo.
Ela: Paixão, paixão?
Ele: Paixão, paixão mesmo.
Ela: Mais do que tudo no mundo todo?
Ele: No mundo todo e fora dele.
Ela: Não acredito.
Ele: Faz um teste.
Ela: Eu ou fios de ovos.
Ele: Você, fácil.
(...)



Ela: Fama e fortuna. A explicação do universo e do mercado de commodities, com exclusividade. A vida eterna e um cartão de crédito que nunca expira.
Ele: Prefiro você.
Ela: Uma cerveja geladinha. A garrafa chega estalando. No copo, fica com um quarto de espuma firme. O resto é ela, só ela, dizendo "Vem".
Ele: Hummm...
Ela: Como, hummm? Ela ou eu?

.... Silêncio de 5 segundos ...

Ele: Qual é a marca?
Ela: Seu cretino!



(trecho da crônica *Amor*, de Luís Fernando Veríssimo. Retirado do site: http://www.qsdr.dc.ufscar.br/~wesley/verissimo_amar.html, capturado em 15/04/2005)



O poema -crônica



O cronista pode até construir suas frases como se fossem versos, sugerindo nele um flash da situação. Lidos como poema, os versos descaracterizam o tom da poesia, que sempre foi dominada pelo tom sério.

POEMA TIRADO DE UMA NOTÍCIA DE JORNAL

*João Gostoso era carregador de feira-livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número
Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
Bebeu
Cantou
Dançou
Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.*

(In: *Poesia Completa e Prosa*. Nova Aguilar, Rio de Janeiro.1993)



A palavra liberada: do humor à sátira



Um tipo de narrativa tão aberta à experimentação da linguagem não poderia de modo algum reprimir as expressões da linguagem popular cotidiana como palavrões, gírias, xingamentos e alguns tipos de expressões grosseiras.

(...)

E essa vem direto de Minas: "Justiça manda vigilante dividir o prêmio da Mega Sena com a ex-mulher". Azar na sorte. Isso é o que eu chamo de ter azar na sorte! Diretas Já! Eu quero votar pra papa. Se der um papa argentino, o Corinthians já tem estádio: o Vaticano! E, se der o d. Cláudio, ele é gaúcho! Papa gaúcho! Vai liberar o churrasco na Semana Santa! E, se der o papa alemão, o Rubinho vai chegar em segundo. E eu já disse que papa argentino não dá certo porque o cara já pensa que é Deus! E por que não o padre Marcelo pra papa? AGITA ROMA! Missa com trio elétrico e aquele monte de cardeal velhinho dançando a "Aeróbica de Jesus". É mole? É mole, mas sobe!

(...)

(trecho retirado do Caderno Ilustrada da Folha de S. Paulo, de 15/04/2005. caputrado do site: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1504200503.htm>)