

Representações do aluno em seu processo de aprendizagem de leitura e escrita acadêmicas

Maria de Jesus Ferreira Aires (UNITAU)¹

Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda (UNITAU)²

RESUMO

Objetiva-se divulgar resultados de uma pesquisa-ação, em que foi desenvolvida uma prática inovadora para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita de gêneros acadêmico-científicos, com alunos do primeiro ano do curso de Letras de uma Universidade do Vale do Paraíba, interior paulista. Enfatizou-se a importância do diálogo e da educação para a atenção voluntária: durante as práticas o aluno presta atenção ao que sente (meta-afetividade) e ao que aprende (metacognição) e faz o registro de suas vivências em diários de aprendizagem.

Palavras-chave: aprendizagem; leitura e escrita; práticas acadêmicas; representações.

ABSTRACT

The aim of this paper is to show the results of an action research, in which an innovative approach to teach and learn scientific academic reading and writing was developed. This approach was used with freshmen of the "Letras" course in a university located in Vale do Paraíba, São Paulo. The importance of dialogue and education for voluntary attention was emphasized: during the practices, students pay attention to what they feel (meta-affection) and to what they learn (metacognition) and take notes of these experiences in their learning diary.

Key words: learning; reading and writing; academic practices; representations.

1 Introdução

Neste artigo é nosso objetivo apresentarmos uma discussão sobre as representações dos alunos durante sua formação acadêmica e, parece-nos, sua transformação consciente de aluno/aluno acadêmico para aluno/professor-pesquisador; portanto estamos focalizando a construção de identidades. Nosso trabalho como professores de graduação levou-nos a um questionamento sobre a formação e as práticas de letramento de professores de línguas em nossa Instituição. Constatamos a necessidade de repensarmos a nossa prática pedagógica em sala de aula e acreditávamos que era preciso ir além do ponderável. Assim, decidimos voltar nossa atenção para o afetivo, além do cognitivo.

Para compreendermos as questões ligadas à interpretação dos multiaspectos que envolvem tais disposições, fomos buscar em Jodelet (2001) o conceito de representações sociais que "intervêm em processos variados, como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais". Elas se manifestam no/com o discurso e estão atreladas também à questão das identidades que, segundo

¹ juaires@uol.com.br

² vera.batalha@yahoo.com.br

Moita Lopes (2002, p. 14), são construídas via discurso, o qual atua “especificamente, no modo como aprendemos a ser quem somos.”

Para Hall (2000, p. 109), as identidades estão atreladas “à questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos”. Dizendo de outra maneira, as identidades envolvem o “quem somos nós”, o “de onde nós viemos” e, principalmente, o “quem nós podemos nos tornar”, o “como nós temos sido representados” e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. Acresce que na contemporaneidade as identidades são cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos.” (HALL, 2000, p. 108)

Não podemos deixar de comentar, neste início de nosso trabalho, o perfil dos alunos que chegam aos cursos de graduação. Nossa experiência docente nos mostra que grande parte dos alunos que chega ao ensino superior ainda se mantém atrelada aos saberes ligados ao senso comum.

Segundo Chauí, (1995), o senso comum e “nossas certezas cotidianas” se caracterizam por serem “subjetivos, generalizadores, expressões de sentimentos de medo e angústia”. (CHAUÍ, 1995, p. 249)

Isso posto, pensemos, então, no universo acadêmico no qual os nossos alunos adentram. O ingressante se vê diante dos fatos científicos, os quais, também de acordo com Chauí (1995, p. 250), “não são dados empíricos espontâneos de nossa experiência cotidiana, mas são construídos pelo trabalho de investigação científica”, a partir de “métodos que permitem e garantem” um pensar que chamamos observador, inquiridor e sistematizador, como

separar os elementos subjetivos e objetivos de um fenômeno; construir o fenômeno como um objeto do conhecimento, controlável, verificável, interpretável e capaz de ser retificado ou corrigido por novas elaborações; demonstrar e provar os resultados obtidos durante a investigação, graças ao rigor [...], mas também prever racionalmente novos fatos como efeitos dos já estudados; relacionar com outros fatos um fato isolado, integrando-o numa explicação racional unificada[...]; formular uma teoria geral sobre o conjunto dos fenômenos observados e dos fatos investigados [...] (CHAUÍ, 1995, p. 25)

Ainda para a pesquisadora, “a ciência é conhecimento que resulta de um trabalho racional” (CHAUÍ, 1995, p. 251), e, ao pensarmos na era da informação e do complexo movimento de globalização em que vivemos, é também em Charlot (2005, p. 31) que vamos encontrar uma afirmação diretiva para nosso trabalho: “a informação se torna um saber quando traz consigo um sentido, quando estabelece um sentido de relação com o mundo, de relação com os outros, de relação consigo mesmo”, e, de acordo com Moita Lopes (2002), a sala de aula é o lugar onde os alunos aprendem a se constituir como sujeitos, a perceberem seu lugar no mundo e, assim, constroem a si mesmos e a sua realidade social.

O ingressante na graduação, público-alvo de nossa pesquisa, adentra a universidade para se formar, o que, para Charlot (12005, p. 90) significa que “através de suas práticas” seja capaz de mobilizar os meios e as competências necessárias para atingir um fim determinado em uma situação dada”.

Nesse sentido, recorremos a Vygotsky (2004) que destaca a importância da atitude do professor ao organizar as ações de ensino:

“sua regra será sempre uma: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para as reações, preparar a atitude; antes de comunicar uma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, para o aluno a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida. (VYGOTSKY (2004, p. 163)

De acordo com Vygotsky (2004), “a principal reivindicação pedagógica vem a ser a exigência de que todo o material didático e educativo seja integralmente penetrado e alimentado de uma diretriz-fim “ e que o professor “saiba sempre e com precisão a orientação em que deve agir a reação a ser estabelecida”(p. 171). Foi dessa maneira que organizamos a prática inovadora de ensino que desenvolvemos com os nossos alunos, pois sabíamos o que queríamos e organizamos as atividades o estabelecido.

2 Fundamentação teórica

O raciocínio encadeado nos remete, assim, à relevância do trabalho com a linguagem e com o ensino de leitura e de produção de textos no ensino superior, por isso nossa fundamentação teórica é multidisciplinar, abrangendo de aspectos cognitivos a afetivos, do letramento à identidade do professor.

“Ensinar a ler e escrever envolve aprendizagem de práticas discursivas de grupos aos quais o aluno não pertence” (KLEIMAN, 2004, p. 1, p.7.) e o ingresso na universidade descortina esse universo científico, de vozes e de desempenhos linguísticos novos para a maioria dos graduandos. A contemporaneidade – valorizando o fragmentado, o superficial e o passageiro, dentre tantas outras direções de valores, crenças, usos e hábitos – desafia a Educação para a necessária formação de indivíduos habilitados a integrar essa nova sociedade (nova para nós, não para eles, que já nasceram neste momento sócio-histórico) e atuar construtivamente.

Toda atividade de letramento, é, segundo Barton e Hamilton (BARTON; HAMILTON, IVANIČ, 2000,P.7) indicativa de práticas sociais mais abrangentes, uma vez que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais aprendidos em práticas sociais que conectam as pessoas e as levam a compartilhar conhecimentos, ideologias e identidades sociais. Inclui-se, no estudo de letramento, o estudo de textos (escrita e leitura), como estes são produzidos e usados. A utilização da língua efetua-se na forma de enunciados (orais e escritos) A noção de recepção/compreensão ativa proposta por Bakhtin ilustra o movimento dialógico dos enunciados. Compreender a atividade responsiva de que nos fala Bakhtin (1992, p. 92) é atentar ao fato de que a linguagem é a base das interações e que, quando ensinamos língua, estamos duplamente nos ocupando da língua; o mesmo acontecendo com o ingressante na graduação/Letras ao usar a linguagem oral, escrita, em diferentes registros, em diversas esferas de uso.

Ao estudar a interação em sala de leitura e a construção do conhecimento, Moita Lopes (2002) voltou sua atenção para “as relações entre o letramento em sala de aula e a construção de identidade social, compreendendo que entre os conhecimentos construídos na escola estavam aqueles sobre nossas identidades sociais”, pois é na escola o lugar onde os alunos aprendem a se constituir com sujeitos. Para esse autor, o discurso enquanto construção social, é percebido com uma forma de agir no mundo, assim ao analisarmos o discurso dessa perspectiva, estaremos analisando a maneira com os participantes, na construção do

significado, estão agindo no mundo por meio da linguagem e, assim, construindo a sua realidade social e a si mesmos.

O caminho escolhido para o ensino dos textos acadêmicos resumo e resenha foi o da retextualização, ou seja, da produção de um texto a partir de um texto-base, atividade que supõe operações linguísticas complexas, nas quais o sujeito assume papel e lugares sociais e delimita os seus objetivos, os conhecimentos, as motivações e as intenções. É bom destacar que a retextualização é espaço de inserção do aluno no mundo novo a que adentrou. (SILVA; MATENCIO, 2003, p. 4)

A produção de resumo e de resenha é complexa para o ingressante na universidade, uma vez que supõe duas habilidades: a leitora e a retextualizadora, além da construção de conceitos científicos, em universo de pouco conhecimento para ele. Está comprovado que o exercício sequencial da leitura e da produção de textos acadêmicos é elemento catalisador para encaminhamento do pensar e do escrever – no padrão acadêmico.

São ações simultâneas, as do graduando que entende facetas da ciência-alvo de seu estudo, a da voz autoral que se desdobra em diversas vozes que pontuam o texto-base, bem como a do jovem que entende o capítulo de livro, por exemplo, e que busca uma explicação para determinando fenômeno.

Sendo assim, fazemos comparecer Tishman et al, (1999), que mostram ser na escola que se constrói o bom pensador, aquele que age intelectualmente pela prática da auto-observação, do autodirecionamento e da autoavaliação. Para Hamilton (BARTON; HAMILTON, IVANIČ, 2000, p.7), as práticas sociais são processos externos que ligam as pessoas e isso inclui partilhamento de conhecimento, representações em ideologias e identidades sociais; portanto, a proposta a ser vivenciada pelos graduandos, aqui apresentada, geraria oportunidades de (re)construção de identidades.

A nossa pesquisa está focada em alunos e professores de universidade, para o ensino de língua materna na primeira série de um curso de Letras, mais especificamente na habilitação Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Tápias-Oliveira (2006) vê o diário de aprendizagem como “um instrumento, um artefato cultural, uma ferramenta que auxilia os alunos em construção identitária, ao propiciar-lhes um espaço-tempo para o pensar sobre o mundo figurado do ensino superior” e foi com esse olhar que o incluímos em nossa pesquisa-ação.

3 Nossa Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa-ação, realizada a partir de 2005 com vinte e três alunos ingressantes em um curso de Letras, de uma universidade do Vale do Paraíba, jovens entre dezoito e trinta e cinco anos, a maioria oriunda de escola pública; alguns trabalhavam como professores de educação infantil e outros, de língua inglesa. A pesquisa-ação permitiu, dentre outros resultados, nos esclarecer acerca do ensino da leitura e da produção de texto acadêmico, das questões identitárias ligadas à formação do futuro professor, pois tínhamos o objetivo de introduzir o ingressante no universo acadêmico e ao estudo da ciência, ao aprendizado de resumo e de resenha, isto é, da retextualização.

Tratava-se da disciplina Português Instrumental, a qual foi, inovadoramente para as pesquisadoras e para a instituição, trabalhada sob forma de Projeto Educacional. Para o ensino-aprendizagem de resumo e resenha, os alunos foram orientados a buscar textos de sua área de interesse de pesquisa, ou seja, foram buscar na biblioteca, com demais professores do curso (cujas disciplinas/áreas lhes foram apresentadas) temáticas que, naquele momento de início de curso, lhes chamavam mais a atenção, o ensino de literatura, o ensino de línguas constituíram os centros de maior interesse.

Dessa maneira, sua curiosidade científica fora aguçada e eles partiram para a leitura e pertinente retextualização – sempre sob a orientação da professora de sala que dialogava, em reuniões semanais de planejamento e de correção de rota, com as companheiras pesquisadoras. O público-alvo das pesquisas foi escolhido pelos graduandos: colegas de sala, jornal do Grupo de estudos de língua portuguesa, da Universidade, Semana de Letras, Encontro de Iniciação Científica, etc.

Observemos algumas produções e as representações autorais ou não, dos graduandos, em sua primeira incursão à produção de resumos.

Inicialmente, trazemos as representações mais comuns à turma, nos dois textos transcrito abaixo. A versão 1 do resumo feito pela graduanda nomeada JU na pesquisa aqui reportada, traz anotações que podemos denominar telegráficas, por não se articularem entre si e por não distinguirem vozes enunciadoras. (apagamento de vozes)

(Versão 1)

Sofrer por amor

Amor não é objeto de reflexão e entendimento racional, deve ser vivenciado

Amor não deve ser racional

Visão reclusa, somente voltada para a relação e depois se torna tediosa e desinteressante

Ideal romântico e negação da vida

Ser amado como causador de tédio

Rompimento – impressão de falência dos ideais de vida

Adaptação à vida real: parar de sonhar com o amor idealizado

Amor como meio de aprimoramento individual

Casais que vivem se valorizando e se admirando crescem e evoluem = amor se renova e se revitaliza.

Já na versão 2, a graduanda articula um texto ainda sem vozes enunciadoras, mas que amplia o status de leitora, por estabelecer relações hierárquicas do conteúdo do texto lido. Notemos que a estrutura da versão 2 é dissertativa e expõe assertividade ao optar pela modalidade deôntica.

(Versão 2)

O amor deve ser um meio para o aprimoramento pessoal, ativando os projetos, aumentando a auto-estima, a força e a ousadia. Mas, ainda há o paradigma de que o amor não deve ser objeto de reflexão e entendimento racional, apenas vivenciado, o que causa reclusão e dependência. A falta de estímulos ocasiona o rompimento e a impressão de falência em seus ideais de vida. Portanto, é necessário adaptar os sonhos e fantasias infantis à realidade da vida adulta. Afinal, desafios e estímulos são primordiais ao êxito pessoal.

As duas próximas versões expõem as representações de leitura e de escrita de resumo, ao evidenciarem a representação já mais amadurecida tanto do leitor quanto do produtor da resenha, o que se

evidencia claramente na presença do autor do texto (Celani, ela, a autora), quanto no uso dos verbos dicendi (enumera, cita, deixa claro, salienta)

(Versão 3)

Segundo Celani, em decorrência de estudos anteriores, atualmente há uma multiplicidade de preocupações na área de ensino de línguas estrangeiras, entre elas a educação do docente, o professor facilitador e pesquisador e o ensino reflexivo. A autora enumera duas questões que, resultantes da mudança de foco do ensino para a aprendizagem ocorrida na década de 70, ainda permanecem em aberto. Ela cita a busca de maneiras para obter-se resultados satisfatórios em situações adversas e a necessidade de sincronia entre o ritmo de ensino e o da aprendizagem individual, levando em consideração as características e objetivos de cada aluno. Ela deixa claro que a diversificação (métodos, abordagens, materiais, novas tecnologias, etc) resultante, proporciona várias opções, porém exige professores com preparação adequada não só para utilizá-la, mas para escolher o que melhor se aplica a seus alunos. Ela salienta que o elemento essencial na aprendizagem é a interação entre o professor e o aluno e essa não pode ser substituída.

(Versão 4)

Celani, partindo de estudos realizados nas últimas 3 décadas, faz uma síntese da multiplicidade e variedade das preocupações da área de ensino de línguas estrangeiras. Segundo a autora, as preocupações na década de 70 eram basicamente voltadas para a aprendizagem e para as abordagens de ensino. Já na década de 80, essas preocupações voltaram-se para a comunicação, além de outras que foram surgindo, como a questão do professor pesquisador e a conscientização linguística. A autora demonstra que questões como a informática na aprendizagem e o inglês como língua internacional tornaram-se preocupação na década de 90 devido ao impacto tecnológico, e ela conclui o estudo mostrando que o professor de línguas, nas próximas décadas, deverá estar altamente capacitado para lidar com os aspectos cada vez mais complexos da profissão e com os recursos tecnológicos, domesticando-os e tornando-os relevantes para os objetivos no ensino de línguas.

O percurso dos exemplos acima expôs as marcas de mudança, ao longo do primeiro semestre, de um sujeito, como denominamos, “aluno de Ensino Médio” para um sujeito-autor (MATENCIO, 2002) de gêneros acadêmico-científicos.

Para registro das percepções, emoções, pontos fortes, pontos fracos, sentimentos aflorados, sínteses, aprendizados e reflexões, os alunos foram convidados a produzirem um diário de aprendizagem, que era periodicamente lido pela professora, a qual dialogava por escrito com o aluno esclarecendo pontos, interagindo com ele mediante a escrita também. O diário constitui rica fonte de informações de caráter afetivo e cognitivo por evidenciar, pela manifestação linguística, tais sentimentos:

Prof^a adorei a aula, pois nunca tinha percebido com temos pontos fracos e fortes em nossa escrita e leitura Bom ma verdade tudo está sendo uma conquista para mim, que eu espero ter força para termina-la.

Na verdade professora está sendo difícil ter argumentação para tudo e vou confessar que estou morrendo de medo das provas. É complicado colocarmos no papel exatamente o que pensamos, nossas ideias se atrapalham e nos confunde.

Professora estou adorando fazer o trabalho, agora eu realmente acho que estou tendo um progresso. Fazer sozinha é conhecer mais, ter maior cobrança. Dessa maneira eu achei mais fácil, é estranho, né?

Assim, a partir das retextualizações e dos registros do percurso que os graduandos fizeram, tanto quanto das anotações da professora e das demais pesquisadoras, pudemos analisar os processos de ensino-aprendizagem de leitura e de produção do texto acadêmico, sob a ótica dos próprios alunos, focalizando a si, às retextualizações, aos colegas e ao professor.

4 À guisa de conclusão

Em termos de seu aprendizado e da inovação que o percurso marcou, as pesquisadoras tiveram confirmada a sua hipótese inicial de que o aprendizado situado e significativo (DE CORTE, 1996,) é fulcral para incentivo e motivação pelo estudo, pela reflexão e pela prática científica. Ao final do ano letivo, os sujeitos de pesquisa avançaram nos objetivos da disciplina muito mais do que os formados sob metodologia tradicional nos anos anteriores e puderam amadurecer um pensar sobre si mesmos, sobre sua aprendizagem, em constante reavaliação de si – o que nos conecta à questão das identidades . Naquele momento, não objetivávamos chegar à produção de artigos e comunicação oral para eventos de iniciação científica, como acabou acontecendo - um resultado não programado - mas surgido em função do aprendizado dos alunos. Ao final do ano letivo, os estudantes estavam produzindo um artigo científico, encaminhado para o jornal interno do Departamento de Letras e para o evento de iniciação científica da nossa instituição. As produções de resumo nos quatro primeiros meses evidenciam a evolução das representações acerca de leitura/escrita acadêmica, assim como o despertar de identidades em mudança.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Anna Blumme e Hucitec, 2002.
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.
- DE CORTES, E. Novas perspectivas da aprendizagem e ensino na educação superior. In *Goals and purposes of higher education in the 21st century*. Burgen, Arnold; Kinglsey, 1996, cap.10, p112-132. (tradução de Eveline Mattos Tápias Oliveira; supervisão de Maria José M. Abud)
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- JODELET, D. *As representações sociais*.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura*. São Paulo: Pontes, 2004.
- MOITA LOPES. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- KRONBAUER, S. C. G. ; SIMIONATO, M.F. (Org). *Formação de professores: abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas, 2008.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. *Construção identitária profissional no ensino superior: prática diarista e formação do professor*. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.