

A CONTRIBUIÇÃO DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES E ESCRITORES

Rosângela Oliveira Cruz PIMENTA

Universidade Federal de Alagoas

rocpiment@yahoo.com.br

Resumo: Diante da dificuldade de leitura e escrita apresentada por vários alunos, resolvemos investigar qual a contribuição, na opinião deles, que a universidade vem dando nas suas formações como leitores e escritores, pois ao final do curso os aprovados deverão sair habilitados a ensinar outros a ler e a escrever. O presente trabalho pretende, então, discutir qual a contribuição da formação inicial dos professores no tocante à sua formação como leitores e escritores. Nosso referencial teórico encontra-se na área da Linguística Aplicada, da Formação de Professores e da Didática, principalmente nos estudos de Kleiman (2001), Coracini (2003, 2010), André (2001), Soares (2001), Lerner (2002) e Possenti (2009). Nosso instrumento de pesquisa foi um questionário de sondagem pedagógica a respeito das práticas de leitura e escrita acadêmica dos alunos, aplicados em uma disciplina de ensino de língua portuguesa, nos períodos finais do curso de Pedagogia, de uma instituição pública federal. Em linhas gerais, os resultados nos mostram que, apesar de uma boa parte, 65%, dos discentes acreditarem que de alguma forma a universidade contribui para o seu desenvolvimento leitor e escritor, eles apontam lacunas no tratamento dado à leitura e a escrita por parte dos professores e ainda há um número significativo de alunos que acreditam que ela não contribui ou que contribui muito pouco. Isto demonstra que talvez se façam necessárias novas práticas de leitura e escrita do que as que vêm sendo adotadas na relação ensino e aprendizagem estabelecida com eles até então e, nesse sentido, nosso trabalho se propõe a indicar possíveis caminhos.

Palavras-chave: leitura; escrita; relações de ensino e aprendizagem

1. Panorama geral sobre o tratamento dado à produção textual nas escolas de Educação Básica

“(...) Lembremos que a posse e domínio da escrita – das habilidades relacionadas com a leitura e produção de textos para finalidades sociais em todas as esferas da sociedade urbana – é um grande divisor social.”
(KLEIMAN e MORAES, 1999).

O texto de Kleiman e Moraes em epigrafe nos retrata uma realidade cada vez mais sentida por quem não domina a escrita e mantida por quem tem interesses na preservação desse *status quo* em nossa sociedade. A libertação dessa condição se dá pela construção da

liberdade de expressão, pois é esta liberdade que permite aos sujeitos dizerem de si e dizerem do outro na busca das mudanças necessárias para o surgimento de um outro sujeito, um novo cidadão, um novo modelo de sociedade. Como nos diz Freire: “A libertação (...) é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.” (2005, p. 38).

E a escola é coresponsável pela construção desse processo de libertação. Ela é uma agência de letramento social que tem como função ensinar as habilidades de leitura e produção textual. E os estudos na área da linguística contribuíram e contribuem para a maneira como os professores ensinam leitura e escrita nas aulas de língua.

No início do século XX surgiram os primeiros estudos linguísticos buscando analisar a língua em sua estrutura (SAUSSURE, 2004) e estes estudos influenciaram sobremaneira o ensino de língua portuguesa nas escolas. A ideia era que ensinar língua era ensinar a estrutura da língua. (Esta ideia foi tão fortemente disseminada que até hoje assistimos professores que mantém esta mesma concepção de ensino de língua). Ao longo do tempo a linguística passou a ter como objeto de estudo a língua em uso, afastando-se da ideia de que língua é forma, o que mudou radicalmente os nossos posicionamentos enquanto falantes, usuários da língua.

De lá para cá a Linguística se ramificou e os estudos da Linguística Aplicada vêm contribuindo de forma bastante significativa para mudar o ensino de língua materna e para auxiliar os professores a enfrentarem as dificuldades advindas do processo de ensino e aprendizagem. Trabalhos como o de Angela Kleiman (1999; 2000) sobre leitura e letramento se inserem na perspectiva da leitura e escrita como práticas sociais e nos faz (re)pensar sobre as práticas de leitura e escrita em nossas salas de aula da educação básica.

É consenso entre alguns estudiosos da Linguística que o ensino da leitura e produção textual nessa fase da escolarização deve sofrer mudanças para conseguir formar alunos leitores e escritores (GERALDI, 1984; COSTA VAL, 1999; ANTUNES, 2003, 2005; MARCUSCHI, 2008). As críticas ao ensino presente nesses estudos revelam o quanto ainda é inadequado o tratamento dado ao texto na sala de aula. Práticas como a falta de tempo nas aulas de Português para trabalhar a leitura, atividades de leitura com vistas a uma avaliação (fichas, resumos), leituras com foco na decodificação, de textos puramente escolares, sem função, desvinculada dos usos sociais e, quanto à escrita, práticas como a solicitação de formação de frases a partir de palavras soltas, cópia de textos do livro para o caderno, escrita de textos sem que a função tenha sido esclarecida e seja, de fato, relevante, que tenha um interlocutor previsto, que admite o plágio de textos nos trabalhos impressos de pesquisas (principalmente retirados da internet), são corriqueiras em muitas salas de aula.

Daí as sugestões para que o trabalho com o texto, com a escrita seja feito de maneira significativa, orientada, de forma refletida para que gere aprendizado e contribua na formação do aluno leitor e escritor. Mas e os alunos que não foram ensinados assim e conseguiram seguir adiante com a sua formação? Como são suas práticas de escrita na universidade? Quais suas conquistas e suas maiores dificuldades quanto ao ato de escrever?

2. A escrita no ensino superior

A escrita de muitos alunos na universidade tem sido palco de preocupação em vários cursos e nas mais diversas disciplinas. Na verdade, a passagem do discente do nível básico para o nível superior não confere ao mesmo nenhuma mudança quanto a sua competência comunicativa e, muitas vezes, esta passagem é sentida pelos alunos com muita ansiedade sobre o que irão exigir deles. Parece que o crivo da redação do vestibular ou do Enem não é suficiente para garantir que os alunos ao serem solicitados a produzir resumos, resenhas, ensaios, artigos, monografias sejam escritores proficientes desses gêneros.

Em relação às práticas dos professores no tocante à leitura e a produção de textos, em sala de aula no ensino superior, há semelhanças e diferenças com as práticas dos professores da educação básica:

- ☉ Alguns professores agem como se os alunos já dominassem a escrita acadêmica e simplesmente solicitam os gêneros comuns nesse domínio (resumo, resenha, artigos...).
- ☉ Os professores trabalham mais a leitura do que a escrita.
- ☉ Há atividades de produção textual, mas não se oportuniza a reescrita dos textos.

Quanto aos alunos:

- ☉ Sentem dificuldade para escrever.
- ☉ Não se sentem autores dos seus escritos.
- ☉ Não sabem o que devem fazer para escrever bem.

O caminho a trilhar é bem mais complexo do que as escritas que foram solicitadas antes do ingresso na universidade. Se lá na formação básica uma grande parte das produções textuais vivenciadas pelos alunos estavam inscritas nos gêneros primários (BAKHTIN, 1999), no ensino superior os gêneros secundários farão parte do cotidiano dos alunos. E como lidar com essa escrita mais complexa sem ter se tornado autor dos seus escritos?

3. Com a palavra os alunos: análise de trechos de uma sondagem pedagógica sobre a relação dos alunos com a escrita

Os 38 alunos do curso de Pedagogia, sujeitos da nossa pesquisa, estão no 6º período do curso, e já cursaram outras disciplinas que versam sobre leitura, produção de texto e ensino de língua portuguesa. Diante das inúmeras declarações deles sobre suas dificuldades em ler e escrever os textos solicitados na universidade, elaboramos um instrumento de sondagem para analisar até que ponto e se a universidade estava contribuindo, no entendimento deles, para a construção da sua formação como leitores e escritores. A pergunta feita na sondagem foi: “Você acha que a universidade vem contribuindo de que forma para o seu desenvolvimento como leitor(a) e escritor(a)?” As respostas obtidas nos deram o seguinte quadro:

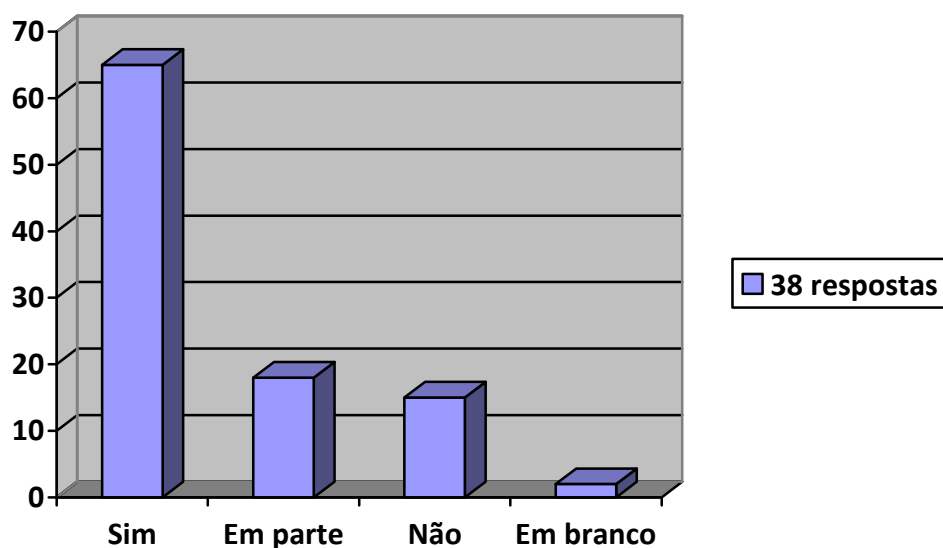


Figura 1 – Percentual das respostas

Em linhas gerais, os resultados nos mostram que, apesar de uma boa parte, 65%, dos discentes acreditarem que de alguma forma a universidade contribui para o seu desenvolvimento leitor e escritor, eles apontam lacunas no tratamento dado à leitura e à escrita por parte dos professores e ainda há um número significativo de alunos (33%) que acreditam que ela não contribui ou que contribui muito pouco.

Nós transcrevemos as respostas da forma como foram escritas, para, inclusive, preservar a opinião emitida pelos(as) alunos(as). Classificamos os participantes, para facilitar a nossa análise, em A1- aluno 1, A2 - aluno 2, e assim por diante. Vejamos algumas respostas:

A1:

“No meu ponto de vista a Instituição deveria incentivar mais os alunos, promover eventos que envolvesse leituras, que os livros da Edufal fosse menos caro, ela contribui muito pouco para o meu desenvolvimento como leitora, mas procuro evoluir e esforçar-me para ter êxito em relação ao meu conhecimento.”

A2:

“Não, pois na maioria das vezes só temos oportunidade de ler, e escrever isso passa despercebido, pois desde o início do curso deveriam explorar o ato da escrita. Atraves de artigos, Resenhas e etc.”

A3:

“No 1º período Tive bastante dificuldade na compreensão da leitura e na escrita, pois na disciplina Trabalhos acadêmicos, estudamos apenas resenha. já no final do período, mais não Tive retorno da resenha elaborada.”

De acordo com os resultados obtidos e com as respostas dadas acima, notamos que para esse grupo de alunos, a universidade é responsável pela sua formação como leitores e produtores de texto, que eles percebem que há uma forma de escrever que eles ainda não dominam, que querem dominar, mas que isto não foi ensinado e que as práticas de escrita adotadas não os auxilia na sua formação como escritores/autores.

Possenti (2009), em seu capítulo sobre *autoria*, afirma que é necessário objetivar o conceito de autor, pois se para Foucault a autoria se refere a duas noções (o autor de obras e o autor fundador de discursividades, como Freud e Marx), nenhum desses dois tipos caracterizam, como autores, os nossos alunos. Para Possenti, referindo-se a grande indagação de que se nós reproduzimos discursos de outros em nossos discursos o tempo todo, como podemos nos classificar como autores, a autoria está muito mais para o como se diz do que para o que se diz.

Se o que importa é o como ou o quê, isto deve ser objeto de nossas reflexões como professores de língua, mas o nosso curto espaço de discussão aqui não dará conta desse debate, pois nossa preocupação neste trabalho é analisar se é possível ensinar aos nossos alunos universitários a escrever, a serem autores dos seus textos.

Coracini (2010) nos diz em seu texto *Discurso e escritura: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar*, que escrita é processo, formação, transformação. Para esta autora, o professor não ensina a escrever, mas auxilia o aluno a descobrir por si mesmo a escrita.

Também Coracini (1999) nos diz que para sermos autores é preciso construir nossa identidade como sujeitos e ser sujeito é perceber-se como um conjunto de identidades de vários outros sujeitos, ou seja, é sermos um através de muitos.

Ela ainda afirma que o professor, na aula de produção textual, impossibilita a construção desse sujeito, pois é diretivo, autoritário, silencia o aluno, é castrador e que “escrever é tomar o sentido entre as mãos, permitir que os sentidos aflorem, enfim, dizer-se mais do que dizer” (1999, p. 174).

4. Conclusão: sugestões de trabalho com a escrita no ensino superior

Concordamos com Possenti quanto à diferenciação entre as concepções de autor em Foucault e as características do autor aluno. Mas se o nosso aluno chega à graduação escrevendo sem se dizer, sem saber fazer uso das ideias do outro separando-as das suas próprias ideias, se isto não foi ensinado, é possível ainda ser ensinado? Concordamos também com Coracini quando ela afirma que o que é possível com relação ao ensino da escrita é oportunizar que o aluno descubra por si mesmo a escrita, mas acreditamos que é possível ajudá-lo nesta descoberta. Primeiramente, apontamos a leitura como a contraparte do ato de

escrever. Mas que esta leitura seja feita com construção de sentido (resgate dos conhecimentos prévios, desvelamento do desconhecido...).

Depois, é preciso planejar atividades em que a escrita também tenha sentido para os graduandos e que seja sempre acompanhada de reiteradas reescritas. Tantas quantas forem necessárias, até ele aprender a dizer de si.

É claro que todos nós sabemos que as condições de trabalho do professor não são ainda adequadas, pois a quantidade de alunos em sala de aula limita as atividades com reescrita de textos. É sugestão nossa também que esse trabalho com produção de textos seja partilhado entre todos os professores da área de linguagem em cada departamento, havendo mesmo a divisão das turmas, se for o caso, para reduzir ao mínimo os alunos que serão atendidos por cada docente envolvido.

Esperamos que estas sugestões sirvam como ponto de partida para o início de um verdadeiro ensino de leitura e produção textual. Ensino este que dê voz e vez aos nossos alunos. Que eles saiam da graduação dominando a sua escrita, sendo autônomos com relação ao seu dizer.

Referências

ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: CORACINI, M. J. R. F. e ECKERT-HOFF, B. M. (Orgs.) **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. **A Formação do Professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. e MORAES. **Leitura e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.