

PRÁTICAS DE ENSINO E ESCRITA: GARANTIA DE IDENTIDADE

Virgílio Bandeira do Nascimento Filho¹; Aparecida Barbosa².

1. Universidade do Estado do Amazonas- CESP-UEA, *Professor Msc*
2. – Universidade Federal de Pernambuco, Professora Doutora - cidaufpe@yahoo.com.br

Resumo: No período anterior à República, leitura e escrita eram práticas culturais restritas a poucos e a transmissão ocorria de forma assistemática. Poucas “escolas” no Império ofereciam “aulas régias”. O período republicano, a escrita recebe novas características: passando a objeto da escolarização; considerada base da escola, a partir daí entendida como obrigatória, laica e gratuita; o ensino passa a ser organizado, sistemático e intencional, instaurando-se a demanda para a preparação de profissionais tecnicistas para ao mercado de trabalho. A apreensão da escrita insere o sujeito na sociedade. Um rito de passagem para um mundo novo, da cultura letrada, onde acumular conteúdos leva o sujeito a pensar de modos distintos, de acordo com cada situação. Mas, não acontece bem assim, saber escrever concede ao sujeito uma identidade. Afinal, ele aprende a escrever o próprio nome. Essa identidade leva o sujeito a ter outra relação entre si, entre os sujeitos, com a própria história e, conseqüentemente, com a sociedade. Cópias de textos, soletração de palavras, as memorizações das cartilhas do ABC tinham um propósito: desenhar letras, daí a imposição de que os alunos tivessem um caderno de caligrafia. Eu mesma fiquei de castigo muitas vezes por escrever com as duas mãos, vez que as professoras não admitiam que escrevesse com esquerda. Indagava-me: “Que importa escrever com as duas mãos? ”; elas respondiam, “a letra”, com a mão esquerda, “fica feia”. Saber ler e escrever conferia ao brasileiro a condição de portador de identidade e, mesmo que não fosse a sua, ainda assim uma identidade.

Palavras-Chave: Leitura e Escrita. Práticas Culturais. Identidade. Escolarização

Introdução

O modelo mecanicista da gramática tradicional como única tecnologia possível para aprendizagem dos alunos colaborou muito para o fracasso escolar da maioria dos alunos. Porém, na década de 1990, no Brasil, começam a aparecer novos olhares com vista a oferecer uma nova pedagogia, dando diferentes rumos ao ensino por meio das concepções sociodiscursivas. E, com elas, “o ensino de língua e de sujeito” também (KOCH, 2002. APUD, BARBOSA, 2017). Nesse sentido, a ênfase recai sobre a linguística bakhtiniana, conforme aponta Neves (2002):

A palavra-chave da linguística bakhtiniana é diálogo. Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal. A língua não reside na mente do falante, nem é um sistema abstrato que paira acima das condições sociais. A língua é um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, é uma atividade social, enunciação (NEVES, 2002, p. 153)

É enganosa a concepção do professor universitário de que os sujeitos que estão na academia já são alfabetizados, ainda que essa etapa seja função da educação básica.

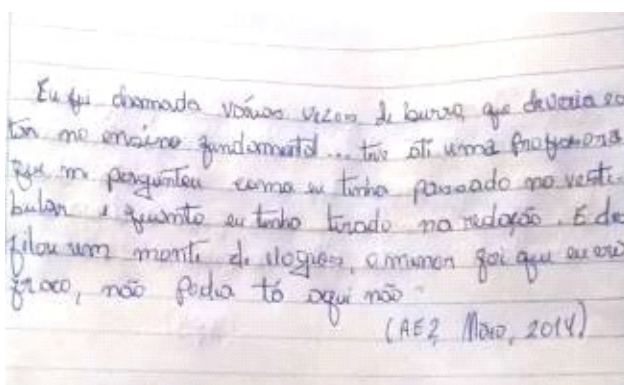
Por isso considereí indispensável este diálogo, pois os sujeitos cognoscentes na universidade são detentores do código escrito, e o professor universitário é aquele que vai apresentar, de forma processual, a esses jovens uma série de gêneros textuais próprios da academia e que apenas nela circulam e muitas vezes nem sequer são compreendidos pelos

estudantes universitários, sobre quem recai toda a culpa, única e exclusivamente por essa não compreensão.

Para Zuin (2012), não é uma situação incomum a do professor universitário que rotula o aluno, na frente de todos, e o define como incompetente diante da dualidade que o mesmo tem de entender e explicar determinado assunto ou teoria de autores consagrados pela academia. Ou a condição de infelizmente o aluno deparar com um recado na prova em que o professor salienta “Você já descobriu que está numa universidade? A linguagem, o modo de escrever e falar tem de ser científico”.

Para o autor, o olhar de insatisfação do mestre que percebe a impotência do aluno resulta em uma relação frustrante entre aluno-professor ou orientando-orientador, em que o mestre adota uma postura, ainda que inconscientemente, de agressor/opressor. Não são poucas as situações de descontentamento dos estudantes no decorrer das relações estabelecidas com os mestres no cotidiano acadêmico, que se torna carente de reflexão crítica ignorando que os estudantes refletem e recalcam sobre atitudes críticas e constrangimentos a que são expostos. Abaixo, apresentam-se alguns exemplos que constam na produção escrita de estudantes universitários, na disciplina Psicologia da Aprendizagem, em uma universidade do Nordeste Brasileiro, que fazem parte de um estudo maior, em processo contínuo.

Produção escrita de aluno

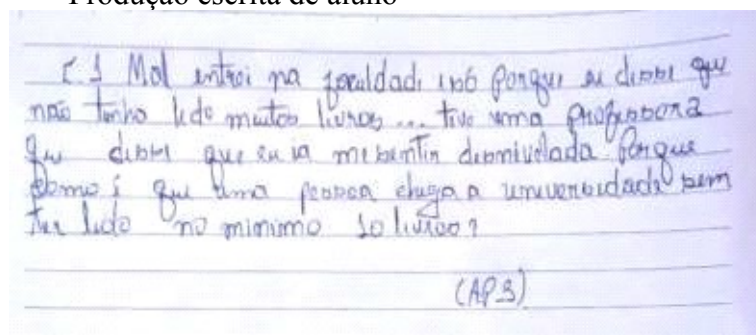


Fonte: dados colhidos pela pesquisadora

Eu fui chamado várias vezes de burro, que deveria estar no Ensino Fundamental... teve até uma professora que me perguntou como eu tinha passado no vestibular e quanto eu tinha tirado na redação. E desfilou um monte de elogios, o menor foi que eu era fraco, não podia tá aqui não. (AE2, Maio/2014)



Produção escrita de aluno



Fonte: dados colhidos pela pesquisadora

(...) Mal entrei na faculdade e só porque eu disse que não tinha lido muitos livros... teve uma professora que disse eu ia me sentir desnivelada. Porque como é que uma pessoa chega a universidade sem ter lido no mínimo 10 livros? (AP3, Maio/2014)

Segundo Bianchetti e Meksenas (2012), dualismos estão muito presentes nos espaços acadêmicos, tais como: “Ou eles aprendem ou estarão fadados à marginalidade”, “ou vocês estudam ou serão reprovados”, “ou vocês dão um jeito de irem para as viagens de campo ou terão que dar aulas de todo o conteúdo”. As universidades têm reproduzido, ano após ano, crenças e valores inerentes aos interesses do capitalismo.

Nelas os conteúdos a serem repassados pelos professores aos estudantes apresentam-se como a função mais importante da academia, enquanto as relações que são estabelecidas nos processos educativos tendem, na maioria das vezes, a fortalecer as diferenças de classe.

Nas Universidades, sobretudo, as públicas, os estudantes são classificados como “sabidos” ou “incapazes” de aprender, uma classificação que instrumenta a prática educativa que distancia cada vez mais a academia de seus preceitos de construção de um conhecimento do qual os alunos devem e precisam apropriar-se, ou seja, uma concepção mais crítica e elaborada da realidade pelo estudante, não uma concepção única e dada, pronta.

Quando foi proclamada a República em 1888, iniciam-se as buscas por experimentos educacionais dirigidos ao estudo dos signos fonéticos e da produção textual no país. O ensino é visto como algo inalcançável, e a escola se tornava espaço institucional que visava educar para carregar os ideais republicanos, como a necessidade de nova ordem tanto política como social; a criação de uma estrutura formal, como caminho para se aproximar de Deus, e ao mesmo tempo para a modernização da nação, bem como para eliminar o analfabetismo.

Dominar a escrita significava deter o conhecimento e era uma necessidade moderna

indispensável ao crescimento social e, garantia uma identidade, afinal, o sujeito sabia “assinar o nome”. (BARBOSA, 2006).

O ensino da escrita era limitado à caligrafia, havia inclusive um caderno de caligrafia para treinar a letra e, a partir desses treinos, havia a seleção do tipo de letra (manuscrita ou imprensa) que se deveria usar na escrita. Note-se que não era uma escolha do aluno, a professora estava vigilante e alerta à letra do educando. Sua prática se dava simples e diariamente pelo exercício e cópias.

Novos debates sobre essa prática de ensino, repetitiva, que preza pelo adestramento e memorização, passaram a substituí-la pela ordem desenvolvimentista, a partir de correntes das quais derivariam modelos de ensino revolucionário com as escolas modernas e a escola nova no Brasil, motivadas por estudos como de John Dewey dos Estados Unidos e Simon da Europa. A esses, somar-se-iam revolucionários como Vygotsky e Jerome Bruner, que trariam à cena aspectos culturais das teorias do desenvolvimento.

No Brasil, somente a partir da redescoberta dos estudos de Vygotsky emerge a teoria sociointeracionista buscando a interação entre linguagem e escrita como instrumentos de unidade para a compreensão do que é dito ou do que se escreva nos mais longínquos lugares do país. Isso como conteúdo de ensino e meio que permite interações reais. Na mesma esteira, como parte da educação libertadora, vem a metodologia de Paulo Freire, cuja alfabetização se dava em lugares comuns como salas improvisadas ou ao ar livre, em áreas rurais e/ou urbanas.

Martins (2016) ressalta que as práticas de leitura e escrita no âmbito acadêmico, assim como sua inserção crescente com o uso das tecnologias nos espaços educativos, clamam por mudanças de atitudes, pois, na dimensão profissional, comumente se exigem profissionais com habilidades com tais tecnologias, assim, a nova realidade desperta os estudantes, pois não basta escrever, é preciso também saber fazer o uso dessa escrita, respondendo às exigências que a sociedade incessantemente exige.

Dessa forma, o sujeito letrado passa a fazer uso da escrita nas práticas sociais, contudo, essas escritas (e leituras) dar-se-ão, prioritariamente, nos suportes móveis.

Acrescente-se ao pensamento de Martins (2016) que o perfil da sociedade digital faz emergir um novo perfil de estudante. Para quem a forma de produzir textos rompe completamente com os modelos tradicionais. Surge uma nova geração que escreve e compartilha textos em diversos espaços sociais, exercita a escrita e ao mesmo tempo se torna

autora na própria produção textual, quer nas redes, quer tão somente em uma mensagem de texto enviada a amigos ou familiares. Essas mudanças sugerem que o processo de alfabetização e de letramento do sujeito na contemporaneidade sofra alterações significativas.

Tais formas expandidas de acesso, de interação com a escrita, levam à necessidade de incluir novos modelos sociais de interação pessoal nos processos de ensino-aprendizagem. É nessa concepção que se insere aqui o conceito de hipertexto utilizado por Roland Barthes, que o descreve como uma produção textual híbrida – fazendo uso das tecnologias estáticas e digitais –, semelhante ao texto computacional – um composto de palavras (ou imagens) interligados por elementos nanotecnológicos que levam a infinitas ou trilhas, constantemente reconstruídas descrita como link, node, network, web e path: “neste texto ideal”, diz o autor:

As redes (réseaux) são muitas e interagem, sem que qualquer delas seja capaz de suplantar as demais”; este texto é uma galáxia de significantes, não uma estrutura de significados; não tem um começo; é reversível, temos acesso a ele por diversas entradas, nenhuma das quais pode ser autoritariamente declarada a principal; o código mobilizado se estende tão longe quanto os olhos podem alcançar, eles são indeterminados (...); os sistemas de significados podem tomar o comando deste texto absolutamente plural, mas o seu número jamais é fechado, baseado como é na infinitude da linguagem (BARTHES, 1979 apud LANDOW, 1992, p. 1, trad. livre).

Assim, não há como pensar mais em uma pedagogia e em uma didática que desconsiderem as transformações tecnológicas, as quais estão submetidas no processo de aprendizagem e correspondem a novas práticas de leitura e escrita. Então, qualquer prática que objetive uma pedagogia atualizada com as demandas sociais deve interagir cultural e tecnologicamente nas práticas pessoais dos processos sociais em cada contexto no qual a instituição se encontra inserida.

Entretanto, para os estudantes universitários, compreende-se que é condição sine qua non confiar incondicionalmente nas informações transmitidas por meio da autoridade do professor. Porém, informações não constituem conhecimento e podem estar também disponíveis nas mídias hipertextuais, PCs, smartphones e tablets.

O papel do professor universitário em relação a esses estudantes é negociar como irão mobilizar tais informações e em quais situações sociais da vida. Somente então a partir daí se tornam conhecimento. É com base nesse conhecimento desenvolvido pelo aluno que serão produzidos os textos no ambiente acadêmico.

É por meio do diálogo e não de monólogos, como acontece com muitas aulas universitárias, que se motivam os estudantes a adotar uma postura crítica diante dos

obstáculos e da aceitação aos diversos pontos de vista. O professor que estabelece a dialogicidade na prática convida, provoca, insiste para que os estudantes dialoguem com ele, permite-lhes abrir-se para a vida, como defende Freire (1996).

Cabe ao docente criar um ambiente de estudo que incentive a comunicação com os alunos (e vice-versa), fazendo com que a relação aconteça de modo a desmistificar e duvidar da verdade reinante, a da academia. Da mesma forma que o docente reconhece o valor da linguagem e da cultura dos estudantes, possibilitando que trabalhem com base nas próprias experiências, registros e concepções. Freire pensava dessa forma e sua enorme contribuição à pedagogia foi dar um novo sentido para a prática de ensino, sempre por meio das experiências vividas; do ponto de vista formado pela interação do entorno, o estudante constrói o repertório e conhecimento, conseguindo então identificar múltiplas situações e identificar, circunstancialmente, qual modo lhe servirá de subsídio para resolver situações cotidianas.

Observo como um dos problemas fundamentais do processo de desenvolvimento de textos acadêmicos a relação com a cultura que lhe é subjacente, que é cartesiana. Lamentavelmente a universidade ainda não reconhece os estudantes como sujeitos pensantes, pois não é raro observar professores se firmar em teorias que os justifiquem e os apoiem nas práticas docentes, principalmente quanto às crenças sobre a adequação do texto escrito; no entanto, essas crenças estão aparadas numa forma linear.

Se os gêneros textuais acadêmicos prevaleceram na sociedade pública no século passado, nos dias atuais já não são mais exclusivos. A partir daí, são raros os alunos que tendem a produzir textos que alternam propriedades da norma culta com as propriedades da língua oral, sendo assim rotulados como analfabetos acadêmicos.

O conflito entre oralidade e a produção escrita, prevalente na academia, é o fator que desencadeia a produção de textos não reconhecidos academicamente como adequados pelos professores universitários. Textos acadêmicos são regidos por pressupostos textuais, consagrados nas produções acadêmicas, cujas características são completamente diferentes daquelas empregadas nas escritas cotidianas pelos jovens estudantes.

A psicogênese chegou até a educação, e graças a pesquisas sobre ela muitos educadores passaram a ter o entendimento de que o conhecimento produzido não está nem no sujeito nem no objeto, mas sim no processo de interação que ocorre entre ambos e onde se irão transformar.

Os ideais construtivistas colaboraram para que os educadores repensassem a prática pedagógica em sala e buscassem novas formas de trabalho que considerassem o sujeito que estava na escola como um ser pensante, com conteúdo próprio a ser aprendido (GOODMAN, 1980).

Dessa forma, as práticas sociais, assim como as informações advindas das aulas, não podem ser recebidas passivamente, não em tempos de tecnologias digitais móveis, onde os estudantes têm o mundo e uma quantidade imensurável de informações literalmente na palma da mão, nos smartphones e tablets.

A insistência na necessidade da alfabetização e do letramento acadêmicos se dá por serem processos distintos, mas igualmente sociais que, embora associados à escola, acontecem em diversos espaços sociais e atualmente virtuais, mas de forma contínua. Também é importante ressaltar que a alfabetização não é uma “técnica”, como podem acreditar muitos professores; a alfabetização assim como o letramento são processos em constante devir.

E, na era digital que vivemos e onde encontramos pessoas que nunca foram à escola, não reconhecem os signos fonéticos, mas leem e escrevem nos suportes midiáticos com muita habilidade. E a escrita, considerada uma representação da linguagem ou um código de transcrição gráfica das unidades sonoras ou unidades imagéticas, como as figuras (emoticons) disponíveis nos smartphones e tablets, que têm muitos significados, acontece de forma efetiva, por muitos sujeitos, antes excluídos pela escola e agora incluídos pelas mídias hipertextuais.

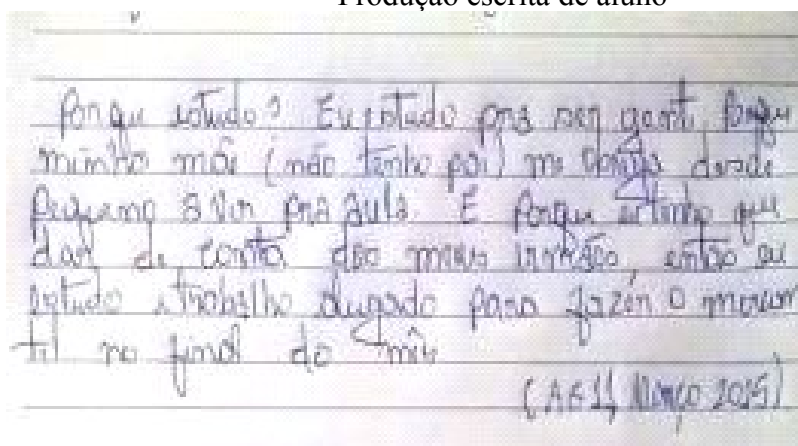
A pesquisa, cujo este trabalho, consiste em um recorte, foi desenvolvida com a finalidade de: (a) caracterizar no texto produzido por alunos da UERN/CAMEAM a confluência entre os modos de pensamento narrativo e cartesiano, estudado por BARBOSA (2016), impactados pelas mídias hipertextuais; e, a partir das análises realizadas por um dos autores; (b) descrever propriedades que demonstram a interferência da cultura hipertextual sobre a produção de textos universitários considerados não adequados segundo as prerrogativas do gênero discursivo acadêmico.

O primeiro esforço metodológico desta pesquisa foi definir as circunstâncias pelas quais seriam analisados os textos selecionados para análise.

Como o objeto de análise incide sobre a estruturação formal e semântica do texto, não se optou por nenhum tipo de estratégia metodológica associada à análise de conteúdo; visto tratar-se de natureza estrutural. Tal abordagem metodológica de base racionalista é estudada desde os clássicos funcionalistas europeus, a exemplo dos trabalhos de Lucien Tesniere (1985).

Embora os sujeitos desta pesquisa já inseridos na fôrma cartesiana da academia continuam a frequentá-la com o objetivo maior de “ser gente”, tem-se a impressão de que não se evoluiu em nada desde a época da colonização, quando se apropriava da escrita para ter uma identidade, como se observa no texto de um estudante universitária, em que deixa claro o motivo por que estuda.

Produção escrita de aluno



Fonte: dados colhidos pela pesquisadora

Porque estudo? Eu estudo pra ser gente. Porque minha mãe (não tenho pai) me obriga desde pequeno a vir pra aula. E porque eu tenho que dar de conta dos meus irmãos, então eu estudo e trabalho para fazer o mercantil no final do mês. (Março/2015)

A distância entre a produção textual e os jovens universitários aparecem de forma dolorosa em todos os momentos da vida acadêmica, mas, na universidade, por ser considerada o degrau máximo para esses jovens, as dores são tanto físicas, quanto psicológicas.

Em uma das disciplinas que ministrei, Introdução à Pedagogia – no curso de Pedagogia –, tenho o propósito inicial de apresentar aos alunos o ambiente acadêmico. Então, ao longo dos encontros, explico que eles – agora universitários – precisarão escrever e falar bastante em nossos encontros, mas raros são os estudantes que se sentem confortáveis com a situação de falar e/ou escrever, pois se autointitulam “pouco letrados”.

Minha insistência para que os estudantes falem é para que demonstrem que saber falar e escrever são ações em que o sujeito se torna ativo nas relações sociais, e estar na

universidade é uma ação social, devendo a linguagem possibilitar a comunicação sobre o que o sujeito almeja e quer conhecer no/do mundo.

Considerações Finais

Neste artigo denuncio o lugar do professor universitário enquanto agente do processo de letramento do aluno universitário, que somente se familiariza com as especificidades dos gêneros textuais acadêmicos quando na universidade está, mas que não pode descobrir como fazer isso sozinho.

A tessitura de textos acadêmicos precisa acontecer de forma mediada, negociada entre professor e aluno, deixando claro para o aluno que as refacções de um texto acadêmico fazem parte do processo de modelização do gênero discursivo acadêmico.

Assim, neste como em muitos outros textos científicos alerto sobre a necessidade atitudinal do professor universitário, no intuito de agir plenamente como agente transformador da maneira como o estudante pensa.

Uma vez que o professor universitário fala, ele atua sempre em relação ao estudante universitário/graduando como se este, por já ter sido alfabetizado durante a educação básica, não necessitasse de mediação. Mero engano, já que ao adentrar na academia é que o estudante se vê apresentado (ou não) a um gênero discursivo acadêmico.

Referências

BARBOSA, M. A. G. Mídias hipertextuais, produção escrita e letramento na educação superior. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação Rio de Janeiro. 2017.

_____. De comunicador social a professor de comunicação: a construção dos saberes docentes. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/UFPE. Recife, 2006.

BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas, SP: Papirua, 2012.

LANDOW, G.P. Hipertext: the convergence of contemporary critical theory and technology. In: History of the Concept of Hipertext, 1992. Disponível em: <<http://www.cyberartsweb.org/cpace/ht/jhup/history.html#1>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

GOODMAN, K. As contribuições positivas para a psicogênese da escrita. 2º. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

NEVES, M.H.M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



ZUIN, Antônio. O Orkut como fonte de pesquisa em educação. BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa.** Campinas, SP: Papirua, 2012.

TESNIERE, L. Curso de Linguística Geral. Trad. Chelini, A.; Paulo, J.P.; Blinkstein, I. 3 ed. São Paulo. Cultrix. 1985.