

A aprendizagem significativa na formação docente inicial: relato de uma experiência no curso de Letras

Neluana Leuz de Oliveira Ferragini¹

Resumo: A formação docente, dentre suas finalidades, visa formar profissionais reflexivos, que sejam autores de suas próprias práticas. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa-ação, situada no campo da Linguística Aplicada, tem por objetivo analisar o processo de didatização do gênero discursivo ensaio literário na formação docente inicial, refletindo se as ações contempladas contribuem para uma aprendizagem significativa e crítica. Por configurar-se como um estudo longitudinal, o *corpus* consiste na avaliação do processo realizada por três acadêmicos do primeiro ano do curso de Letras Português, na disciplina de Práticas de Leitura e Produção de Textos, no ano de 2014. Para efeitos de análise, esta pesquisa adapta as categorias de análise de pensamento crítico, de Newman, Cochrane, Webb (1995). Os resultados demonstram uma possibilidade de articular teoria e prática e, assim, exemplificar, na formação docente inicial, propostas contextualizadas de estudo da língua portuguesa, permitindo a apropriação crítica do conteúdo como também um espaço para uma aprendizagem significativa do professor de amanhã.

Palavras-chave: Formação docente. Língua portuguesa. Aprendizagem significativa crítica.

Introdução

Durante uma longa tradição escolar, a aprendizagem era vista apenas como um ato mecânico, em que os saberes históricos e teoricamente acumulados eram somente repassados ao aprendiz, a quem competia receber passivamente e armazenar, de forma arbitrária e literal, a nova informação. Com o passar do tempo, a aprendizagem também assumiu um lugar privilegiado nas instituições de ensino, em especial, devido às discussões científicas que se voltaram para a temática.

Dentre as perspectivas teóricas de aprendizagem, para o presente estudo, consideramos a da aprendizagem significativa, que acontece quando uma nova informação é relacionada a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado. A aprendizagem significativa é um processo de “**interação** pelo qual conceitos mais relevantes e inclusivos interagem com o novo material servindo de ancoradouro, incorporando-o e assimilando-o, porém, ao mesmo tempo, modificando-se em função dessa ancoragem” (MOREIRA, 2006, p. 15, grifo do autor). Tais conhecimentos, ao aluno ingresso na universidade, refletem a longa bagagem de informações e saberes oriundos de seus estudos na educação básica, dito de outra forma, um

¹ Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Adjunta na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - campus Apucarana), PR, Apucarana, Brasil. E-mail: neluanaferragini@gmail.com.

aluno universitário traz consigo ideias, conceitos, proposições que podem (ou deveriam) servir de ancoragem a outros saberes.

Ao voltarmos nossa atenção para a aprendizagem de professores em formação, o objetivo do trabalho consiste em analisar o de um processo de didatização do gênero discursivo ensaio literário na formação docente inicial, refletindo se as ações contempladas contribuem para uma aprendizagem significativa e crítica do professor em formação inicial.

Os enunciados concretos dos mais variados gêneros discursivos, como práticas reais do uso da linguagem, também são instrumentos mediadores da aprendizagem, visto representarem concretamente uma situação enunciativa em sala de aula, de modo a permitir a expansão sobre os aspectos que engendram a interação, ampliando o conhecimento a respeito das diversas possibilidades de organização e produção da comunicação, conhecimentos linguísticos fundamentais para a vida em sociedade como para o desempenho profissional. Mas, o que sabem os ingressos de um curso de letras a respeito do tema? Será que variados gêneros foram a eles apresentados na educação básica? O que os recém-licenciandos sabem a respeito do gênero ensaio literário?

A opção pelo ensaio literário justifica-se por três razões. Em primeiro lugar, motivados pela enigmática forma discursiva que refletem os enunciados sob a forma de ensaio, capaz de discorrer sobre inúmeros temas, das mais variadas esferas. A segunda razão remete à ausência de estudos que contemplem as características do gênero. Assim, corresponde a uma modalidade discursiva pouco versada pela teórica esfera acadêmico-científica brasileira, embora produzida por consagrados nomes da literatura nacional e transposta para materiais didáticos da educação básica. O terceiro motivo refere-se ao fato de que ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) devem contemplar os mais variados gêneros de diferentes domínios discursivos. Assim, entendemos que o curso de Letras Português deve proporcionar o acesso, a leitura, a análise e a produção de distintos enunciados concretos.

Para refletir sobre a aprendizagem no curso de licenciatura em Letras, este artigo, por meio de uma proposta de didatização, procura unir a teoria de gêneros discursivos à didática da pedagogia histórico-crítica, para assim, tentar demonstrar no referido contexto encaminhamentos teórico-prático que conduzam à aprendizagem significativa e, conseqüentemente, a uma formação mais reflexiva.

Para alcançar o objetivo proposto, organizamos nossa discussão a partir das seguintes etapas: i) seção de introdução; ii) seção em que discorreremos sobre os conceitos que sustentam

a teoria de aprendizagem significativa e crítica e a concepção de professor reflexivo assumida; iii) seção onde relatamos o contexto e a organização do presente estudo, assim como os critérios de análise; iv) seção em que apontamos conhecimentos prévios dos professores em formação em relação aos gêneros textuais/discursivos e ao gênero ensaio; v) a seção reflexiva, em que tecemos a análise das avaliações de todo o processo de ensino, refletindo se o encaminhamento conduziu a uma aprendizagem significativa e crítica. Por último, algumas considerações.

Formação docente: pressupostos da aprendizagem significativa e do professor reflexivo

Partindo do pressuposto de que o conhecimento deve permitir uma visão crítica da realidade, o ensino, na formação docente, para promover uma aprendizagem significativa, deve possibilitar ao estudante:

[...] construir a capacidade de aprender matérias para si mesmo, tornando-se capaz de elucidá-las de maneira diferente, reorganizá-las, dividi-las, ‘vesti-las’ de atividades e de emoções, de metáforas e exercícios, com exemplos e demonstrações, de modo que possam ser compreendidas pelos alunos (SILVA, 2010, p. 62, grifo da autora).

Caminhando coerentemente ao dito, Saviani (2008, p. 8-9) compreende que a ação docente deve orientar-se a partir de três objetivos fundamentais: a) a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber produzido historicamente; b) a transformação do saber objetivo em saber escolar, permitindo a assimilação dos aprendizes no tempo-espaço da instituição escolar; e c) a garantia das condições necessárias para que o saber objetivo não seja apenas assimilado, enquanto resultado, mas para que os educandos possam elevar seu nível de compreensão sobre a realidade.

No entanto, ainda temos outro desafio: como avaliar se processo de ensino e aprendizagem garante a apropriação do conhecimento e pode conduzir ao desenvolvimento do estudante?

No ambiente escolar, o conceito de zona de desenvolvimento próxima – ZPD –, desenvolvido por Vigotski² é um importante instrumento para a organização e aplicação de

² Diversas obras trazem grafias diferentes para o nome do autor devido às divergências entre os alfabetos russo e ocidental. De acordo com Duarte (2001), americanos e ingleses optam pela grafia Vygotsky; os espanhóis

estratégias pedagógicas que permitam a apropriação dos conceitos científicos, imprescindíveis para o desenvolvimento, já que, segundo o autor, possibilitam um modo mais aprimorado de pensamento: o pensamento conceitual. Dessa forma, os conteúdos escolares podem tornar-se mais significativos para o aluno, quando, a partir de seus conhecimentos prévios, consegue estabelecer analogias/conexões com o conteúdo científico a ser estudado, transformando, renovando e ampliando os esquemas de conhecimento por ele já apreendidos.

Ao estabelecer conexões entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento elaborado é possível que a educação escolar ultrapasse a aprendizagem mecânica, tornando-a significativa para o aluno.

David Ausubel (1980; 2003), renomado psicólogo americano, acredita que o ensino precisa fazer algum sentido para o aluno. Para tanto, propõe através da psicologia da aprendizagem significativa a Teoria da Aprendizagem Significativa – TAS. Segundo Moreira (2006), os conceitos de Ausubel são compatíveis com outras teorias psicológicas do século XX, como por exemplo, a do desenvolvimento cognitivo de Piaget e a sociointeracionista de Vigotski. Ademais, tanto Vigotski quanto Ausubel acreditam que a aquisição de conhecimento ocorre a partir das experiências do indivíduo em sociedade ou das mediações de instituições escolares.

Ausubel (2003) propõe que o fator imprescindível para a aprendizagem é o conhecimento que educando já sabe. Nesse conceito central de sua teoria vemos uma compatibilidade com os preceitos vigotskianos em relação ao método dialético de elaboração do conhecimento científico.

Na TAS, a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação não apenas se “ancora” nos conhecimentos prévios do aprendiz, mas, ao interagir com outras informações prévias, possibilita que outras ideias, outras conjecturas, outros conceitos sejam armazenados adequadamente na mente humana, estabelecendo um ponto de ancoragem às velhas e novas informações.

Nas palavras de Moreira (2006, p. 16):

A aprendizagem significativa caracteriza-se, pois, pela interação (não uma simples associação), entre aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, pelos quais estas adquirem significado e

padronizaram Vigotski; os franceses aceitam as duas formas citadas. Adotaremos a grafia Vigotski por ser mais frequente no contexto brasileiro. Todavia, nas referências preservaremos a grafia original.

são integradas à estrutura de maneira não arbitrária e não literal, contribuindo para a diferenciação, elaboração e estabilidade dos subsunçores preexistentes e, conseqüentemente, da própria estrutura cognitiva.

O domínio escolar, ao priorizar um ensino pautado nos conhecimentos prévios, consente que o novo conhecimento seja alicerçado nas informações preexistentes e afasta-se da aprendizagem mecânica (ou automática). Moreira e Masini (2001, p. 18-19), parafraseando o conceito de Ausubel para a aprendizagem mecânica, apresentam-na como aprendizagem de “novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária. Não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada”. Contudo, segundo o autor da TAS, a aprendizagem mecânica, por vezes, se faz necessária em uma fase inicial para a aquisição de um novo conhecimento, devendo ser o primeiro passo para a aprendizagem significativa.

Para exemplificar a aprendizagem mecânica, Moreira e Masini (2001) resgatam o ensino de pares de sílaba sem sentido, isto é, apenas um monte de famílias silábicas sem maiores correlações com a linguagem, assim como a pura memorização de fórmulas. Contudo, é importante salientar que na teoria ausubeliana não há uma distinção dicotômica entre a aprendizagem significativa e a mecânica, para o pesquisador a relação entre ambas deve ser como um *continuum*.

A aprendizagem significativa, portanto, acontece quando uma informação nova conecta-se a conceitos relevantes já apropriados pelo aprendiz, permitindo-lhe estabelecer correlações e transformar o próprio conhecimento. Desse modo, o novo saber não fica armazenado aleatoriamente na memória, como uma fórmula decorada. Isso não significa que o conhecimento de fórmulas e regras não seja importante e fundamental para o desenvolvimento do educando, mas quando a nova informação é processada e organizada por meio de conhecimentos prévios, torna-se maior a possibilidade de fazer sentido para o aluno. A fórmula, a regra ou o conceito, quando deduzidos com o aluno, podem ser potencialmente mais significativos do que apenas sua apresentação.

Ao elegermos como categorias de análise o pensamento crítico, assumimos a visão de aprendizagem significativa crítica, afinal é preciso muito mais que adquirir conhecimentos de modo significativo, é preciso adquiri-los criticamente (MOREIRA, 2006). A aprendizagem significativa crítica, segundo Moreira (2005, p. 7), é aquela “perspectiva que permite ao

sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela [...] É através da aprendizagem significativa crítica que o aluno poderá fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser subjugado por ela, por seus mitos e ideologias.” Ainda recorrendo a Moreira (2005, p. 7):

É através dessa aprendizagem que ele poderá lidar construtivamente com a mudança sem deixar-se dominar por ela, manejar a informação sem sentir-se impotente frente a sua grande disponibilidade e velocidade de fluxo, usufruir e desenvolver a tecnologia sem tornar-se tecnófilo.

Para que se estabeleça o princípio crítico da aprendizagem significativa, Moreira (2005, p. 20-21) lista algumas estratégias essenciais:

1. Aprender que aprendemos a partir do que já sabemos. (Princípio do conhecimento prévio.);
2. Aprender/ensinar perguntas ao invés de respostas. (Princípio da interação social e do questionamento.);
3. Aprender a partir de distintos materiais educativos. (Princípio da não centralidade do livro de texto.);
4. Aprender que somos perceptores e representantes do mundo. (Princípio do aprendiz como perceptor/representador.);
5. Aprender que a linguagem está totalmente implicada em qualquer e em todas as tentativas humanas de perceber a realidade. (Princípio do conhecimento como linguagem.);
6. Aprender que os significados são atribuídos pelas pessoas conforme sua experiência, as palavras significam as coisas em distintos níveis de abstração e que os significados das palavras mudam. (Princípio da consciência semântica.);
7. Aprender que o conhecimento está em constante aprendizagem e, por isso, o erro faz parte de um processo natural, o que implica em pensar que o saber construído inicial, pode ser corrigido e superado, afinal o conhecimento científico também pode ser provisório e estar errado. (Princípio da aprendizagem pelo erro.);
8. Aprender a desaprender, ou seja, aprender a distinguir entre o relevante e o irrelevante no conhecimento prévio e libertar-se daquilo que for irrelevante para a apropriação do novo saber. (Princípio da desaprendizagem.);
9. Aprender que nossa visão de mundo é construída primordialmente com as definições que criamos, com as perguntas que formulamos e com as metáforas que utilizamos, três elementos inter-relacionados na linguagem humana. (Princípio da incerteza do conhecimento.);
10. Aprender a partir de distintas estratégias de ensino que impliquem na participação ativa do estudante, promovendo um ensino centralizado no aluno de modo a facilitar a aprendizagem significativa. (Princípio da não utilização do quadro-de-giz.);

11. Aprender que simplesmente repetir a narrativa de outra pessoa não estimula a compreensão. Um ensino centrado no aluno tendo o professor como mediador significa um ensino em que o estudante fala mais e o professor menos. (Princípio do abandono da narrativa.).

Os princípios elencados são ideias estratégicas para facilitar a aprendizagem significativa crítica. Ao considerarmos tais pressupostos, procuramos, a partir de cada princípio, refletir se essas possibilidades se ajustam a nossa proposta de ensino, conduzindo nossa ação didática a caminho de um posicionamento crítico capaz de contribuir para uma formação docente reflexiva.

A eleição da aprendizagem significativa crítica, em nosso entendimento, coaduna-se de modo harmônico à proposta de formação do professor reflexivo, uma vez que propicia ao licenciando ir além da recepção de saberes técnicos, teóricos e metodológicos, criando um espaço para o desenvolvimento de habilidades indispensáveis para analisar criticamente suas experiências, tanto como educando como futuro educador.

Dentre as perspectivas para formação de “professor reflexivo”, ao elegemos o posicionamento pragmático-reconstrucionista de Zeichner (1994), assumimos as características do professor crítico-reflexivo, as quais descritas por Libânio (2012, p. 75) compreendem: a) fazer e pensar a relação entre teoria e prática; b) assumir o papel de agente preocupado com a apreensão das contradições; c) ter atitudes e ações críticas frente ao mundo e sua atuação; d) apreensão teórico-prática do real; e) flexibilidade de cunho sociocrítico e emancipatório.

Nesse sentido, espera-se de uma formação ancorada nos pressupostos críticos que “desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente construir seus saberes-fazer docentes com base nas necessidades e nos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1998, p. 163-164).

Feitas colocações quanto aos conceitos teóricos da aprendizagem significativa e a visão teórica que sustenta a concepção de professor reflexivo assumida nesta pesquisa, na seção seguinte, discorreremos sobre os caminhos metodológicos e contextuais em que se desenvolveu a aplicação da pesquisa.

Abordagens metodológicas da pesquisa

O interesse pela educação escolar/acadêmica assinala este trabalho como uma pesquisa social, pertencente ao campo das ciências humanas e, de modo mais específico, à área da linguística aplicada. Metodologicamente, esta investigação é de abordagem qualitativo-interpretativa, de caráter etnográfico, caracterizada como uma pesquisa-ação estratégica no campo da formação docente inicial.

No que diz respeito à inserção da pesquisa na área de Linguística Aplicada – LA, apoiando-nos em Signorini (1998, p. 101), a LA tem como objeto peculiar: “o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos –, objeto esse que a constitui como campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro”. Nesse sentido, esse campo de investigação adota uma análise de base interpretativista, na qual a língua (gem) é, ao mesmo tempo, objeto de estudo e de ensino.

Quanto à adoção do paradigma qualitativo justifica-se porque admite que dimensões externas, observáveis e mensuráveis sejam analisadas pelo pesquisador, consentindo-lhe interpretar o contexto sócio-histórico em que sua prática investigativa se insere. Assim, a natureza socialmente construída da realidade e ligação entre pesquisador e o que se é estudado faz parte da investigação (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

No que tange ao caráter etnográfico, de acordo com Malinowski (1978, p. 24), esse tipo de observação tem por finalidade a descrição e a análise dos mais diversos aspectos constituintes de um delimitado grupo, assim “[...] o etnógrafo tem o dever e a responsabilidade de estabelecer todas as leis e regularidades que regem a vida tribal, tudo que é permanente e fixo; apresentar a anatomia da cultura e descrever a constituição social”. Na esfera educacional, o viés etnográfico permite abordar a vida escolar cotidiana, consentindo, segundo André (2008), mensurar as interações que se estabelecem no contexto escolar – contexto de diversificados significados. A escola, imersa no universo cultural, também é fonte de investigação e meio de ressignificar certos discursos.

Ao elegermos a pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, optamos pela pesquisa-ação como estratégia metodológica, visto que nesse encaminhamento, em um universo microsocial, além da participação propomos uma ação social-educacional planejada. Conforme ressalva Franco (2005, p. 485), o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação consiste “na direção, no sentido e na intencionalidade da transformação”. Partindo dessa premissa, apoiando-nos nos postulados da pesquisadora, nosso objetivo com a pesquisa-ação

não se debruça apenas em “compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo” (FRANCO, 2005, p. 486). Ao assumir a necessidade de transformação, esta pesquisa conceitua-se como estratégica, já que “a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação” (FRANCO, 2005, p. 486).

Sob uma configuração mais delineada, a pesquisa desenvolveu-se em uma universidade *multicampi* no norte do Paraná, em uma turma de primeiro ano do curso de Letras, tendo como docente a sujeito-pesquisadora deste estudo. Especificamente, a proposta foi organizada a partir da ementa da Disciplina de Práticas de Leitura e Escrita de Textos, a qual compreendia uma carga semanal de quatro horas/aula e visava ao estudo (leitura, análise linguística e produção) de diferentes gêneros discursivos.

A implementação da proposta compreendeu duas fases: uma de investigação e outra de aplicação. Na primeira etapa, coube à professora-pesquisadora o diagnóstico do conhecimento prévio dos licenciandos, estudo das marcas do gênero ensaio literário e organização de um Plano de Trabalho Docente (PTD). Na segunda etapa, aplicação, análise e reflexão de todo o processo. Os dados³ relativos ao desenvolvimento em sala de aula foram gerados durante o segundo bimestre do ano letivo de 2014, mais especificamente do dia vinte e três de maio até vinte e sete de junho, totalizando um período de cinco semanas.

O estudo de gêneros seguiu os pressupostos do Círculo de Bakhtin, assim, os encaminhamentos visaram à análise dos seguintes elementos: conteúdo temático, construção composicional, estilo (marcas linguísticas e enunciativas), indissociáveis do contexto de produção. No tocante ao conceito de ensaio literário, recorreremos aos estudos de Ferragini (2015), que o define como um gênero em que a finalidade estética aparece entrelaçada ao processo reflexivo, organizado por meio de uma linguagem clara. De extensão relativamente breve, sua produção concentra-se nas mãos de renomados literatos, com circulação usual na esfera literário-cultural. Seu suporte costumeiramente são livros e alguns sítios da internet. Por vezes, pode circular em jornais e revistas, porém costuma ser produzido para suportes de circulação mais perenes. O conteúdo temático dos ensaios literários é variável, avaliativo e dialogicamente construído. De modo geral, o ensaio literário reflete acerca de obras, autores, estilos, temas e escolas literárias. O ensaio literário corresponde a um enunciado redigido geralmente em prosa, de extensão moderada, no qual se emprega um tom conversacional. O

³ Informados a respeito da pesquisa, os licenciandos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

ensaísta assume um viés didático, propedêutico, às vezes, teórico para organizar seu posicionamento crítico visto que sua finalidade é apresentar uma reflexão pessoal a respeito de um assunto/uma ideia.

Metodologicamente, a elaboração ancora-se nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica (doravante PHC) através da didática de Gasparin (2003). Embora o método não seja dirigido a nenhuma disciplina específica, entendemos que os princípios que o embasam se coadunam com a proposta de ensino da língua portuguesa por meio de textos-enunciados. Ademais, a base psicológica vigotskiana e a pedagogia histórico-crítica compreendem que o objeto de ensino deve estar vinculado à prática social, do mesmo modo, acreditamos que o estudo da língua via enunciados concretos de um gênero constitui uma reflexão sobre a linguagem em prática, em seu uso social e histórico.

A didática para a PHC compreende as seguintes fases: a) prática social inicial, momento de diagnosticar o nível de desenvolvimento atual do educando; b) problematização, é o primeiro estágio para o conhecimento sistematizado e acumulado culturalmente, por isso, é o início da teorização. Nesta etapa se explicitam os principais problemas observados na prática social inicial; c) instrumentalização consiste nas ações didático-pedagógicas que facilitem/promovam a aprendizagem, como também a seleção dos recursos necessários, através da mediação docente. É o momento da relação professor-aluno-objeto; d) catarse, fase da síntese, da expressão elaborada de uma nova forma para compreender a prática social. É a manifestação daquilo que o aluno se apropriou no desenvolvimento das fases anteriores; e) prática social final, que corresponde ao ponto de chegada do processo pedagógico. Na última etapa, espera-se que o processo de ensino e aprendizagem inaugure um novo agir social, mesmo que essa ação não seja explícita e retratada materialmente, podendo manifestar-se apenas na consciência individual.

No quadro que segue, de modo global, apontamos os conteúdos e as atividades referentes ao estudo do ensaio literário, os quais foram desenvolvidos e organizados a partir dos preceitos supracitados.

PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
	Problematização	Instrumentalização	Catarse	
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo

<p>Objetivos: Aprofundar-se na teoria dos gêneros discursivos e apropriar-se do gênero “ensaio”, da esfera artístico-literária. Didatizar o gênero “ensaio” para as aulas de Prática de Leitura e Escrita de Texto, via PTD gaspariniano.</p> <p>Conteúdos: Gênero discursivo; caracterização do gênero discursivo “ensaio”; análise de ensaios.</p> <p>Vivência do conteúdo a) O que os alunos já sabem sobre gênero, gênero “ensaio”. b) O que mais os alunos gostariam de saber.</p>	<p>Discussão sobre o conteúdo Por que estudar gênero discursivo? Por que estudar ensaio?</p> <p>Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas <u>Conceitual:</u> definição de gênero discursivo; definição de ensaio; <u>Social:</u> circulação e recepção do gênero; relevância do ensaio; <u>Histórica:</u> concepção de língua sociointeracionista contexto sócio-histórico do gênero “ensaio”; <u>Escolar:</u> quais relevâncias para a escola – gênero discursivo, ensaio e o estudo da língua a partir de enunciados concretos.</p>	<p>Ações docentes e discentes Apresentação: conhecimento dos alunos sobre gênero discursivo e gênero “ensaio”. Exposição do conteúdo pelo professor: discussões sobre as leituras. Atividades de leitura e análise de ensaios da esfera artístico-literária, com enfoque aos ensaios de Paulo Leminski (2011). Didatização do gênero “ensaio”, via PTD. Aplicação e avaliação da proposta nas aulas da graduação.</p> <p>Recursos: humanos e materiais Livros; textos diversos; internet; quadro negro e <i>data-show</i>.</p>	<p>Síntese mental do acadêmico Apropriação dos conteúdos.</p> <p>Expressão da síntese Avaliação de sua apropriação.</p>	<p>Intenções do acadêmico 1. Aprofundar os conhecimentos sobre gênero discursivo. 2. Aprofundar os conhecimentos sobre o gênero “ensaio”. 3. Ler e analisar outros gêneros discursivos. 4. Avaliar a metodologia de ensino para a didatização do gênero ensaio.</p> <p>Ações do acadêmico 1. Leitura, estudo e pesquisa sobre gênero discursivo. 2. Leitura, estudo e pesquisa sobre o gênero “ensaio”. 3. Pesquisa sobre outros gêneros discursivos e ensaios de outras esferas.</p>
--	---	--	---	---

Quadro 1: Plano Geral de Trabalho Docente - Fonte: próprio autor

Como *corpus* de análise do processo empreendido selecionamos a análise da autoavaliação produzida pelos acadêmicos referente ao que aprenderam sobre o gênero e também a avaliação quanto ao método utilizado. Abrangemos a escolha de três autoavaliações: a) a primeira acadêmica, denominada aqui como Ana, 17 anos. O segundo acadêmico, denominado como Beto, 19 anos. A terceira acadêmica, Cecília, 17 anos.

No que concerne às categorias de análise, ao considerarmos nosso objetivo, juntamente com os dados de que dispomos para exame, definimos como um percurso teórico-analítico uma adaptação das categorias de análises de pensamento crítico de Newman, Cochrane, Webb (1995), visto acreditarmos que a interpretação dos textos-enunciados dos professores em formação como um discurso crítico a respeito do conteúdo estudado, permite considerar o processo como resultante de uma aprendizagem significativa.

Ao nos basearmos nas categorias e nos aspectos positivos e negativos, procuramos

ajustar as categorias às intenções de nossa pesquisa. Para tanto, ao interpretar os elementos constituintes, descrevemos esses critérios em forma de questões que direcionem nossa análise, conforme ilustra o quadro na sequência:

Categorias	Descrição dos critérios sob a forma de questão (ões)-foco	Aspectos Positivos +	Aspectos menos positivos -
1. Conceitos básicos /Relevância	O texto/resposta tem pelo menos 50% dos conceitos básicos estudados sobre o gênero ensaio?	Conceitos/Depoimentos/Pontos (afirmações/avaliações) importantes/relevantes.	Conceitos/Depoimentos/Pontos irrelevantes, distrações, desvios.
2. Conceitos novos (criatividade)	Há alguma informação nova relevante?	Depoimentos (afirmações/avaliações) relevantes.	Depoimentos (avaliações) irrelevantes, distrações, desvios.
3. Conhecimento/Experiência	O assunto é correlacionado à experiência pessoal?	Experiência pessoal. Referência ao material. Outras referências. Uso de conhecimento prévio. Abertura/motivação ao conhecimento externo. Abertura para novas inclusões.	Descarte de tentativas de trazer conhecimentos externos. Emprego de preconceitos ou suposições (pressupostos).
4. Associação de ideias/interpretação	O aluno interpreta o assunto fazendo correlações de ideias?	Associação de fatos, ideias e noções. Elaboração de novos dados a partir das informações coletadas.	Repetição de informações sem fazer inferências ou oferecer uma interpretação
5. Justificativa	O posicionamento é justificado?	Promoção/Fornecimento de provas ou exemplos. Justificativa para soluções ou julgamentos.	Questões ou exemplos obscuros ou irrelevantes. Apresentação de julgamentos ou soluções sem explicações ou justificativas. Exposição de várias soluções sem sugerir qual a mais apropriada.
6. Apropriação do conteúdo (contrapalavra)	Houve a transformação do conhecimento científico em conhecimento próprio?	Demonstração do conhecimento com segurança e coerência. Apropriação do assunto e reprodução como autor do próprio discurso.	Demonstração de insegurança e incoerência. Reprodução do discurso alheio.
7. Avaliação Crítica	O aluno avalia-se criticamente quanto aos conhecimentos adquiridos?	Avaliação/Diagnóstico crítico de contribuições próprias ou de outras pessoas. Abertura à avaliação crítica.	Aceitação sem crítica ou rejeição sem razão. Aceitação de forma não crítica.

Quadro 2 – Categorias de Análise

Fonte: Adaptação da proposta de Newman, Cochrane, Webb (1995)

Os critérios a serem observados em nossa análise caminham para verificar se houve a catarse do gênero discursivo ensaio pelos educandos e, ainda, se a didática adotada asseverou

o desenvolvimento teórico correlacionado à realidade prática de uso da linguagem. E, por consequência, analisar o processo de didatização do gênero discursivo ensaio na formação docente inicial, refletindo se ações contempladas contribui para uma aprendizagem significativa dos licenciandos, nosso objetivo geral.

O conhecimento prévio⁴ dos licenciandos

A teoria da aprendizagem significativa para David Ausubel (1978, p. iv, apud MOREIRA, 2006, p. 13) pode ser resumida na seguinte proposição:

Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigüe isso e ensine-o de acordo.

Corroborando do pressuposto, em nossa pesquisa, partimos da hipótese de que o ensaio corresponde a um gênero pouco evidenciado em sala de aula. Ao acreditarmos nessa premissa era preciso averiguar se, de fato, o gênero era desconhecido pelos alunos e as possíveis interpretações de que dispusessem.

A turma de primeiro ano em que decorreu a aplicação do PTD demorou a constituir-se. Somente em meados do mês de março⁵ é que tínhamos, mais ou menos, um corpo discente estabelecido. Por essa razão, nesse período, realizamos o primeiro diagnóstico através de um questionário entregue e respondido em sala de aula⁶.

Nosso objetivo com esse instrumento foi verificar os conhecimentos prévios dos estudantes quanto a alguns conceitos-chave para a disciplina Práticas de Leitura e Escrita de Textos, referentes, de modo particular, às concepções de texto, do papel do autor e do leitor de textos. De interesse principal deste artigo, as últimas questões destinam-se, de modo mais específico, para o diagnóstico quanto aos saberes que os alunos traziam consigo em relação aos gêneros textuais/ discursivos e ao ensaio.

Ao voltarmos nosso olhar para a “bagagem” do licenciando, partimos dos estudos vigotskianos a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem. O estudioso compreende a aprendizagem como um processo contínuo, por isso, o aluno ao chegar à sala de aula traz

⁴ Entendemos como conhecimentos prévios os saberes anteriores à experiência de uma nova aprendizagem.

⁵ As aulas começaram no dia 17 de fevereiro de 2014.

⁶ No dia em que realizamos a atividade, estavam presentes trinta alunos. Todos responderam.

consigo diversos conhecimentos acumulados. No caso de estudantes do primeiro ano de graduação, além dos conhecimentos espontâneos, somam-se anos de contato com o conhecimento social e historicamente acumulado e repassado pela escola, ou seja, tiveram acesso a muitos saberes sistematizados.

O fato de a maioria dos estudantes cursarem a primeira faculdade e serem alunos recém-saídos do ensino médio nos permitiria consolidar nossa hipótese quanto à abordagem do ensaio em sala de aula, como ainda nos consentiria averiguar os conhecimentos assimilados quanto aos gêneros discursivos, uma vez que os documentos oficiais propõem os gêneros do discurso como eixo de progressão e de articulação do currículo básico e os textos-enunciados como objeto de ensino.

Nesse sentido, o adjetivo “prévio” para o substantivo conhecimento é empregado nesta pesquisa para se referir aos conhecimentos dos alunos que antecederam à nova experiência de aprendizagem. E, para conhecê-los melhor, na sequência, destacamos duas questões do diagnóstico realizado. Para cada pergunta, as respostas dos três alunos-sujeitos e nossas considerações. As respostas foram digitadas tal qual foram redigidas.

O que são gêneros textuais⁷/discursivos?

Ana	São gêneros onde colocamos o que pensamos referente ao assunto que foi escolhido, pelo menos era isso que lembrou de ter aprendido no Ensino Médio com os meus professores.
Beto	São tipos de textos como fábulas, cartas de reclamações, cartas do leitor, relato, resumo entre outros.
Cecília	Gêneros textuais seriam como formas de textos, como: relato, dissertação, texto jornalístico. O gênero é onde vemos, analisamos o perfil do assunto, do texto.

O conceito de gêneros discursivos descrito pelos alunos-professores parece estar mais intimamente relacionado à ideia de tipologia textual. A organização composicional, ou seja, sua forma estrutural é o pressuposto que perpassa o discurso dos professores em formação. Os “tipos de texto” existentes parecem ser gêneros na visão discente.

Comprendemos a aludida associação como uma transposição de nomenclatura. Os alunos deixam de referir-se à variedade de enunciados como “tipos” e passam a nomear os diversos textos que conhecem de “gêneros”. Entretanto, a noção de gêneros, tanto com a

⁷ No questionário entregue aos alunos, na questão sobre o conhecimento prévio quanto a gênero colocamos tanto a terminologia textual como discursivo. Embora nossa opção teórica seja por gêneros discursivos, o importante era verificar se havia algum saber espontâneo por parte dos discentes quanto ao conteúdo.

designação discursivos ou textuais, parece ser algo conhecido pelos discentes, ao menos, pressupomos que a alusão ao termo tenha ocorrido antes do ingresso no curso de Letras, visto os acadêmicos não manifestarem maiores problemáticas em relação ao emprego da terminologia.

Você já ouviu falar do gênero ensaio? Sabe o que é um ensaio? Poderia relatar características do gênero e tipos de ensaio?

Ana	Nunca ouvi falar de gênero de ensaio, mas pressuponho que seja quando ensaiamos algo, se planeja e se ensaia como um teatro (peça teatral), bom não me lembro de nenhum professor que me tenha relatado sobre o assunto então não consigo explicar melhor dar alguma característica.
Beto	Não me recordo.
Cecília	Nunca ouvi falar sobre gênero ensaio e a única coisa que imagino, que penso ao ouvir sobre é em algo ligado a algo premeditado, algo feito vezes antes da vez válida.

Apesar de trabalharmos com uma amostragem das respostas discentes, acreditamos ser importante ressaltar que todos os alunos da turma responderam desconhecer o gênero ensaio. Partimos da premissa de que se trata de um gênero pouco conhecido e estudado conforme apontamos anteriormente. Assim como Ana, Beto e Cecília tentaram inferir a respeito, muitos outros também procuraram explicar por meio da interpretação do vocábulo ensaio, associando-o, generalizadamente, à ideia de tentativa, rascunho, preparo anterior à versão final. Devido ao relato das inferências realizadas pelos acadêmicos, cremos que os estudantes tecem para o gênero ensaio a relação semântica que atribuem ao vocábulo. A ideia de algo que registre uma tentativa parece demonstrar o pré-conceito que estabelecem para o gênero.

Sob tal enfoque acreditamos que o levantamento dos conhecimentos prévios dos acadêmicos nos conduziu as seguintes constatações: a) conceito de gêneros do discurso/textual é vinculado principalmente à ideia de tipologia textual; b) o gênero ensaio demonstra ser desconhecido pelos universitários, mas com inferências ao conceito de algo que represente uma preparação para a versão final.

Ao verificarmos tais conhecimentos é que organizamos nosso PTD, a partir da didática de Gasparin (2003). Identificar o que os alunos já sabem, os conceitos advindos da formação na educação básica e seus anseios permitiram-nos organizar nosso estudo, afinal o conhecimento prévio do sujeito constitui-se elemento basilar e norteador da organização do ensino, como também de uma aprendizagem significativa.

A reflexão sobre a aprendizagem

Nesta seção, apresentamos a reflexão sobre o processo de aprendizagem a partir da transposição didática do PTD desenvolvido para o estudo de enunciados concretos do ensaio na esfera literária. Desse modo, para compreendermos se a prática social final dos discentes revela um posicionamento reflexivo e crítico, investigamos a partir da adaptação das categorias de análises do pensamento crítico, propostas por Newman, Cochrane e Webb (1995), a demonstração do saber assimilado por meio da produção de uma nova resposta para a pergunta: “O que é um ensaio literário?”. Contudo, para respondê-la, os licenciandos deveriam avaliar o que aprenderam a respeito do conteúdo e se autoavaliarem.

Para a análise das respostas elaboradas no dia 27 de junho de 2014, em sala de aula, como uma autoavaliação, meditaremos texto a texto e teceremos considerações gerais ao final. Na sequência, a resposta⁸ da aluna Ana:

Adorei o conteúdo ensaio, penso que assimilei bem as características referente ao assunto, porém confesso que não sei tudo, portanto gostei muito do método que a professora adotou, método esse que buscou saber o conceito que eu tinha de ensaio e admito que não tinha nenhum conhecimento para falar a verdade os únicos ensaios que conhecia era o ensaio de uma música, ensaio de uma peça teatral, entre outros tipos de ensaio que para mim era uma preparação para apresentar algo, não imaginava que existia um gênero ensaio. O primeiro contato com o gênero foi bem interessante, pois aguça a curiosidade, referente ao gênero sei que é um texto breve, livre, que tem como ponto chave a reflexão pessoal sem ter obrigatoriamente em provar, porém, tem que haver argumentos que convenção o leitor, pode abordar qualquer tema, por isso existem ensaios acadêmicos, ensaios literários, futebolísticos entre outros, algo que me chamou bastante a atenção é que o gênero tem o tom conversacional, ou seja, o leitor tem a impressão de conversar e ser interrogado pelo ensaísta, essas são marcas lingüísticas, marcas do próprio texto, percebi também que o autor tem um estilo próprio onde ele pode dentro do ensaio modificar a construção composicional podendo tanto ser um texto corrido quanto enumerado ou em blocos, as escolhas de palavras dentro do texto é interessante essa “liberdade” que o gênero ensaio dá ao escritor faz com que ele fique interessante e aumenta a curiosidade do leitor no ensaio literário eu tive um pouco de dificuldade em entender esse gênero percebe que nesse tipo de ensaio se faz crítica ou relatam obras literárias tem mesmo estrutura que o ensaio mas com conteúdos e finalidades diferentes, lembrando que o título é sempre criativo e interessante que chama atenção do autor e despertar o interesse no texto e por conseguinte no gênero.

Nota: 0,8

O discurso de Ana inicia-se com a apreciação do conteúdo: “Adorei o conteúdo ensaio”. Sua fala edifica-se a partir daquilo que ela sabia a respeito do gênero ensaio, principiando com os conceitos básicos de que dispunha para posteriormente apresentar os julgamentos científicos assimilados, como comprova o trecho a seguir: “Método esse que

⁸ Os textos dos professores em formação foram digitados para melhor visualização, respeitando a forma como foram apresentados. Rasuras e borrões foram ignorados.

buscou saber o conceito que eu tinha de ensaio e admito que não tinha nenhum conhecimento para falar a verdade os únicos ensaios que conhecia era o ensaio de uma música, ensaio de uma peça teatral, entre outros tipos de ensaio que pra mim era uma preparação para apresentar algo, não imaginava que existia um gênero ensaio”. Dessa forma, observamos o primeiro critério para a construção de um saber crítico: o assunto é correlacionado à experiência pessoal. A aluna evidencia seu conhecimento prévio para, posteriormente, construir o conceito.

Outro ponto que corroboramos em seguida, ao obedecermos à sequência discursiva organizada pela professora em formação é uma espécie de associação/interpretação de ideias. Afinal, “O primeiro contato com o gênero foi bem interessante, pois aguça a curiosidade”. Não se trata de uma justificativa para o posicionamento assumido quanto às características do gênero e sim uma predisposição positiva para abordar o assunto, associando o conteúdo a uma atividade interessante. Dessa forma, o conhecimento científico é elaborado a partir de novas informações.

Quanto à relevância da resposta, julgamos que a aluna elenca conceitos básicos do gênero ensaio e os apresenta como autora do próprio discurso, levando-nos a pressupor que ao demonstrar seguramente o que sabe sobre o assunto, houve a transformação do conhecimento científico em conhecimento próprio, em outras palavras, houve a apropriação do conteúdo. Importante também é notar que a licencianda emprega palavras próprias, entretanto recorre aos termos estudados, como observamos no trecho: “[...] o leitor tem a impressão de conversar, e de ser interrogado pelo ensaísta, essas são marcas linguísticas, marcas do próprio texto, percebi também que o autor tem um estilo próprio onde ele pode dentro do ensaio...”. O uso de termos bakhtinianos dá suporte à fala da acadêmica, ao mesmo tempo demonstra uma aplicação coerente de termos científicos.

Na passagem “interessante essa ‘liberdade’ que o gênero ensaio dá ao escritor faz com que ele fique interessante e aumenta a curiosidade do leitor”, a palavra liberdade é marcada pelo emprego de um recurso expressivo, as aspas, possivelmente a intenção da estudante é apontar que o gênero tem uma relativa liberdade, porém está condicionado às condições de produção que o determinam. Acreditamos que isso elucida uma informação relevante ao seu discurso, a um conceito novo criado pela estudante, já que a apropriação do tema é associada a uma avaliação pertinente, assim como a justificativa que ela apresenta, consentindo ao ensaio ser interessante e despertar a curiosidade do leitor.

Por fim, a aluna avalia-se criticamente quanto aos conhecimentos adquiridos. Para ela, o ensaio literário foi mais complicado para se entender, mesmo assim explica sua finalidade e sua estrutura e revela ciência de que outra esfera implica possivelmente novas marcas.

Ao considerarmos os apontamentos supracitados avaliamos que a licencianda apropriou-se do conteúdo estudado de modo significativo e crítico, pois seu discurso revelou indícios de um pensamento crítico a respeito do tema. Ressalvamos que apesar disso, o texto estrutura-se com problemas de construção, há falta de pontuação, a ordenação das ideias não está estritamente organizada, ortografia, entre outros. Não obstante a forma não seja nosso foco, ao pontuarmos tais “problemas”, o enunciado da futura professora não é demasiadamente prejudicado quanto ao conteúdo e a apresentação deste.

A construção do conhecimento do aluno Beto é discutida após o texto por ele construído e divulgado na sequência:

Aprendi que o ensaio, como gênero, pode circular em diferentes esferas, o que permite que ele tenha diversas denominações, já que em cada área do conhecimento, apresenta características e temas próprios, por isso, temos ensaios literários, filosóficos, religiosos, sociológicos, etc.

O ensaio é um gênero discursivo de muito conteúdo reflexivo, já que o autor procura analisar o tema sem se apoiar em fundamentos científicos, mas a partir de sua reflexão pessoal. Porém, o autor não tem a ideia de concluir o assunto, mas sim refletir profundamente sobre o tema. Como pode ser produzido em diferentes esferas, o ensaio pode discorrer sobre diversos assuntos, mas seu conteúdo temático só poder ser construído através da interação entre o autor e o leitor do ensaio.

A estrutura do ensaio é mais livre e ele é mais expositivo, porque o autor está sempre procurando interagir com o leitor e é um texto bem estruturado e ordenado, pois o escritor precisa sustentar seu ponto de vista através de seus argumentos. O ensaio literário além dessas características também tem uma linguagem mais elaborada. Além de ter uma profunda reflexão sobre o tema, o autor também usa figuras de linguagem, brinca com os significados das palavras, faz construções diferentes das que usamos no dia-a-dia e também um vocabulário mais rico.

Os ensaios de Paulo Leminski fogem dos padrões dos outros ensaios estudados, pois o autor tem um estilo diferente, e, escreve seus ensaios com uma estrutura nova, seus ensaios são diferentes e fazem a gente pensar assim como os outros ensaios estudados. Já conhecia Paulo Leminski mas não sabia que escrevia ensaios, aprendi muito com Central Elétrica, como ele consegue reunir tantas informação.

Neste bimestre eu tive um grande interesse pelo assunto abordado, pois sempre que eu pesquisava sobre temas filosóficos eu encontrava algo falando de ensaios, mas nunca consegui entender o que era mesmo pesquisando em casa.

Nota: 1,0

Em sua avaliação, Beto primeiro contextualiza as esferas em que o gênero ensaio pode se manifestar. Seu discurso inicia-se com um posicionamento preciso e direto: “Aprendi que o ensaio...”, demonstrando segurança para abordar o assunto, o que pode ser comprovado com a organização do texto, o qual, por sua vez, expõe conhecimentos claros quanto às

características e instabilidades do gênero discursivo ensaio. Sua exposição discorre sobre o caráter reflexivo do gênero, a não obrigatoriedade de comprovação científica, o julgamento pessoal alicerçado por argumentos que sustentem o posicionamento do ensaísta. Aborda também a liberdade estrutural do gênero e a interação mais acentuada com leitor, já que o enunciador costuma interpelar diretamente seu interlocutor. As características do ensaio na esfera literária também são resgatadas, pois o aluno salienta que além das características expostas, manifestam-se também a linguagem mais ornamentada e recursos estilísticos. Através dessas colocações, o aprendiz expõe conceitos básicos/relevantes a respeito do que fora estudado.

Um ponto que nos chamou a atenção é o fato de o estudante diferenciar assunto de conteúdo temático: “o ensaio pode discorrer sobre diversos assuntos, mas seu conteúdo temático só poder ser construído através da interação entre o autor e o leitor do ensaio.” Algo complexo para um acadêmico de primeiro ano, sem um embasamento prévio sobre os aspectos enunciativos da linguagem e as dimensões do enunciado, todavia revela o amadurecimento do conteúdo ministrado e a apropriação de um saber científico. Para nós, o exposto suscita outra categoria do pensamento crítico: conceitos novos. Trata-se de um dado que fugiu ao senso comum da turma, instaurando uma informação totalmente relevante em sua contextualização.

O professor em formação ainda se refere a Paulo Leminski, um dos ensaístas estudados, demonstra empatia por um de seus ensaios “Central Elétrica...” e menciona como o texto do poeta paranaense agrega informações que vão além do saber lexical, de certo modo, associando o fato à importância de se conhecer muito mais que a língua, a necessidade do conhecimento de mundo. Aqui, observamos duas outras categorias do pensamento crítico: o conhecimento/experiência, em que o acadêmico discute novos posicionamentos, fazendo outras referências; e associação de ideias, à medida que integra o conteúdo estudado a outros fatos, como a necessidade do conhecimento de mundo. O conteúdo do PTD também é correlacionado à experiência pessoal do licenciando, que revela ter se deparado anteriormente com a referência à designação ensaio como produção discursiva, mas que não conseguira entender devido ao desconhecimento do gênero.

De modo geral, observamos que a aprendizagem parece ter refletido como significativa e criticamente. O licenciando ajuíza sobre o assunto, apresentando conceitos relevantes a respeito do ensaio. À diferenciação entre conteúdo temático e assunto,

entendemos ser um conceito novo, visto demonstrar uma informação relevante. O conteúdo é correlacionado à experiência do professor em formação, quando divulga que tinha curiosidade para entender mais a respeito mediante as leituras que tivera. Houve também a associação de ideias, quando fala da importância de se saber mais e procurar saber mais ao ler um ensaio. O licenciando assume-se enunciador ao apropriar-se do conteúdo e transmiti-lo com segurança e com palavras próprias. Por fim, apontamos que a avaliação crítica fica subentendida. Ao abordar o assunto e ser assertivo ao empregar e sustentar o verbo “aprendi”, o aluno avalia-se positivamente quanto ao processo de aprendizagem, tanto que atribui o valor máximo ao saber adquirido.

Chegamos ao último texto, o da aluna Cecília:

O tema abordado nesse bimestre foi inovador e despertou muito interesse tanto por ser um conteúdo que eu desconhecia, como também, por ser bom e gostoso de se trabalhar. Conhecer o gênero ensaio é poder saber mais e estar mais preparado para ler e ensinar a ler.

Acho que já li muitos ensaios mas não tinha ideia das marcas do gênero. Agora que sei posso interagir melhor quando tiver que ler um, pois apesar da dificuldade inicial, aprendi que o gênero é um texto reflexivo, onde o autor não tem a ideia de esgotar o assunto, mas sim refletir sobre o tema sem ter que provar com pesquisas e dados seu posicionamento, que é sustentado por meio de bons argumentos. O ensaio tem também uma estrutura mais livre o que dificulta um pouco seu reconhecimento. Seu título é sempre criativo e desperta a atenção do leitor, seu tamanho não costuma ser nem muito curto, mas também não muito extenso. A linguagem é simples, mas bem elaborada, e temos a impressão de que o autor conversa com a gente.

Os ensaios literários são sempre escritos por grandes escritores, como Paulo Leminski (o qual já apreciava), consigo captar as características dos ensaios de Leminski o que tornou ainda maior minha fascinação por ele e seu jeito todo próprio de ser ensaísta, de fazer nos interessar pelas suas leituras.

Os ensaios literários são produzidos para os livros que trazem diversos ensaios, apesar de circular também em jornais e revistas. Ler um ensaio hoje sei que preciso entender que se trata de uma reflexão pessoal do ensaísta. Como conteúdo temático o ensaio pode falar sobre qualquer coisa, na esfera literária costuma ser sobre outras obras e outros autores. E tem como marcas linguísticas o emprego de figuras de linguagem, frases mais complexas, mas de um jeito muito simples.

Nota: 0,9

A estudante principia seu texto expondo suas considerações quanto ao ensino e aprendizagem sobre o gênero ensaio, evidenciando que o assunto despertou-lhe o interesse e considerando-o “bom e gostoso de trabalhar”. Ao final do primeiro parágrafo, a aluna tece sua justificativa quanto à relevância do estudo do gênero, para ela “Conhecer o gênero ensaio é poder saber mais e estar mais preparado para ler e ensinar a ler.” Acreditamos que a fala discente, neste trecho, revela uma avaliação crítica a respeito da importância do que aprendera.

As principais características do gênero ensaio são elencadas pela licencianda. Apontamos que conceitos relativos ao contexto de produção parecem ter sido resgatados, de modo mais incisivo, no terceiro texto. O autor, local de circulação e finalidade do ensaio na esfera literária são discutidos ao longo do texto, juntamente com a estrutura, conteúdo temático e algumas marcas, revelando que conceitos básicos sobre o gênero foram assimilados e apresentados com propriedade do assunto. As características são enumeradas com segurança e coerência, o que nos leva a pressupor que houve a apropriação do assunto e sua externalização como autor do discurso. Algumas marcas do ensaio são demonstradas pela acadêmica em forma de exemplificação “temos a impressão de que o autor conversa com a gente” e “consigo captar as características dos ensaios de Leminski o que tornou ainda maior minha fascinação por ele e seu jeito todo próprio de ser ensaísta, de fazer nos interessar pelas suas leituras”.

Diante das considerações expostas, ponderamos, com base nas categorias do pensamento crítico e nos critérios descritivos dessas categorias, que os professores em formação demonstraram em suas respostas vários conceitos a respeito das características do gênero estudado; por vezes, teceram dados relevantes; correlacionaram o assunto à experiência pessoal, demonstrando encadeamentos de novos dados às informações apresentadas. Todos esses fatores, possivelmente corroboram que houve a apropriação do conteúdo, visto assumirem uma contrapalavra e avaliarem-se criticamente quanto àquilo que aprenderam.

Ao contrapormos as respostas ao final do PTD e as que o antecederam podemos atestar que houve um crescimento na aprendizagem tanto no que se refere ao conceito de gêneros do discurso como também em relação ao ensaio. No que concerne às dimensões bakhtinianas, lembramos que o conhecimento prévio dos alunos, quando muito, associavam gêneros a tipos de textos, ignorando os aspectos discursivo-enunciativos da linguagem. Para alguns poucos, gênero era uma forma de escrever, um “modelo” de produção que não transcende os limites da folha do papel, a geografia dos parágrafos que o compõe.

Observar fatores contextuais, estruturais, marcas linguísticas e enunciativas e também quanto ao conteúdo temático, em respostas de alunos que viveram anos no ensino fundamental e médio sem, muitas vezes, terem noção de tais dimensões dos enunciados, aliás, cuja visão essencial centrava-se na “forma” do texto, permite-nos certamente dizer que a proposta caminhou para propiciar uma nova postura linguística em relação ao estudo/ensino

da língua portuguesa, capaz de ir além do estudo do texto como forma e do ensino da língua como sinônimo de estudo gramatical.

Em relação ao gênero ensaio, pensamos que os futuros professores conseguiram apropriar-se das principais características do gênero. Expuseram suas marcas apoiando-se naquilo que assimilaram a respeito, teceram impressões, manifestaram empatia e analisaram-se criticamente quanto ao conhecimento adquirido, assim, consoante pontua a licencianda Cecília, estarão “mais preparado(s) para ler e ensinar a ler”.

Vale lembrar que em uma sala não temos sempre os mesmos resultados. Alguns alunos demonstraram maiores dificuldades em expor o que aprenderam a respeito. Ou não se avaliaram tão criticamente ao apresentarem nota para eles mesmos, tanto que um justificou: “como estou precisando de nota, vou me dar nota 1,0”. Mesmo assim, embora tenhamos divulgado e discutido apenas três respostas, avaliamos que a maioria dos alunos conseguiu se apropriar do conteúdo desta pesquisa significativamente, afinal, a aprendizagem significativa e crítica não requer de forma indispensável uma contrapalavra externalizada, isto é, não requer obrigatoriamente o compartilhar significados, mas precisa que o interlocutor do processo de ensino e aprendizagem organize um modelo mental compreensível para ele próprio. Desse modo, concebemos que a proposta elucidou uma aprendizagem significativa e crítica, em especial porque: a) o encaminhamento metodológico motivou os acadêmicos a descobrir mais sobre o assunto, despertando-lhes interesse em querer aprender; b) a proposta didática permitiu conhecer/aprofundar o conhecimento quanto à teoria de gêneros discursivos e às dimensões bakhtinianas; c) os ensaios selecionados provocaram o interesse pelo gênero, assim como pela prática da leitura e análise linguística; e) o planejamento promoveu a construção dialética do conhecimento; d) o estudo proporcionou um discurso avaliativo e crítico, baseado em conceitos relevantes, na experiência individual e na associação/interpretação de ideias; f) houve a demonstração do conhecimento com segurança e coerência, corroborando a transformação do conhecimento científico em conhecimento próprio.

Com o estudo, os alunos evidenciaram compreensão sobre que é um ensaio e mostraram-se aptos a identificá-lo. Ademais, acrescentamos que ao internalizarem saberes acadêmicos, ao avaliarem uma proposta didática, os sujeitos em formação poderão, quiçá, ter mais autonomia em didatizar tais conteúdos nas salas de aula em que atuarão como mediadores.

Considerações finais

A aprendizagem significativa dos conhecimentos teórico-práticos dos componentes curriculares caminha ao encontro de uma formação crítica e reflexiva e contribui, no presente para ao desenvolvimento de um licenciando autor de seus próprios discursos, bem como, contribui para agenciar qualitativamente seus processos de interação. No futuro, a referida proposta de formação docente pode colaborar para a constituição de um professor como construtor de conhecimento, capaz de selecionar práticas e adequá-las coerentemente ao universo escolar em que se insere, afastando-se do papel de professor como reproduzidor de conhecimento alheio ou mero controlador de tempo, como aponta Geraldi (2015).

No ensino e aprendizagem de português, os enunciados concretos dos gêneros discursivos são caminhos de ascensão ao letramento, pois ao refletirem as produções encontradas em nosso cotidiano demandam compreensão quanto aos objetivos enunciativos, organizações composicionais e estilos alcançados concretamente por meio das condições sociais, históricas, institucionais, tecnológicas e ideológicas. Compreendidos dessa forma, os gêneros, conjunto de enunciados relativamente estáveis, podem ser meios de transformação, formas de se explorar e enriquecer possibilidades comunicativas. Afinal, é na produção de enunciados e através deles que (re) produzimos práticas sociais.

Sob tal enfoque, resgatamos a importância de oportunizar processos reflexivos no ensino de língua materna, na educação básica e com olhar especial na formação superior; afinal, o estudo mais contextualizado e reflexivo da língua provoca ressignificações na práxis do professor de amanhã, criando meios para confiar nas transformações sociais oriundas da educação.

Isso posto, todo o processo desenvolvido para propiciar uma aprendizagem significativa e crítica envolve a aquisição/construção de um novo saber, mas um saber que permite ao professor em formação sair do seu *status quo* e construir, refletir e posicionar-se criticamente quanto àquilo que aprende em sala, para, assim, poder visualizar reflexivamente tudo que acontece fora da esfera escolar.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 14ª. Ed. Campinas: Papirus, 2008.

AUSUBEL, David. Paul. *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

_____. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de *Educational Psychology: a cognitive view*, 1980.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna.S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. *Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-42.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Disponível em: <<http://groups.google.com/group/digitalsource>>. Acesso em: 18 set. 2013.

FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira. *Gênero ensaio: um estudo teórico e metodológico na formação docente inicial*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciência Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2015.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA; Selma Garrido; GHEDIN, Luiz Evandro (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 63-93.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos Arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. 2ª. ed. São Paulo: Abril, 1978.

MOREIRA, Marco Antonio. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

_____; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.

NEWMAN, David R.; WEBB, Brian; COCHRANE, Clive. *A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning. Interpersonal Computing and Technology - IPCT-J*, v.3, n.2, p. 56-77, Apr. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 161-178. (Coleção Práxis)

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

SILVA, Arlete Vieira. A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. In: *Revista Espaço Acadêmico*, n. 112, Setembro de 2010, p. 58-66. Disponível em: <http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/revistaespa.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2017.

ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. UK: London, The Falmer Press, 1994, p.9-27.

Meaningful learning in the initial education: reporting on an experience in a Letters course

Abstract: The initial teacher education, among other objectives, aims at preparing reflexive professionals, capable of selecting their practices wisely and responsibly. Given that notion, this Applied Linguistics' action research aims at analyzing the process of didactization of the discursive genre essay in the context of initial education, reflecting if the actions taken scaffold critical and meaningful learning. Since it is characterized as a longitudinal study, *corpus* consists of the assessment of the process made by three undergraduate students enrolled at the first grade of a Letters – Portuguese course, in the discipline of Reading and Writing Workshop in the year of 2014. For the data analysis, this research adapted the critical thinking categories by Newman, Cochrane, Webb (1995). The results show one possibility of joining theory and practice and, with that, exemplifying contextualized proposals for Portuguese study in initial education, allowing the critical appropriation of the content, as well as providing a space for meaningful learning for the future teacher.

Keywords: Teacher education. Portuguese Language. Critical Meaningful Learning.

Recebido em 13 de janeiro de 2018.

Aprovado em 19 de maio de 2018.