

O TEXTO COMO ELEMENTO MOBILIZADOR DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

Benedita de Almeida¹
Mafalda Nesi Francischetti²

Resumo

Este trabalho tem o propósito de discutir a importância de conceber o texto como um recurso didático propulsor do conhecimento, que possibilita refletir sobre a experiência educativa. A partir de depoimentos de acadêmicos do curso de Pedagogia e de licenciatura em Geografia e de informações obtidas na prática de sala de aula, buscamos investigar algumas dificuldades encontradas pelos alunos, na leitura e compreensão dos textos sugeridos pelos seus professores, durante a graduação. Que significado, sentido e importância os alunos atribuem aos textos? Que problemas ou lacunas explicitam no estudo dos textos? Para refletir sobre a temática, exploramos alguns aspectos do processamento da leitura e da interlocução, à luz de estudos que tratam da relação linguagem, interação e desenvolvimento e analisamos como a questão se relaciona com o tipo de formação fundamentada no ensino como “transmissão de conhecimento”, que não privilegia o pensar e o desenvolvimento conceitual.

Palavras-chave: *Leitura; ensino e aprendizagem; formação de professores.*

¹ Mestre em Educação Escolar/UNESP; Professora Assistente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Membro do GP-RETLEE - UNIOESTE, Francisco Beltrão; Doutoranda em Educação/USP.

² Doutora em Geografia/UNESP; Professora Assistente do Curso de Geografia/UNIOESTE. Líder do Grupo de pesquisa: Representações, Espaço, Tempo e Linguagens nas Experiências Educativas - GP-RETLEE - UNIOESTE, Francisco Beltrão.

WRITTEN TEXT AS A MOBILIZING ELEMENT FOR EDUCATION EXPERIENCES

Abstract

The objective of this paper is to discuss the importance of conceiving the written text as a knowledge enhancing didactic resource, which allows one to reflect on its educational experience. From Geography and Pedagogy docents' testimonies, the authors tried to investigate deeper on some difficulties that the students usually have in reading and understanding the texts used in the classroom during their university years. Which meanings, sense and importance to the students give to those texts? Which problems do they uncover in studying those texts? With the purpose of reflecting about this subject, the authors explore some reading aspects, based on papers and studies that discuss the relationship among language, interaction and development, and then investigate how this subject is related to the kind of the so-called "knowledge transmission" education, which doesn't give relevancy to the act of thinking and to the conceptual development.

Key-words: Reading; learning and teaching; teachers' formation.

Introdução: situando a problemática

A consideração do homem como ser histórico-cultural implica reconhecer o papel fundamental da interação social na sua constituição. Em se tratando dos processos de produção e apropriação de conhecimentos – que são diretamente envolvidos na formação dos universos referenciais –, tais interações se situam, portanto, como instâncias basilares dos significados construídos e internalizados pelos indivíduos.

Na formação acadêmica, a questão se torna tão mais relevante, visto tratar-se de movimentos que circulam pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos – professores e alunos – que vivem, transformam e constroem a educação. Nessa perspectiva, definimos como objeto de investigação as representações – evocações, dificuldades e lacunas de conhecimento e de informações – presentes nas relações de aprendizagem mediadas pelo auxílio de textos, cuja

leitura e compreensão, por sua vez, acarretam dificuldades e insatisfações na formação de um grupo de alunos de Pedagogia e de licenciatura em Geografia, sob nosso acompanhamento.

Este estudo de caso tem como sujeitos, inicialmente, uma acadêmica do 3º ano do curso de Pedagogia e um acadêmico do 3º ano do curso de Geografia. Na seqüência, a pesquisa foi centrada na turma única do 5º ano do curso de Geografia, ouvindo as principais inquietações em relação ao entendimento do texto, e buscando explorar algumas relações dessa problemática à luz de estudos sobre a relação linguagem, interação e desenvolvimento.

As motivações iniciais da pesquisa advêm da análise de depoimentos dos alunos, nas manifestações individuais espontâneas em sala de aula, de depoimentos informais de colegas docentes nas prosaicas situações de sala de professores, de suas manifestações formais em reuniões e discussões dos colegiados dos cursos, na busca de soluções, e da própria experiência da prática pedagógica. Fator muito relevante a orientar a pesquisa, no entanto, trata-se da necessária formação da proficiência leitora dos acadêmicos, para que possam, ao interagir com os textos, ampliar o nível de autonomia na leitura e produção de conhecimentos.

A relação leitor-texto

Para discutir alguns aspectos das relações dos estudantes com os textos que subsidiam sua formação, apresentamos, a seguir, os depoimentos proferidos pelos dois acadêmicos e, posteriormente, nossa análise:

Ao receber um texto, o aluno se depara com vários aspectos. Por ser um texto acadêmico, 90% do assunto é novidade, e os termos novos, só são compreendidos com o auxílio do professor. O aluno, ao entrar em contato com o texto, com o artigo que o professor lhe indica ou fornece, poderá absorver facilmente a mensagem principal, ou encontrar dificuldade em compreendê-la, dependendo do conteúdo, da linguagem utilizada pelo autor e do conhecimento que já tem sobre o assunto (ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA E GEOGRAFIA).

Iniciamos nossa reflexão, analisando que a questão não se reduz apenas ao (não) domínio vocabular. Trata-se de questão mais ampla, e referenciamos-nos em Bakhtin (2000) para considerar o

texto científico como um gênero secundário do discurso, portanto detentor de certo nível de complexidade. Constituindo-se em um enunciado, que, para o autor, é a forma de concretização da linguagem, o texto científico (ou o acadêmico) é marcado pela especificidade da esfera de comunicação e de atividade humana que busca contemplar. Nesse sentido, o discurso científico, que também é ideológico, aparece “em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída” (BAKHTIN, 2000, p. 281) forma-se a partir dos gêneros primários, da comunicação espontânea, transmutando-os, porém, e perdendo sua relação imediata com a realidade, necessitando da abstração e da inferência, processos psicológicos superiores, entre outros procedimentos, para ser compreendido.

Para auxiliar-nos na análise da problemática de compreensão dos textos pelos acadêmicos, trazemos, nesse ponto, as dimensões do processamento interativo da leitura, definido por Kleiman (2001), pela mobilização do conhecimento prévio, a partir da decifração do elemento escrito, ou pela estratégia de partir do conhecimento do mundo para o nível de decifração do texto. E esse aspecto é muito bem percebido pelos acadêmicos, quando evocam o conhecimento prévio como determinante da produção de sentido ao texto: dependendo [...] do conhecimento que já tem sobre o assunto.

Além de mobilizar tais estratégias, na busca de construir a significação das leituras efetuadas, o acadêmico necessita recorrer a diversos níveis de seu conhecimento, simultaneamente, para compreender: conhecimentos gráficos, lingüísticos, pragmáticos, sociais e culturais, além do domínio vocabular. Percebemos, portanto, que são diversos e complexos os elementos que interagem na compreensão/não compreensão dos textos lidos, e os depoimentos seguintes corroboram nossa reflexão:

Por termos uma formação geral e estarmos passando a uma formação específica, fica difícil relacionar o conteúdo novo aos já adquiridos. Deve ser considerado que, num primeiro momento, o aluno, dependendo do tema ou das primeiras páginas do artigo/texto, já terá uma breve noção sobre se terá ou não dificuldades para assimilar o conteúdo do texto em questão. Muitas vezes, a linguagem, os termos utilizados poderão até ser de difícil entendimento, porém, se o aluno identificar-se ou gostar do assunto existem grandes possibilidades de absorver as informações. Cada

novo texto é uma nova descoberta, melhoramos nosso conhecimento e também nosso vocabulário (ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA E GEOGRAFIA).

Charmeux (1994) trata da necessidade de se criarem situações significativas de leitura para o estabelecimento da interlocução. Ou seja, situações que contemplem seus usos sociais e a familiaridade que, não lhe retirando a complexidade, tornam-na acessível. A autora considera essas categorias com importância decisiva nos processos iniciais de relação com a língua escrita. Nessa perspectiva, pressupomos importantes as estratégias de processamento de leitura, na interlocução leitor/texto, para que o lido se concretize em enunciados e significados, elementos não fragmentáveis, que permitem à comunicação se erigir.

Quando o aluno expressa sua dificuldade em relacionar os novos conhecimentos aos pré-existentes, lembramos a dimensão da leitura de ultrapassagem de seu momento de realização, pelo estabelecimento de uma relação de continuidade na constituição do leitor, transformando-se em experiência formadora, constituinte do sujeito como capaz de relacionar o conhecimento com o vivido. É esta dimensão, conforme Benjamin (1975) e Kramer (2001), que também lhe permite pensar, formar opiniões, ser crítico da situação, ajudar a entender o vivido, agregar o lido ao vivido para promover a transformação.

No entanto, viceja entre os acadêmicos a idéia de que uma visão superficial dos temas abordados nos textos indicados bastaria para compor a compreensão. Nessa representação, expressa por um dos sujeitos da pesquisa, como seu entendimento sobre o distanciamento de seus colegas pelas leituras, é desconsiderada a possibilidade de constituir conhecimentos e constituir-se sujeito no conhecimento pelo cotejo de diferentes leituras/autores, diferentes posições ou modos de tratar um tema:

Com o passar dos anos, na graduação, o interesse pela leitura diminui, e os acadêmicos acham desnecessário estudar mais de um autor no mesmo assunto, não se dando a oportunidade de ver várias faces do mesmo assunto. Esse desinteresse parece surgir pelo fato de que em vários anos repete-se o assunto para aprofundá-lo, o que se torna maçante (ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA E GEOGRAFIA).

Tratando, pois, da compreensão dos textos pelos acadêmicos, a questão envolve, principalmente, um corpo de referências que pode ser constituído, somente em parte, por alguns elementos pré-existentes, outros são novos, objetos a serem apropriados. Aqui, a problemática fundamental é a compreensão do texto científico, cujo leitor, segundo Bakhtin (2000), não é um destinatário passivo. Ele mobiliza seus enunciados constitutivos (conhecimento prévio) e se remete ao mundo do conhecimento – do que não tem e procura –, pelo processamento ascendente do texto que lê, ou do que lê no texto, para encaminhar-se à compreensão. Ele ativa a recepção semântica pelo seu conhecimento semântico, pragmático ou enciclopédico. Quando há compreensão, há uma “atitude responsiva ativa” que fará com que, cedo ou tarde, o objeto ecoe no discurso ou no comportamento, transformando-se em base para mobilizar outros conhecimentos, pois “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”.

Não pode ser negado que, em alguns casos, os acadêmicos enfrentam grandes dificuldades em relação a determinados textos, haja vista que alguns com os quais se deparam são escritos por profissionais do mais alto nível científico na sua respectiva área, possuindo grande renome e qualificação (PHDs, Livre-docentes etc.). Conseqüentemente, utilizam vocábulos, expressões a que o mero acadêmico das séries iniciais da graduação não teve acesso, ou não adquiriu bagagem suficiente para assimilar e, muitas vezes, ainda com o auxílio do dicionário, a compreensão se torna difícil.

Há que se considerar também as necessidades – percebidas pelos acadêmicos – de certo nível de esforço para a relação com o conhecimento, mediante as leituras, pois o processo pode pressupor mudanças ou revisões conceituais.

Finalizando, devo considerar que, se o acadêmico, mesmo tendo dificuldade em compreender a mensagem, realmente tiver interesse e vontade em assimilar o conteúdo, ele o conseguirá fazer de alguma forma (ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA E GEOGRAFIA).

Kleiman (1989) afirma, ainda, que, na compreensão de leituras, são estabelecidas relações entre autor e leitor e entre leitor

e contexto e que, na escola, o professor é elemento da ação do contexto imediato do leitor, porque é quem determina os objetivos da leitura e pode fornecer elementos para estabelecer ou não a interlocução. Quando o acadêmico/leitor não consegue recuperar minimamente o “quadro referencial proposto pelo autor”, a intervenção do professor, para restabelecer condições de interlocução aluno/texto torna-se necessária. Vale lembrar, portanto, a importância do deslocamento para os aspectos macro-textuais, na relação com a língua escrita em processos de formação, pois:

O autor constrói um texto, e portanto propõe uma leitura, através do quadro referencial selecionado, enquanto o leitor aceita, refuta, critica, também apoiado num processo seletivo que determina a apreensão da linha temática, a integração das informações num significado único e abrangente, e uma reação intersubjetiva. Raras vezes é essa a leitura da escola (KLEIMAN, 1989, p.18).

Há que se constituir a significação, portanto, na interação entre as referências selecionadas pelo autor e o referencial cultural e de conhecimentos do leitor, considerando que o texto científico possui “limites” de sentido e que, usar como referências para compreensão apenas as dimensões primárias (simples) do discurso, diretamente relacionadas com a realidade, leva à sua “trivialização”, uma vez que:

Teoricamente o objeto é inesgotável, porém, quando se torna *tema* de um enunciado (de uma obra científica, por exemplo), recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um intuito definido pelo autor (BAKHTIN, 2000, p. 300).

A mediação cultural na relação com o texto como objeto de conhecimento

Para tratar dessa interação e dos aspectos a ela relacionados na constituição de conhecimentos pelo leitor/aluno/professor, outros elementos precisam, também, ser considerados. Ao apresentar um texto ao aluno, ou mesmo ao ler o texto, tanto o professor quanto o aluno almejam uma interação capaz de

conhecimento. Esta concepção é fundamental, e trazemos à reflexão a idéia de Vygotsky (1989) de que o conhecimento não se dá a partir da interação direta sujeito-objeto, mas, que essa interação é mediada, simbólica e culturalmente.

Essa mediação é realizada pelos instrumentos e signos. Por “instrumentos” ele entende os objetos do mundo físico e, por signos, os instrumentos psicológicos, dos quais a linguagem é o signo fundamental na constituição das Funções Mentais Superiores.

Uma das mais importantes contribuições para a educação, quando nos referimos à idéia de mediação simbólica, diz respeito ao papel da escola, aqui representada pelo professor e pelos colegas, que, numa sala de aula, são os elementos mediadores na apropriação, pelo indivíduo, do saber historicamente acumulado.

Considerando a análise desses processos educativos, e tendo como enfoque a importância dada por Vygotsky (1989) aos signos na mediação do pensamento, a linguagem, como elemento estruturante do pensamento, deve ser explorada, nesse contexto, como forma de representação e organização interna do mundo externo. Entretanto, ela não pode ser percebida apenas como expressão verbal. Diversas formas de linguagem devem ser exploradas no contexto escolar, a verbal (oral e escrita), a visual, a gestual, a sonora (música), a numérica, entre outras. Bakhtin (2002) afirma que todas as formas de linguagem, ao serem compreendidas, transformam-se em parte da consciência, que é verbalmente constituída. Para ele, a palavra é o ponto de apoio para todos os outros tipos de signos.

É nessa perspectiva que, neste trabalho, procuramos refletir sobre o papel e o significado do texto, como instrumento de relação com o conhecimento em sala de aula e sobre seu papel no ensino-aprendizagem.

Nossa prática pedagógica é permeada por muitas indagações. Algumas delas se referem aos motivos pelos quais os alunos de licenciatura reclamam dos textos. Diante disso, quais representações se encontram, implícita ou explicitamente, mediando este processo de ensino-aprendizagem? Que significados os licenciandos atribuem ou encontram nos textos? Qual é a complexidade encontrada por eles ao lerem, e qual seria sua origem?

A turma na qual centramos a realização desta reflexão/ investigação foi a do 5º ano noturno, turma da licenciatura do curso

de Geografia. Estes alunos cursaram quatro anos do bacharelado. Optaram por fazer, neste ano, a licenciatura, com as seguintes disciplinas: Prática do Ensino de Geografia, Didática, Psicologia da Aprendizagem, Estrutura e Funcionamento em Educação.

Explicitamos o objetivo de nossa pesquisa, refletir sobre como ocorre a prática, a experiência pedagógica e a produção de conhecimento pelos alunos durante o estudo do texto. A questão maior é descobrir a relação intrínseca entre a matéria, ou objeto, e o sujeito, relação essa que, quando conscientemente percebida, passa a ser o motivo da atenção.

Solicitamos que os alunos se reunissem em grupos para a análise e discussão das questões por nós sugeridas. O critério de escolha para composição dos grupos foi a afinidade entre eles, e não se predefiniu a quantidade de membros. Formaram-se dez grupos, variando de três a seis alunos em cada um. Os alunos discutiram e apresentaram as suas análises³ sobre os significados construídos, o entendimento e o valor que atribuem aos textos tratados em sala de aula.

Vários aspectos se evidenciam na análise dos depoimentos sobre o entendimento e o processo de significação dos textos. Entre os principais, destacam-se o conteúdo desconectado da realidade do aluno, a metodologia com que são trabalhados e os critérios de seleção dos materiais:

Eles têm ligação com o conteúdo, porém a forma como foram/são trabalhados (professores) dificultam o entendimento (Grupo A).

Cada texto está relacionado à disciplina em que está inserido, a dificuldade está em relacioná-los ao ensino de Geografia (Grupo B).

Conseguimos interpretar e compreender o significado das explicações contidas nos textos, porém, alguns possuem um conteúdo mais informativo do que formativo (Grupo C).

O entendimento do texto é diferenciado devido à metodologia do professor. Em alguns casos o entendimento se dá com a leitura do próprio texto, em outros com o auxílio do professor melhora muito e noutros, após a interferência do professor, entendemos menos que antes (Grupo H).

³ Apresentados nos depoimentos, no decorrer do texto.

O nível de dificuldade da linguagem utilizada, que nem sempre é acessível, provocando a necessidade de apoio ou interferência de alguém mais experiente é outro aspecto sinalizado:

Não buscam uma lógica, uma seqüência no raciocínio, tornando difícil a compreensão (Grupo E).

Quando expressam com clareza a visão do autor são entendíveis, ao contrário, é necessário ler muitas vezes para conseguir entender. Os que repetem as idéias e são longos (exemplo 30p), são chatos (Grupo I).

Apontam, também, a falta de seqüência entre a formação do bacharel e do licenciado, evidenciando que, durante os quatro anos de bacharelado, não houve um momento em que se contemplasse a licenciatura, resultando ruptura e dissociação entre a formação do licenciado e do bacharel:

Abordam assuntos que nos interessam: a educação, vindo ao encontro do estágio que devemos praticar. Esclarecem dúvidas e nos direcionam a novos questionamentos, nos fazem pensar. O que até o momento, no bacharelado, não havíamos nos envolvido, não tínhamos visão (Grupo J).

Por ser algo novo para nós, somos relapsos quanto à licenciatura, isto se deu ao longo do curso (Grupo G).

Vale destacar também a compreensão dos acadêmicos sobre os propósitos e necessidades formativas subjacentes às escolhas dos textos e o valor para a formação:

Eles têm por objetivo mostrar a realidade de se trabalhar com o ensino (Grupo D).

Nos ajudam a compreender atitudes, formas dinâmicas de se ensinar Geografia, para construir seu entendimento (Grupo F).

Nos dão embasamento de como é a missão de ser professor, do ponto de vista ético-legal e prático (Grupo G).

Eles servem de apoio para as explicações do professor (Grupo H).

O entendimento da leitura texto é atribuída ao interesse do aluno pelo assunto tratado, à pouca extensão dos textos, à sua

concisão e clareza de idéias, à relação com a área de formação, representada, no caso do ensino de Geografia, pelo aporte de conteúdos sobre a formação do professor.

Uma premissa parece ser fundamental, na abordagem da dificuldade de entendimento do texto, do ponto de vista da abordagem vygotskiana da aprendizagem, ou seja, a investigação do nível de significado das palavras ou do que Vygotsky (1989) chamou de pensamento semiótico. Ele atribuiu importante papel ao outro e à interação na formação e desenvolvimento do pensamento. Da mesma forma, Bakhtin (2002) também expressa a dimensão interpessoal e de mediação pela linguagem como constitutiva do sujeito, cuja consciência somente “desperta e começa a operar” quando os indivíduos “penetram na corrente da comunicação verbal” (Bakhtin, 2002, p. 108).

Nesse sentido, os professores são os mais experientes no processo, por isso, eles são essenciais para a promoção da aprendizagem, para realizar o que Vygotsky chamou de “processos mediados”.

A característica dessa mediação está no papel que desempenha na interação com pessoas mais experientes. Aqueles que atingem os objetivos com maior facilidade ou que superam as dificuldades mais rapidamente elaboram e transformam as informações que recebem, porque trabalham cognitivamente com o que o meio e o contexto sócio-cultural lhes oferecem.

Vygotsky (1989) demonstrou, em sua investigação, que os conceitos científicos são formados a partir dos objetos concretos do mundo, pela relação que com eles estabelece o aprendiz. Para que ocorra a aquisição do conhecimento, é preciso haver um processo de conceitualização dos objetos do mundo, e isso ocorre na relação com o contexto social e na interação com o outro.

De acordo com Vygotsky (1989), o significado da palavra compõe-se de significado propriamente dito e de sentido. No primeiro caso, há uma abrangência maior, em que se verifica um consenso pelas pessoas que a utilizam, o segundo diz respeito ao significado da palavra para cada pessoa, sendo, portanto, específico.

Creemos poder estender essa idéia ao analisarmos o entendimento do texto pelo licenciando, considerando, o primeiro, o significado que o texto traz, de acordo com o elemento social-cultural; o segundo seria o significado do conteúdo do texto para

cada um, dependendo do interesse pelo curso que escolheu. do que a formação representa para sua vida e a relação desta formação com sua história de vida. A necessidade da relação entre o que espera, ou pensa, da formação e o que encontra nos textos lidos parece ficar bem evidente no depoimento de um aluno do 5º ano de Geografia:

Quando faço um 'matrimônio' entre teoria e prática, sinto-me 'parteiro' de belos e robustos *conhecimentos* (ACADÊMICO DO CURSO DE GEOGRAFIA).

Ainda que os professores tenham revelado diferentes formas de integrar a teoria e a prática, prevalece, para os alunos, aquela que privilegia o conteúdo, o modo como este foi trabalhado na sua própria formação, a prática considerada sob o ponto de vista da execução objetiva do trabalho em sala de aula. É desses elementos, portanto, que retiram e conformam as idéias, os valores, sua postura na sociedade, seus construtos para o "ser professor". Os exemplos a seguir expressam essa relação:

Temos dificuldades em entender os textos porque não estamos acostumados com a linguagem do ensino; nós que não somos *professoras*, nunca entramos em sala de aula, é algo distante, vazio, além do nosso dia-a-dia (Grupo A).

Nossa insatisfação com o entendimento do texto reflete a falta de 'ligação' destes com a Geografia. Sentimos falta de textos que nos dêem embasamento teórico para o ensino daqueles conteúdos que tivemos ao longo de quatro anos da graduação em Geografia (Grupo B).

A preocupação com o "aprender a ensinar" é muito grande entre os acadêmicos, que esperam do curso uma formação que efetivamente os prepare para a prática docente. Por mais que os estudos sinalizem a necessária complementaridade entre a formação teórica e a experiência docente para a constituição do professor, seus anseios são tornarem-se professor durante o curso, como revelam alguns depoimentos:

Gostaríamos que os textos se direcionassem mais para a formação do professor. Acreditamos que se faz necessária a compreensão de alguns fatos históricos na educação, porém, eles deveriam ser expostos de uma forma mais rápida/sucinta, pois, estamos a cerca de 60 dias do início do estágio, e a prática, que é importantíssima e totalmente necessária, ainda está muito abstrata para a maioria de nós. Métodos e técnicas de exposição dos conteúdos deveriam ser priorizados, pois estamos começando a nos preocupar, que entraremos em sala de aula (estágio) com preparação insuficiente e isso certamente refletirá no nosso desempenho (Grupo C).

O entendimento diferencia em cada disciplina da licenciatura. Alguns textos não têm relação nem com a educação e às vezes encontramos dificuldades para relacioná-los com aquilo que buscamos, como sermos futuros professores (Grupo D).

Como consequência da diversidade de compreensão dos alunos e de metodologias de abordagem dos textos, há um grande nível de insatisfação entre os acadêmicos:

Não estamos satisfeitos, pois apenas alguns correspondem às nossas expectativas (Grupo E).

Não porque não conseguimos entender alguns textos (Grupo F).

De 0 a 10, daríamos nota 4. Alguns textos são cobrados em forma de trabalho, sem mesmo terem sido explicados e debatidos (Grupo I).

Em alguns casos os textos nem são lidos e em algumas disciplinas continuamos alienados, pois não nos permitem a discussão coletiva (Grupo J).

O grande desafio para os alunos é fazer, através e pelo texto, a integração entre a teoria e a prática. É o que buscam nas leituras. Alegam que, quando a linguagem não pertence ao cotidiano, ou o assunto é “novo” encontram dificuldade para entender o texto. Revelam, também, que, durante os quatro anos de formação não foi diferente, também não entendiam muitos textos, e que um dos aspectos que dificulta o entendimento refere-se à questão de que durante a formação em Geografia (bacharelado), em nenhum momento tiveram acesso a qualquer texto, assunto ou debate sobre educação e ensino.

Evidencia-se, nesse contexto, a fragmentação no ensino, a falta de tratamento interdisciplinar e de integração entre as áreas, no curso de Geografia. Aspectos com fortes indícios da influência da educação e ensino tecnicista no curso de formação também estão implícitos no caráter das inquietações manifestas pelos alunos. Eles sugerem que se priorizem os métodos e as técnicas de exposição dos conteúdos, como garantia da qualidade na formação do profissional professor.

Há, na prática cotidiana da sala de aula, evidências de que, na maioria das vezes, é realizada uma ação de leitura do texto pelo texto, sem conexão com a formação, interesse ou perspectiva do acadêmico. Este, por sua vez, apresenta-se como um ser passivo, sentindo-se incapaz de conceber-se transformador da realidade, embora discorde dela. Pensamos assim, pois, pelas falas, depoimentos, fica evidente que eles atribuem alguns dos problemas de entendimento do texto à metodologia de ensino, permitindo-nos destacar que sua recepção dos textos ocorre com suporte na oralidade do outro/professor. Mais uma razão pela qual poderiam contribuir na melhoria dessa prática, tornando-se elementos de atuação na própria formação.

Nesta perspectiva, o texto não se limitaria a trazer elementos de uma seleção entre os conteúdos disponíveis em determinado momento histórico, ele deveria, também, tornar efetivamente transmissíveis tais conteúdos, convertendo-os em objeto de ensino e de aprendizagem. É nesse sentido que deve ser ressaltada a importância do trabalho do professor, que, por meio do estudo do texto que se efetiva na sala de aula, realiza o processo de transposição didática. Não há ensino possível sem o reconhecimento de certa legitimidade do objeto ensinado pelo professor, e a noção de valor intrínseco do objeto ensinado está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade e singularidade da intenção docente.

Nesse contexto, o professor passa a ser a figura-chave no processo de exploração e compreensão do texto. Assim, no quadro da crise de entendimento em que se inserem os sujeitos, o texto deve explorar e contemplar dimensões culturais e imaginárias; oferecer oportunidades, ao professor e ao aluno, para a construção e reconstrução de representações mais apropriadas a um novo significado e papel a ser desempenhado por eles no domínio científico

e nas dimensões complexas da compreensão de textos como estratégia de ensino e aprendizagem. Na realidade da intervenção de formação, porém, as leituras não alcançam os resultados esperados pelos docentes, na produção de conhecimentos:

A complexidade está em encontrar a relação entre a teoria e a prática. Atribuímos aos autores que muitas vezes não especificam determinados problemas (Grupo D).

A complexidade está na fragmentação, na apresentação dos textos. não há interdisciplinaridade. Nossa carga bibliográfica é insuficiente (Grupo E).

Das frases longas, absorvo curtos entendimento (Acadêmico do curso de Geografia).

A complexidade está na forma de assimilar o conteúdo. Aprendemos durante anos algo técnico e/ou teórico e não temos a prática das palavras do ensino-aprendizagem. Nos deparamos com algo totalmente diferente (Grupo A).

A complexidade que encontramos reflete a fragmentação do projeto Político Pedagógico do curso. Durante 4 anos fomos bombardeados por conteúdos de Geografia, apenas no 5º ano temos o primeiro contato com o ensino e educação. A complexidade está na dificuldade de juntar os conteúdos de Geografia com a prática de ensiná-los (Grupo B).

Alguns acadêmicos ainda sugerem revisão nos programas dos cursos, com maior foco no conhecimento das abordagens práticas. Apresentam uma visão de que a solução dos problemas passíveis de ocorrer na experiência docente poderia ser antecipada. Representação que desconsidera o papel da base de conhecimento para as possibilidades de administrar tais situações:

Há complexidade nos assuntos, e em conseqüência, a desmotivação. Acreditamos que o conteúdo programático da licenciatura em Geografia, deveria ser revisto, talvez apenas invertido; pois tudo o que queremos agora antecedendo ao estágio, é o conhecimento de prática expositiva de conteúdo, para irmos para o estágio com maior segurança. As explicações históricas, podem ficar para o final do ano letivo, depois que o estágio já estiver realizado (Grupo C).

Tentando entender a complexidade evidenciada pelos alunos na relação com os textos, especialmente na sua alegação de que os conteúdos estão desconexos da realidade, buscamos a explicação na teoria sócio-interacionista de Vygotsky de que os conceitos cotidianos favorecem o desenvolvimento dos conceitos científicos que, por sua vez, dão abrangência e maior poder de generalização aos conceitos cotidianos. Ambos são imprescindíveis e complementares para o processo de desenvolvimento dos conceitos. Lembramos, ainda, a necessidade de o aluno entender o porquê e para quê daquele conhecimento, ou seja, que atribua sentidos, objetivos e finalidades na sua relação com o conhecimento, aspectos que também não estão presentes nas suas relações de aprendizagem a partir de textos.

Temos dificuldades porque tudo é novo (Grupo F).

Alguns textos são técnicos, só apresentam as leis. Seria interessante que lêssemos em conjunto, facilitaria a socialização dos mesmos (Grupo G).

Utilizam palavras complexas que é necessário o uso do dicionário, dificulta o entendimento (Grupo H).

Vocabulário complexo, necessitariam que os professores trabalhassem um pouco mais os mesmos. Mas estas dificuldades vêm de anos atrás não nos ensinam ler e compreender o texto e ainda estamos com este ensino arcaico (Grupo I).

Muita teoria, pouca explicação, dificulta o entendimento. Atribuimos à nossa falta de leitura e à falta de exploração do assunto pelo professor (Grupo J).

Para Vygotsky (1998), o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, caminho para a “Zona de Desenvolvimento Proximal”, compreendida como a distância entre o que o aluno é capaz de realizar sozinho e o que pode realizar na interação com o outro mais experiente. Isso nos leva à compreensão de que a interação na sala de aula é imprescindível, e o professor tem papel fundamental na direção e organização do processo de constituição de conhecimentos, pelos alunos, a partir da leitura dos textos que lhes indica.

Considerações Finais

As idéias discutidas e as análises propostas não pretendem esgotar a reflexão que envolve o estudo do texto e sua relevância para o ensino e formação do aluno de Geografia e de Pedagogia. Elas se limitam a ensejar algumas questões para refletirmos sobre nossas experiências e práticas pedagógicas, com a certeza de que ainda há uma grande distância entre os aspectos teóricos e a transposição destes para uma prática escolar construtiva.

A problemática tem como “pano de fundo” um tipo de formação fundada no ensino como “transmissão de conhecimento”, isto é, um tipo de formação que não nos possibilita pensar, mas apenas e tão somente repetir. Muitos dos cursos de graduação ainda se suportam neste patamar de realidade.

Embora no discurso da maioria dos professores do ensino superior atribua-se ênfase à prática da construção do conhecimento, o que se percebe, na realidade, é a forte influência do paradigma newtoniano-cartesiano, que contaminou a sociedade e a escola. Permanece forte nos cursos de graduação, em muitas universidades, a fragmentação do conhecimento em áreas, em disciplinas específicas, que leva os professores a realizarem o trabalho docente completamente isolados em suas salas de aula. Esses elementos encontram-se explícitos nos depoimentos dos alunos e na observação da prática cotidiana de estudo e constituição de conhecimentos pela leitura de textos na universidade.

Percebemos que tratar o texto como um suporte metodológico do processo de ensino-aprendizagem, para promover o trânsito e a produção de conhecimento entre alunos e professores, pressupõe o necessário redimensionamento do olhar para nossa prática educativa, na busca de uma relação afirmativa com o texto nos processos de formação. Nossas reflexões nos conduzem para a complexidade dos acadêmicos em constituir conhecimentos pela mediação com a leitura, talvez pela superficialidade com que a questão, tradicionalmente, seja abordada na escola. É possível que, como professores, ajamos unilateralmente, ao selecionarmos objetivos determinados para a leitura dos textos que indicamos, a partir de nosso olhar e de nossas referências, que, embora necessárias, pela intencionalidade que deve revestir nossa atuação,

podem não ser suficientes para encaminhar o estudante à compreensão. Esse fator determinaria uma lacuna na constituição de conhecimentos pelos acadêmicos na experiência com a leitura.

Leitura como experiência formadora pressupõe continuidade no estabelecimento da relação sujeito/texto/conhecimento, e isso, historicamente, a escola não tem favorecido, gerando uma ruptura no processo, no ensino superior, quando se necessita atender a um conjunto de saberes mais especializados, e vista da especificidade da formação nesse nível de ensino. É nesse momento que se (não) mesclam as intenções: por um lado, professores preocupados com os saberes fundantes da área e, por outro, os acadêmicos preocupados com as questões da prática profissional. Se as leituras sugeridas não se ligam diretamente ao que julgam necessário, não encontram suas finalidades, desinteressando-se por elas e não as significando.

Poderíamos finalizar nossas reflexões, portanto, recorrendo mais uma vez aos estudos de Vygotsky (1989), que relacionam a possibilidade de tomar a linguagem escrita “uma atividade cultural complexa” e constitutiva do desenvolvimento humano à sua constituição como necessidade intrínseca e “relevante à vida” de quem a pratica. Afinal, quais são as “necessidades relevantes” dos acadêmicos, em relação às leituras que lhe são propostas?

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. HABERMAS, J. **Textos escolhidos. Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 1994.

KLEIMAN, Angela. B. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

KRAMER, Sonia. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VYGOTSKY, Leon. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Leon S.; LÚRIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

Recebido: 20/11/2006

Aprovado: 30/03/2007