



A escrita como estratégia de ensino de teorias linguísticas

PINHEIRO, C. L.¹. OLIVEIRA, J. S.²

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar os princípios e alguns dos resultados de um projeto de ensino cuja finalidade é proporcionar aos estudantes de linguística do curso de Letras experiências de sala de aula que lhes permitam lidar com problemas relacionados à reflexão sobre linguagem através da escrita. O conceito teórico central advém da noção de Writing Across the Curriculum (WAC), discutida no quadro da pesquisa em didática da escrita. Escrever para aprender significa que os estudantes, no contexto universitário, não apenas aprendem a escrever, mas escrevem para aprender. A proposta foi aplicada, no primeiro semestre de 2015, em duas turmas de linguística I do curso de Letras, com o auxílio de uma monitora. Os resultados mostram que o uso da escrita como meio de auxiliar a formação de um sujeito crítico-reflexivo apto a pensar e discutir linguística possibilitou progressos tanto na aprendizagem de conceitos e teorias linguísticas como na produção textual. Conclui-se, portanto, que a capacidade de escrever exerce notável influência no desenvolvimento acadêmico, porque está a serviço da aprendizagem e porque constitui um mecanismo valioso na concretização de formas diversas de comunicação e socialização de saberes.

Palavras-chave: Ensino. Escrita acadêmica. Linguística.

¹ Docente. Departamento de Letras (DELET). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA). UFRN. E-mail: clemiltonpinheiro@hotmail.com

² Discente. Curso de Letras. Atualmente, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. UFRN. E-mail: je.sanoli@gmail.com

Introdução

A escrita é uma das principais competências que um indivíduo pode e deve adquirir e desenvolver ao longo da sua vida. É também um dos indicadores do sucesso escolar em função do papel importante que desempenha nos processos de construção e expressão do conhecimento adquirido nas áreas do saber. A escrita vem também, nos últimos anos, sendo entendida como ferramenta de aprendizagem. Nesse sentido, algumas propostas de trabalho apareceram, sobretudo no ensino universitário, para permitir aos estudantes em formação não apenas o domínio da leitura e da escrita em geral, mas a apropriação dos modos de fazer e pensar próprios das disciplinas.

Este trabalho se situa nesse contexto. Nosso objetivo é apresentar os princípios e alguns dos resultados de uma proposta de ensino, que foi concebida dentro de um projeto mais amplo de melhoria da qualidade de ensino na graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A partir dos estudos sobre o movimento Writing Across the Curriculum (WAC)³, que surgiu no quadro da pesquisa em didática da escrita na França, no Reino Unido e nos Estados Unidos, a proposta tem o propósito de focalizar a escrita como potencial para melhorar a aprendizagem dos conteúdos dos cursos de introdução à linguística, que contemplam o campo de estudos das teorias e da história das ideias linguísticas.

O WAC assume que a escrita é, simultaneamente, meio de comunicação e interação e meio de aprendizagem. Entende-se, portanto, que ela não deve ser objeto de estudo apenas nas aulas de língua.

“Escrever para aprender” significa que os estudantes não apenas aprendem a escrever, mas também escrevem para aprender. Esse conceito foi discutido e teorizado no quadro da pesquisa didática francesa (por exemplo, Reuter, 2004), na América do Norte e no Reino Unido, onde o conceito encontrou sua origem nos trabalhos de James Britton e seus colegas. De fato, ele forneceu uma

³ Escrita através do currículo.

melhor justificativa do recurso à escrita como ferramenta de aprendizagem e não mais apenas como ferramenta de avaliação da aprendizagem. A escrita tornou-se um meio de formar conceitos e métodos relativos a uma dada disciplina além de selecionar os estudantes⁴. (RUSSEL, 2012, p. 23).

Segundo Russel (2012), pesquisas recentes desenvolvidas com vinte e três mil estudantes, em oitenta e duas universidades, mostram que a escrita contribui significativamente para a aprendizagem. O autor destaca algumas conclusões a que chegaram essas pesquisas.

Quando as instituições oferecem aos estudantes atividades intensivas de escrita, que requerem um desafio intelectual, os estudantes se engajam em atividades de aprendizagem mais profundas como a análise, a síntese, a integração de ideias provenientes de fontes diversas, e apreendem melhor o conteúdo dos cursos, ao mesmo tempo fora e dentro da sala de aula. Além disso, os estudantes cujos professores oferecem projetos com essas mesmas características apresentam um desenvolvimento e uma aprendizagem mais significativa em termos pessoais, sociais, práticos e acadêmicos⁵. (RUSSEL, 2012, p. 23-24).

⁴ “Écrire pour apprendre” signifie que les étudiants non seulement apprennent à écrire mais aussi écrivent pour apprendre. Ce concept a été discuté et théorisé dans le cadre de la recherche didactique française (par exemple, Reuter, 2004) ainsi qu’en Amérique du Nord et au Royaume-Uni, où le concept trouve son origine dans les travaux de James Britton et ses collègues. Il a en effet fourni une meilleure justification du recours à l’écriture comme outil d’apprentissage et non plus seulement comme outil d’évaluation de l’apprentissage. L’écriture est devenue un moyen de former à des concepts et des méthodes relatifs à une discipline donnée ainsi qu’un moyen de sélectionner les étudiants.

⁵ Quand les institutions offrent aux étudiants des activités intensives

Essa concepção de escrita como ferramenta de aprendizagem encontra fundamento em estudos que consideram a escrita como um fator de desenvolvimento cognitivo, ou seja, como elemento facilitador da estruturação do pensamento, essencial à emergência do raciocínio lógico e formal. Isso é possível, por um lado, porque a escrita pode facilitar a reflexão sobre as ideias, que, ao serem postas no papel, ou numa tela de computador, tornam-se concretas e permanentes. Por outro lado, a escrita ocorre, na maioria dos casos, na ausência do real, o que conseqüentemente cria a necessidade de maior explicitação das ideias. Olson (1995), por exemplo, defende a tese segundo a qual o ato de escrever capacita a pessoa e incentiva escritores e leitores a dizer e pensar sobre as coisas e dizê-las de forma diferente de como se diz pela fala. A escrita implica um único modo de compreensão que se divorcia a forma do significado.

A questão também pode ser compreendida à luz de modelos do processo de escrita como o de Flower e Hayes (1981). Segundo esse modelo, o ato de escrita constitui uma tarefa de resolução de problemas cujos componentes essenciais são a planificação, a redação e a revisão. No âmbito de qualquer um desses componentes, emerge um conjunto de tarefas favorecedoras da aprendizagem. A planificação pressupõe a mobilização dos conhecimentos, a sua ativação na memória do escrevente, a seleção e organização das ideias em função dos objetivos e do destinatário do texto. A redação implica a transformação de uma representação mental da realidade em linguagem verbal, o que exige um alto grau de explicitação e organização das ideias. Passa-se do nível do discurso interior, que tem uma sintaxe própria, às vezes, mesmo que aparentemente, desconexa e incompleta, para um nível de maior dependência estrutural, que exige não só a capacidade de relacionar diferentes ideias num plano mental, mas também o uso adequado dos mecanismos linguísticos que permitem a

d'écriture, nécessitant un défi intellectuel, les étudiants s'engagent dans des activités d'apprentissage plus profondes telles que l'analyse, la synthèse, l'intégration des idées provenant de sources variées, et sont également plus aux prises avec le contenu du cours, à la fois dans et hors de la classe. De plus, les étudiants dont les enseignants offrent des projets avec ces mêmes caractéristiques, reportent un développement et un apprentissage plus significatifs en termes personnels, sociaux, pratiques et académiques.

sua adequada expressão de forma sequencial. A revisão, finalmente, requer do escrevente o ato de distanciamento do texto para poder refletir sobre ele e avaliá-lo à luz de diferentes parâmetros.

Segundo Barzeman (2009), o princípio de que a escrita serve de ferramenta para a aprendizagem tem um grande aporte cognitivista. O autor lembra que muitas pessoas já tiveram, ao escrever, a experiência de chegar a uma nova perspectiva, de ver coisas diferentes, depois de ter escrito um artigo, um relatório ou quaisquer outros textos que as fizeram compreender fatos ou ideias também de maneiras diferentes. Quando as pessoas saem de um evento de escrita, elas adquirem novos pensamentos e desenvolvem novas perspectivas de solução de problemas que não tinha antes. Isso acontece, porque, quando as pessoas assumem a tarefa de escrever um texto específico, a sua atenção fica focada até o momento em que o problema a ser discutido pareça resolvido.

Barzeman (2009) retoma alguns trabalhos já desenvolvidos sobre o tema para mostrar que, realmente, o componente cognitivo mobilizado pela escrita exerce um forte impacto no processo de aprendizagem. No entanto, para o autor, muitos desses trabalhos apontam para a possibilidade de que a tarefa cognitiva e as práticas associadas à produção de gêneros estão também relacionadas com o seu potencial da escrita para apoiar diferentes formas de aprendizagem. O autor, então, a partir das ideias de Vygostsky (1986), considera o gênero como ferramenta de cognição e defende a tese de que o gênero pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Para Barzeman (2009), a forte heterogeneidade e

as diferenças dos gêneros fornecem os espaços comunicativos nos quais as práticas cognitivas de domínios especializados podem ser apreendidas. Os gêneros indexam a identificação e a visualização de material pertinente, experiências e dados e formas de raciocínio. Os gêneros apresentam as possibilidades subjetivas a serem tomadas e as relações entre vários textos de um mesmo domínio. Nesse sentido, em um contexto ou entre contextos, eles, sempre em sistema ou em redes, oferecem um trampolim educacional para que os indivíduos passem de uma acumulação quantitativa de dados, fatos, informações, conceitos dispersos e desordenados a uma transformação qualitativa. A inserção do aprendiz nos gêneros lhe permite internalizá-los e, em seguida, integrá-los e transformá-los em outros sistemas funcionais cognitivos pré-existentes.

Qualquer que seja o nível necessário de atividade cognitiva, os gêneros identificam um espaço para o escritor em desenvolvimento trabalhar, bem como fornecem a forma e as ferramentas particularmente úteis de solução que o escritor procura. Ao assumir o desafio de um gênero se é lançado para o espaço do problema e as estruturas e práticas tipificadas dos gêneros fornecem os meios de solução. Quanto maior o desafio para a solução, maiores serão as possibilidades de crescimento cognitivo que ocorrem no processo de solução. Assim, na escola e no trabalho a interação entre desenvolvimento cognitivo individual e grupal pode ser mediada por gêneros específicos do sistema de atividade⁶. (BARZEMAN, 2009, p. 13).

⁶ Whatever the level of cognitive activity required, genres identify a problem space for the developing writer to work in as well as provide the form of the solution the writer seeks and particular tools useful in the solution. Taking up the challenge of a genre casts you into the problem space and the typified structures and practices of the genre provide the means of solution. The greater the challenge of the solution, the greater the possibilities of cognitive growth occurring in the wake of the process of solution. Thus in school and in the professions the interaction between group and individual cognitive development can be seen as mediated by activity system-specific genres.

Desenho do projeto

A nossa experiência de ensino com as unidades curriculares da área da Linguística teórica, notadamente, os cursos de linguística I, que contemplam o campo de estudos da linguística e suas principais correntes, principalmente aquelas que servirão de base teórica para as demais unidades curriculares integrantes da matriz curricular do curso de Letras, revelava uma forte tensão entre a leitura do texto teórico, a escrita de textos acadêmicos (resumos, ensaios) e a compreensão dos conceitos pelos alunos. Essa tensão era manifestada no baixo rendimento desses discentes.

A proposta foi aplicada, no primeiro semestre de 2015, em duas turmas de linguística I do curso de Letras, com o auxílio de uma monitora, e seguiu os seguintes passos metodológicos:

- Elaboração de atividades de escrita acadêmica capazes de explorar um repertório de diferentes estratégias a partir do conteúdo ministrado em cada unidade do componente curricular.

- Intervenções do monitor sob a orientação do professor na escrita dos discentes de modo que assumissem o papel de autores e revelassem autonomia na exposição de conceitos.

- Interação entre monitor, discentes e professor a partir das intervenções do monitor e das alterações dos discentes na sua escrita.

Na prática, os alunos liam um texto teórico e escreviam notas de leituras a partir das quais o conteúdo e a própria escrita eram discutidos a partir do diálogo constante entre

professor, monitora e alunos.

Os textos dos alunos foram comentados e os discentes receberam orientação a partir de problemas que suas produções textuais apresentavam, relativos a três aspectos: linguísticos, textuais e conceituais. Em relação aos aspectos linguísticos, foram observados problemas relativos ao uso de estruturas circunscritas ao sistema (organização sintática, emprego de palavras, uso da variedade padrão, ortografia, acentuação). A análise da textualidade focalizou as construções e relações mais amplas dentro do texto, responsáveis pela criação de um todo coerente para o qual é possível se atribuir um sentido. Os equívocos de natureza conceitual foram caracterizados pela apresentação desacertada das teorias linguísticas e as consequentes definições errôneas de seus postulados. Esses desvios foram observados com mais atenção, visto que possibilitaram a ocasião mais oportuna de intervenção no que diz respeito ao propósito do projeto: a melhoria no ensino-aprendizagem de princípios teóricos fundamentais da linguística.

De fato, apesar dessa tipologia de problemas nos textos dos alunos, houve sempre uma compreensão de que muitos deles não podem ser considerados isoladamente, mas na inter-relação de influências que cerceiam as ocorrências. Problemas de textualidade possivelmente acarretam obscuridades, imprecisões ou até mesmo impropriedades no que se pretende construir conceitualmente, por exemplo.

Após a discussão coletiva, em sala, da leitura dos textos a partir da análise desses problemas, os textos foram reescritos e passaram novamente pelo mesmo processo até chegarem ao ponto esperado de adequação. Visando ajudar os alunos no manuseio dos conceitos das teorias da linguagem em sua escrita e reescrita, os textos produzidos pelos alunos foram selecionados pela monitora, reunidos e organizados, e se tornaram tema das aulas. Quando foram apontados os problemas de compreensão do conteúdo, detectados na formulação textual, criou-se a ocasião oportuna para que o professor reorientasse os alunos para a compreensão dos princípios teóricos que ainda permaneciam obscuros para alguns.

Resultados e discussão

Uma das discussões mais importantes e igualmente mais árduas para quem está sendo introduzido nos estudos linguísticos é a que se refere ao objeto língua proposto e descrito por Saussure, assim como os demais conceitos construídos dentro de sua teoria da linguagem. Nas duas versões da aluna A sobre esse tema, vemos que houve algumas mudanças interessantes em sua forma de lidar com esse conteúdo. Discorrendo sobre uma das dicotomias saussurianas, em um primeiro momento, a aluna deixa de realizar uma afirmação absoluta que diria respeito à ciência linguística em si, trecho A01. Na reescrita, ela introduz o sujeito responsável por tal entendimento, assim como seu verdadeiro alvo, a língua, não a linguística, trecho A02.

A01

O tempo cria algumas dificuldades particulares à linguística.

A02

Saussure considera que o tempo cria algumas dificuldades particulares à língua.

Essa mesma aluna discorre sobre os conceitos de sincronia e diacronia, recorrendo a excessivas citações de um dos capítulos do Curso de Linguística Geral, trecho A03. Após as intervenções da monitora sob orientação do professor, a aluna opta por escrever com suas palavras, o que revela a sua capacidade de relacionar diferentes ideias num plano mental e de usar os mecanismos linguísticos que permitem a sua adequada expressão.

A03

Nessa perspectiva é que entra a discussão sobre sincronia e diacronia, sendo sincronia “tudo quanto se relacione ao espaço estático da nossa ciência” (p. 96) e diacronia “tudo que diz respeito às evoluções”. A sincronia prevalece sobre a diacronia e isso se justifica pelo fato de que “para a massa falante, ela constitui a verdadeira e única realidade.

A04

Nessa perspectiva é que entra a discussão sobre sincronia e diacronia. A sincronia prevalece sobre a diacronia pelo fato de fornecer a função do todo, enquanto a diacronia se detém ao estudo da evolução de um estado, de um momento.

Essa mudança representa a formação de uma nova atitude acadêmica, pois, quando deparado com aspectos teóricos aos quais não domina, o estudante não se limita a esconder-se por trás da voz do autor que leu. Pelo contrário, é exatamente nessa situação em que encontra a oportunidade de aprimorar sua própria formação autoral, desenvolvendo sua escrita sem as superficialidades de quem se utiliza da citação como bengala, não como alicerce.

Essa autonomia dos alunos na exposição de conceitos foi um dos intuitos mais focalizados pelo projeto e, sem dúvidas, resultado de contínuas intervenções e interações entre os envolvidos no processo – aluno, monitora, professor. Ao ver-se diante da necessidade de redigir sobre determinados assuntos, o aluno estabelece relações de sentido e faz inferências que outrora sentia-se incapaz de realizar. O trabalho de elaboração mental que a escrita exige permite aos alunos um momento de transformarem ideias incipientes em explicações bem produzidas.

Como apontam as pesquisas teóricas na área, o recurso à escrita e sobretudo à reescrita proporciona o progresso do conhecimento, sendo responsável por uma parcela relevante do aprendizado, que é desenvolvido gradualmente. Talvez pela habitual preocupação pós-moderna com o imediatismo, o reescrever é ainda pouco reconhecido e pouco utilizado no cenário acadêmico, se nos é permitir acrescentar, sobretudo o cenário

brasileiro. Em nosso projeto, no entanto, constituiu parte essencial do ensino-aprendizagem, que, aliás, foi apontado por parte dos discentes como uma atividade inédita em seus percursos escolares.

O texto do aluno B, acerca da influência do pensamento grego antigo na formação equivocada da gramática tradicional, após ter sido reescrito duas vezes, demonstra um cuidado textual gradativo, que parece também refletir na compreensão conceitual. As escolhas lexicais, os cortes e os aprimoramentos de sentidos, presentes nos trechos B04, B05 e B06, demonstram que o trato com a linguagem reflete um aprimoramento conceitual, perceptível no processo de escrita do aluno.

B04

Os gregos pensavam sobre a língua sob o ponto de vista filosófico e portanto sua abordagem era de uma ordem muito mais sócio-política do que de linguística.

B05

Os gregos entendiam a língua sob o ponto de vista mais filosófico do que de linguística.

B06

Os gregos entendiam a língua sob o ponto de vista mais filosófico do que propriamente linguístico.

Um dos entraves mais comumente encontrados nas produções textuais foi o de construir períodos soltos, como se vê no trecho B07, sobre o mesmo assunto, gramática tradicional. Em B08, o aluno livra-se desse entrave estrutural e compõe uma informação conceitualmente mais consistente. Como já dissemos, os aspectos textuais e os conceituais se apresentam tão intimamente ligados que, ao utilizar a escrita para otimizar

o ensino-aprendizagem de linguística, obtivemos resultados em ambos os campos. Aprender escrevendo se tornou para alguns alunos um método, um aporte, um novo hábito acadêmico.

B07

Com os sofistas é possível notar que a reflexão iniciada por eles feita em torno da linguagem tem como objetivo armar o cidadão grego de técnicas de discurso.

B08

A reflexão iniciada pelos sofistas feita em torno da linguagem tem como objetivo armar o cidadão grego de técnicas de discurso.

A escrita é de fato um “termômetro” da aprendizagem, visto que aponta para os aspectos teóricos em que o aluno apresenta dificuldade. Os trechos C09 e D10, encontrados em textos de primeira versão, apresentam graves equívocos conceituais. Uma vez que esses equívocos foram compartilhados, analisados, discutidos e comparados com outros trechos semelhantes em que o problema não existe, os alunos puderam evoluir. Os trechos C11 e D12 revelam como os alunos puderam estabelecer relações de sentido coerentes com as reflexões linguísticas realizadas na disciplina, amparados por uma metodologia que fez do diálogo, da orientação, escrita e reescrita, meios para otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

C09

O fenômeno linguístico é representado através de duas faces, o som e a linguagem.

D10

A teoria saussuriana surgiu para descrever e historiar as línguas.

C11

Até a propagação dos trabalhos de Saussure, não havia uma discussão apropriada a respeito da Linguística enquanto ciência.

C12

O objeto da Linguística é a língua em si, que não deve, para fins desse estudo, ser confundida com a linguagem, ainda que seja parte fundamental dela.

Considerações finais

A discussão que desenvolvemos, neste trabalho, a partir do objetivo de apresentar os princípios e alguns dos resultados de um projeto de ensino de teorias linguísticas, indica que as atividades de escrita como ferramenta de aprendizagem, no contexto acadêmico, são facilitadoras da elaboração e construção do conhecimento. Esse resultado aponta, portanto, para uma necessidade de se trabalhar a escrita para além da sua função de apenas mostrar a aprendizagem. É preciso fazer que os alunos escrevam com o propósito de aprender, por meio da manipulação, síntese, análise e exploração de ideias.

Mostramos aqui uma abordagem que visou ao ensino-aprendizagem de linguística, mas é preciso ressaltar que as melhorias não se restringiram aos conceitos dessa área do saber. De início, constatamos que boa parte dos alunos das duas turmas envolvidas no projeto apresentou dificuldades notáveis com relação a aspectos estritamente linguísticos e à textualidade. A problemática da condição da escrita nas escolas brasileiras resulta em ecos em nossas universidades. Dentro desse contexto, o uso da escrita como meio de auxiliar a formação de um sujeito crítico-reflexivo apto a pensar e discutir linguística resultou em progressos tanto na área esperada – aprendizagem de conceitos e teorias linguísticas – como no campo que em si

mesmo não era o foco do projeto: produção textual. Os testemunhos orais proferidos por alguns dos alunos ao fim do semestre apontaram exatamente para esse logro.

A escrita apresenta-se como competência transversal. Ela desempenha um papel crucial não só nos cursos de língua materna, em que é meio e objeto de aprendizagem, mas também em cursos de outras áreas, como ferramenta de aprendizagem. Assim, a capacidade de escrever exerce notável influência no sucesso escolar-acadêmico, porque está a serviço da aprendizagem e porque constitui um mecanismo valioso na concretização de formas diversas de comunicação e socialização de saberes.

Referências

BAZERMAN, Charles. Genre and cognitive development: beyond writing to learn. **Pratiques**, n. 143/144, p. 127-138, 2009.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, p. 365-387, 1981.

OLSON, David R. Conceptualizing the written word: an intellectual autobiography. **Written Communication**, v. 12, n. 3, p. 277-297, 1995.

REUTER, Yves. Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. **Pratiques**, n. 121/122, p. 9-27, 2004.

RUSSELL, David R. Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels: est-ce qu'“écrire pour apprendre” est plus qu'un slogan? **Pratiques**, n. 153/154, p. 21-34, 2012.

VYGOTSKY, Lev. **Thought and language**. Cambridge: MIT Press, 1986.