

LACY RAMOS JUBÉ RIBEIRO

**RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM NA APRENDIZAGEM DA
LEITURA E DA ESCRITA EM ALUNOS INICIANTE DO ENSINO SUPERIOR**

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA, 2007

LACY RAMOS JUBÉ RIBEIRO

**RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM NA APRENDIZAGEM DA
LEITURA E DA ESCRITA EM ALUNOS INICIANTE DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Libâneo.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA, 2007

R484r Ribeiro, Lacy Ramos Jubé
Relação entre pensamento e linguagem na
aprendizagem da leitura e da escrita em alunos
iniciantes do ensino superior / Lacy Ramos Jubé
Ribeiro. – Goiânia, 2007.
154 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de
Goiás. Mestrado em educação, 2007,
Orientação: Prof. Dr. José Carlos Libâneo

1. Leitura e escrita – aprendizagem. 2. Lingüística -
aspectos sócio-culturais. 3. Ensino Superior –
aprendizagem. I. Título.

CDU: 378: 81'1 (043)

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos Libâneo

Prof^a Dr^a Ivone Garcia Barbosa

Prof^a Dr^a Deise Nanci de Castro Mesquita

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor José Carlos Libâneo, meu orientador e responsável por esta aventura em que me lancei, confiada em sua competência científica, profissional e amiga.

Às Professoras examinadoras deste trabalho, Dr^a Ivone Garcia Barbosa e Dr^a Deise Nanci de Castro Mesquita, pela leitura competente e criteriosa e pelas relevantes contribuições.

À Professora Olga Izilda Ronchi, pela compreensão e apoio a mim dispensados imprescindíveis para o alcance desta utopia.

À Professora e amiga Eliane Silva com quem tive o privilégio de partilhar os muitos momentos desta travessia.

Aos meus colegas de trabalho da Prograd, especialmente as Professoras Mindé Badauy de Menezes e Maria Augusta de Oliveira, pela atenção, presteza e solidariedade com que me cercaram.

A minha colega do LET, e amiga, Professora Rita de Cássia M. Barbugiani Borges, pela disponibilidade com que sempre se dispôs a contribuir para a concretização deste estudo.

Aos Alunos e Professores dos Cursos de Psicologia, Arqueologia e Pedagogia, sujeitos da Pesquisa, que comigo partilharam a sua construção.

Aos Professores do Curso de Mestrado, pelo muito que com eles aprendi.

Aos meus colegas de Curso, pelas interlocuções que favoreceram meu crescimento intelectual.

Ao Lúcio Paulo de Carvalho, pelo profissionalismo no apoio técnico e companheirismo na consecução deste trabalho.

DEDICATÓRIA

A meus pais Sr. José Ramos Jubé e Sr^a Ibiapina Nascimento Jubé (Zizi), por educarem-me para a vida e para a busca incessante do saber.

Aos meus filhos, tesouro maior de minha vida:

Angélica e Geraldo

Joana e Gabriel

Eliana (Lana)

Eduardo e Ane

Luísa, Mariana e Eduarda

Fernando e Denise

Bruna e Paula

Paulo e Taysa

Elisa e Lígia

Fábio e Cláudia

Beatriz.

A meu marido, José Ribeiro, cujo apoio decidiu esta minha trajetória.

A trajetória das escolas e dos processos educativos é desenvolver no sujeito que aprende a capacidade de aprender.

- CASTELLS -

SUMÁRIO

RESUMO	09
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - REFLETINDO SOBRE O TEMA - A RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM E A APRENDIZAGEM ESCOLAR	19
1. A inter-relação pensamento e linguagem	
2. Vygotsky e a educação escolar	
3. Ato de aprender: formação do pensamento teórico-científico e motivos dos alunos	
4. A contribuição dessas idéias para o problema da pesquisa	
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA PESQUISA: IDENTIFICANDO NÍVEIS DE COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA DOS ALUNOS E SUA RELAÇÃO COM FATORES SOCIOCULTURAIS	50
1. Caracterização da pesquisa	
2. Procedimentos da pesquisa e instrumentos de coleta de dados	
3. O campo da pesquisa: a instituição universitária e os cursos selecionados	
4. O desenvolvimento da pesquisa	
5. Os sujeitos da pesquisa	
6. Descrição e análise dos dados	
CAPITULO III - DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EM LEITURA À FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO-CIENTÍFICO	87
1. Categoria: competências e habilidades em leitura e escrita	
2. Categoria: formação de conceitos - processo de desenvolvimento mental pela linguagem	
3. Categoria: fatores socioculturais e sua interferência na linguagem	

CAPÍTULO IV - LER E ESCREVER: UM PROCESSO DE ASSENHORAMENTO DO MUNDO E DE SI MESMO	121
1. O papel das mediações didáticas do professor no desenvolvimento da linguagem	
2. A leitura e o desenvolvimento mental	
3. Escrita: um processo de desenvolvimento mental	
4. Aprendizagem e desenvolvimento mental	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXOS	155
Anexo nº 1: Roteiro de Observação da Sala de Aula	
Anexo nº 2: Roteiro de Orientação da Narrativa	
Anexo nº 3: Roteiro de Entrevista Aplicada Junto aos Alunos	
Anexo nº 4: Roteiro de Entrevista Aplicada Junto às Professoras	

RESUMO

Esta pesquisa tratou da relação entre pensamento e linguagem, aplicada à aprendizagem da leitura e da escrita em alunos iniciantes no ensino superior. O estudo justificou-se, por um lado, pela importância do desenvolvimento da competência lingüística, expressa na leitura e na escrita, para o êxito escolar dos estudantes e, por outro, pela constatação de crescentes dificuldades, nessa área, em alunos que iniciam o curso universitário. A investigação visou à identificação de dificuldades de leitura e escrita em alunos iniciantes do curso universitário e sua relação com determinantes socioculturais e pedagógicos. Como procedimento de pesquisa qualitativa, empregou-se o estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados, utilizaram-se: observação de aulas, narrativas de vida e entrevistas. A análise de como os aspectos socioculturais e a linguagem interferem nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita fundamentou-se na teoria histórico-cultural, especialmente com base nas contribuições de Vygotsky e Davydov. A pesquisa foi realizada com professores e alunos de três cursos da Universidade Católica de Goiás: Psicologia, Arqueologia e Pedagogia, na disciplina Língua Portuguesa, ministrada no 1º período aos cursos de graduação da UCG. Teve-se o cuidado de que as três salas de aula representassem cursos formados por alunos de diferentes origens sociais com base em informações sobre o perfil do aluno da UCG. Em cada uma das três classes, foi selecionado um grupo de alunos como sujeitos da pesquisa. O trabalho de investigação deu-se ao longo do 1º semestre letivo de 2006. A análise dos dados apontou distintos níveis de competência lingüística entre os alunos, confirmando outras pesquisas e a própria percepção de professores. As entrevistas e as narrativas de vida evidenciaram a efetiva ressonância de fatores socioculturais - familiares e pedagógicos - na aprendizagem dos alunos. Além disso, os dados apontaram a necessidade de intervenção pedagógica que contribua com os alunos na superação de suas dificuldades, especialmente quando se agrega ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, competências do pensar associadas aos conteúdos das matérias. Os resultados da pesquisa indicaram proposições pedagógico-didáticas no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita que levem à formação das atividades do pensar e do aprender em vista do aprimoramento de competências cognitivas.

Palavras-Chave: Pensamento e Linguagem. Aprendizagem da leitura e da escrita. Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

This study deals with the relationship between thought and language as applied to beginner Third Level students' learning of reading and writing. The study is justified, on the one hand, because the development of linguistic competence in reading and writing is vitally important for students' success. On the other hand, it is justified by the perception of increasing difficulties in this area among students beginning their university course. The study aimed at identifying the reading and writing difficulties of beginner Third Level students and how these difficulties relate to socio-cultural and pedagogical determiners. Classroom observation, life stories and interviews were used as a means of collecting data in this qualitative research case study. The analysis of how socio-cultural and linguistic aspects interfere in the teaching and learning processes of reading and writing was based on historical and cultural theory, especially on contributions from Vygotsky and Davydov. The research was undertaken with teaching staff and students in three Courses at the Universidade Católica de Goiás (UCG): Psychology, Archeology and Pedagogy, in Portuguese Language, a subject taught during the first semester in all UCG undergraduate courses. It was insured that all three classes represented courses made up of students from different social backgrounds, based on information from the UCG student profile. In each of the three classes, a group of students was selected as subjects of this research. The investigation took place throughout the first semester of 2006. Analysis of the data suggested distinct levels of linguistic competence among the students, which confirmed other research and the teachers' own perceptions. The interviews and life stories showed effective echoes of socio-cultural factors, both familiar and pedagogical, in the students' learning. In addition, the data pointed towards the need for pedagogical intervention which would help students overcome their difficulties, especially when competence in critical thinking, associated with material content, are added to the development of reading and writing skills. The results of the research indicated pedagogical and didactic proposals in the sphere of learning to read and write which would lead to the formation of actions for critical thinking and learning, aimed at improving cognitive competence.

Key words: Thought and Language. Learning to read and write. Historical and Cultural Theory.

INTRODUÇÃO

[...] o emprego da palavra é parte integrante do processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989, p. 70).

A investigação das relações entre pensamento e linguagem traz significativas contribuições para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, especialmente na aprendizagem da linguagem. A problemática do ensino da língua oficial¹, sempre presente na atividade do magistério, traz indagações, dúvidas e inquietudes, na busca de entender o papel desempenhado pela língua materna na construção do conhecimento. Com isso, adentra-se no complexo mundo da linguagem, pois que, como afirma Slobin (1980, p. XIII), este é um assunto que, para muitos, se sobressai aos outros, “porque o estudo da língua permeia cada aspecto do estudo do pensamento, sentimento, comportamento e desenvolvimento humanos”.

Esta pesquisa busca compreender como as relações entre pensamento e linguagem intervêm no processo de aprendizagem da leitura e da escrita em alunos iniciantes no ensino superior. Numerosos professores que ensinam nos períodos iniciais da formação superior queixam-se de que os alunos chegam à universidade sem o domínio de capacidades e habilidades requeridas para atividades de leitura e escrita no processo de aprendizagem no curso universitário. A conseqüência imediata disso são as dificuldades crescentes, por parte de alunos, no início do curso, na apreensão dos conteúdos e nas competências e habilidades do pensar no âmbito das matérias de ensino, o que se verifica tanto no processo de leitura quanto no da escrita.

Assim, as atividades de ensino e de aprendizagem ressentem-se do insuficiente ou pouco consolidado domínio de capacidades e habilidades para a leitura compreensiva e a capacidade de organizar o texto escrito, que são requisitos básicos ao esperado desempenho acadêmico nas disciplinas do curso. Essa constatação leva a múltiplas indagações sobre as razões dessas dificuldades e sobre o que está acontecendo intra e extra-muros da escola: os

¹ O termo língua oficial que se emprega refere-se ao português falado nos diversos países que oficializaram a Língua Portuguesa como língua materna.

alunos não aprendem por serem desinteressados ou porque chegam à universidade com dificuldade de leitura e sem exercer a escrita? É o que se quer investigar neste trabalho.

A escolha do tema resulta da experiência que se tem, advinda de anos de magistério no ensino de Língua Portuguesa e, em particular, no trabalho desenvolvido na área da Lingüística, no que diz respeito à Psicolingüística. Ao longo desses anos, foram adquirindo relevância questões relacionadas com pensamento e linguagem, desenvolvimento da linguagem nos processos de aprendizagem na escola, linguagem e influências socioculturais no processo de pensamento. Surgiu daí a inquietação por melhor compreender a relação entre pensamento e linguagem e sua interferência no processo de aprendizagem da leitura e da escrita em alunos no ensino superior. Nesse aspecto, é procedente a observação de Libâneo:

Os jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. Para isso é necessário pensar-estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar (2004_b, p. 5).

As dificuldades que apresentam alunos no início do curso superior, no processo de pensar, mostram muitas vezes que seu domínio da leitura e escrita não transpõe o umbral da decodificação. A assertiva de Libâneo, desse modo, corrobora a preocupação constante com o desenvolvimento lingüístico, porque passa pela linguagem a possibilidade de pensar, visto que à competência² lingüística liga-se o processo de esclarecimento e de exposição do próprio pensamento. Em outras palavras, a linguagem impregna as relações com a vida psíquica, cultural e funcional do ser humano:

Pois é a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento, e, particularmente, é a interiorização do diálogo

² Empregamos neste trabalho, o termo *competência*, na maior parte das vezes, para identificar determinados conhecimentos teóricos, capacidades e habilidades, bem como materiais e instrumentos, necessários para lidar com situações do cotidiano e de uma profissão. Esse sentido é bastante próximo daquele expresso por Perrenoud (1999), ou seja, competência como uma capacidade geral de mobilizar diversos recursos cognitivos e habilidades aplicáveis no enfrentamento de situações e problemas. Competência lingüística consistiria, assim, daqueles conhecimentos, capacidades e habilidades requeridos para o domínio da língua escrita e oral, dos conceitos necessários ou noções-chave da língua. Este entendimento suscita alguma relação com o conceito de “competência lingüística” associado à lingüística chomskiana, ou seja, de que existe uma competência lingüística comum a todos os falantes de uma língua. No entanto, a teoria de Chomsky (1998) não foi utilizada como referência teórica deste trabalho.

exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento (VYGOTSKY, 1989, p. VIII).

Sabe-se que a linguagem é campo aberto por onde transitam os saberes e que, inevitavelmente, ela se projeta nas ações humanas. Ainda segundo Vygotsky:

Para compreender a fala de outrem não basta entender suas palavras, temos que compreender seu pensamento, mas nem mesmo isso é suficiente - também é preciso que conheçamos sua motivação (VYGOTSKY, 1989, p. 130).

Supõe-se que as dificuldades enfrentadas pelos alunos na compreensão de textos na leitura, na escrita e na verbalização do seu pensamento não são apenas aquelas que aparecem na situação concreta da sala de aula. Elas podem ser explicadas pelas experiências familiares e escolares anteriores à universidade, já que a aprendizagem depende de mediações sociais, tal como o próprio Vygotsky (1989, p. 48) já assinalou: “Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-los e dirigi-los”.

A extensão e a complexidade desta pesquisa suscitam interrogações: o pensamento e a linguagem interferem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita em acadêmicos recém-ingressos na universidade? Qual é o papel dos fatores socioculturais na aquisição do sistema lingüístico? Como esses fatores devem ser considerados na situação de ensino, no início da escolarização em nível superior?

Tem-se como pressuposto que o processo de leitura e escrita conecta-se a um espectro assaz complexo, de uma anterioridade de aprendizagem da língua e de sua continuidade. Então, o maior ou menor domínio da língua oficial agirá como facilitador ou inibidor do desenvolvimento acadêmico. Essa constatação tem uma importância crucial na análise de problemas de aprendizagem da língua, à medida que se refere à interveniência dos aspectos socioculturais no desempenho escolar dos alunos.

Nessa perspectiva, a pesquisa pretende levantar as dificuldades vivenciadas pelos alunos na aprendizagem da leitura e escrita, pois entende-se que ler e escrever são processos que se complementam e cujo desenvolvimento levará o aluno universitário a adquirir novas funções

cognitivas para o pensar e o aprender. Uma leitura que se realiza para além da compreensão do texto e que o relacione com o contexto do estudante, encaminhe para o desenvolvimento da escrita, concebendo “ler e escrever como momentos inseparáveis de um mesmo processo - o da compreensão e do domínio da língua e da linguagem” (FREIRE, 2001, p. 48). Portanto, processo “voltado não só para o bom leitor como também e, principalmente, para o leitor crítico que de posse da linguagem escrita seja sujeito de sua práxis” (BRAGGIO, 1992, p. 94).

A interação leitura e escrita encadearia, como apresenta Góes (1995, p. 103)., “a ação reflexiva [...] entendida como aquela que é tomada como objeto de atenção pelo próprio sujeito”, o que abrange não só a dimensão do fazer, mas a de pensar o que fazer e como fazer, “abordando a reflexividade na esfera mais geral da conceitualização” (GÓES, 1995, p. 103). O desejo de esclarecimento, então, entrelaça-se ao de encontrar formas mais adequadas para o ensino e a aprendizagem da língua. Um ensino que impulse o desenvolvimento de funções cognitivas propiciadoras do desenvolvimento mental, um ensino desenvolvimental, como preconiza Davydov (1988_c).

De acordo com a teoria do ensino desenvolvimental, que funda-se na proposta histórico-cultural, o aprendizado é decorrente da “interação entre processos externos e internos, visando à interiorização de signos culturais”. Logo, *desenvolvimental*, de acordo com Libâneo (2004_e, p. 10), é o “ensino que impulsiona e amplia o desenvolvimento das competências cognitivas, mediante a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico-científico”.

É fato que professores e pesquisadores preocupados com a aprendizagem têm buscado compreender por que os alunos chegam à universidade sem o esperado conhecimento lingüístico expresso, particularmente, no processo de leitura e escrita, visto que são competências primordiais para o desenvolvimento da aprendizagem e, por isso, de desenvolvimento cognitivo.

Em *A Leitura Crítica e a Formação do Graduando em Letras da UNICRUZ*, Souza (2005), na introdução de seu projeto de pesquisa, comenta sobre a evidência das dificuldades crescentes de realização de uma leitura

crítica: “o aluno vai ficando longe do processo de leitura e elaboração de textos”. Em seguida, o autor assevera que observações empíricas dão conta de que “alunos graduandos em letras demonstram ainda não terem desenvolvido aquela última habilidade” (SOUZA, 2005, p. 1).

Vê-se, pois, que a preocupação com o aprendizado está presente nas instituições e no trabalho de pessoas que lidam com a educação escolar, com a linguagem. Por conseguinte, este é mais um estudo que busca, mediante a pesquisa, explicações para os problemas enfrentados por alunos e professores sobre a competência em leitura e escrita. A partir do quadro delineado, aposta-se em algumas questões que permearão a investigação, na tentativa de buscar explicações sobre a linguagem (expressa na leitura e escrita) dos alunos que, hoje, iniciam o curso superior:

- a) o papel desempenhado pelo contexto sociocultural na aprendizagem da leitura e escrita, tanto aquele vivenciado pelos alunos ao longo do processo de escolarização quanto ao propiciado pela universidade;
- b) a incipiente formação adquirida na escolarização anterior, quanto aos processos de pensar e de alfabetização;
- c) a ação dos professores no processo de ensino da leitura e da escrita, bem como o papel do meio social e familiar, em relação a essa problemática;
- d) a pouca atenção dos professores universitários às características sociais, culturais e lingüísticas de que são portadores certos segmentos de estudantes universitários.

A partir dessas considerações, nesta investigação, quer-se verificar aspectos da relação entre pensamento e linguagem no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente as dificuldades nessa área por parte de alunos iniciantes do curso universitário e, logo, buscar compreender as implicações socioculturais e pedagógicas no domínio da linguagem, em sua forma operacional da leitura e da escrita, no desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas dos alunos.

Os objetivos específicos são:

- identificar, em situações didáticas de sala de aula, em entrevistas com alunos e professores, indícios das dificuldades na leitura e na escrita que, supostamente, comprometem o aproveitamento escolar;

- inventariar, por meio de narrativa de vida, as experiências socioculturais e escolares, especialmente os contextos de aprendizagem da linguagem, que marcam a trajetória escolar dos alunos, anterior ao ingresso na universidade, suscitando a visão que os alunos têm de suas dificuldades;
- analisar os dados coletados, observando-se a perspectiva teórica escolhida;
- diagnosticar necessidades de intervenção pedagógico-didática no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita que levem à formação das atividades do pensar e do aprender, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas.

Com a finalidade de alcançar esses objetivos, optou-se pela pesquisa qualitativa, na forma de estudo de caso. A pesquisa qualitativa sustenta-se na “compreensão dos comportamentos, a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (FREITAS, 2002, p. 27). Esse tipo de pesquisa não se atém aos dados quantitativos, mas deles não prescinde se o objetivo de utilizá-los encontrar-se na ilustração e confirmação dos dados qualitativos. O estudo de caso, em meio a essa perspectiva, enfoca um objeto restrito, em seus aspectos peculiares, com vistas a reconhecer nele “um padrão científico já delineado”. (SANTOS, 1999, p. 29)

Para a coleta de dados, recorreu-se à observação da sala de aula; à entrevista semi-estruturada, junto aos sujeitos alunos e professores; à narrativa de vida dos alunos, como complemento dos dados obtidos.

A narrativa, no âmbito da pesquisa social, é uma possibilidade de se deparar com os sentidos atribuídos à experiência das pessoas e “de seus esquemas interpretativos no que concerne à realidade da vida cotidiana com enfoque no fenômeno” (LIRA et al, 2003, p. 59-60) em investigação. Com base em Lira et al (2003), pois, compreende-se que a narrativa é uma forma de acesso e de reconstrução da experiência que, no objeto de estudo em questão, diz respeito à aprendizagem da linguagem: leitura e escrita.

Na presente pesquisa, esclarece-se que leitura e escrita constituem foco de estudo da disciplina Língua Portuguesa I, ministrada aos que iniciam o ensino superior, no caso, na Universidade Católica de Goiás - UCG. Procurou-

se conhecer o trabalho realizado, promovido por essa disciplina, junto aos alunos, em um primeiro ano de curso: 1º e 2º períodos.

A proposta da pesquisa foi apresentada a professores do Departamento de Letras, da UCG, que têm sob sua administração o ensino da disciplina Língua Portuguesa para o 1º período dos cursos desta universidade, o professor, que se prontificou a participar, ministrava a disciplina Língua Portuguesa, no 1º período, nos cursos de Psicologia e Arqueologia.

Para a seleção dos sujeitos-alunos, estabeleceu-se um critério com dois aspectos inter-relacionados: por um lado, consideraram-se as implicações socioculturais e pedagógicas, que podem dificultar ou impulsionar a aprendizagem da leitura e da escrita e, por outro lado, escolheram-se alunos que deveriam ser melhor observados, em função de dificuldades encontradas em leitura e escrita. Esses alunos foram indicados pelas professoras.

Cursando Língua Portuguesa no 1º período, foram selecionados 8 alunos do Curso de Psicologia e 8 de Arqueologia.

Mediante consulta realizada junto à Pró-Reitoria de Graduação - Prograd e à Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil - Proex, da UCG, bem como dispendo-se das informações contidas no documento Perfil do calouro UCG (2006), pôde-se selecionar mais um curso que tanto atendesse ao critério estipulado quanto tivesse alunos que, estando no 2º período, haviam cursado Língua Portuguesa no 1º período.

O curso indicado foi Pedagogia, no turno noturno. Após apresentada a proposta de pesquisa, a professora, que se disponibilizou à participação, ministrava a disciplina Didática Fundamental, no 2º período, no turno noturno, para alunos que, no 1º período, haviam cursado Língua Portuguesa. Interessou-se por alunos que se encontravam no 2º período, por ter-se a intenção de trabalhar com alunos iniciantes no curso superior, abrangendo o seu primeiro ano de curso. Do curso de Pedagogia, os sujeitos de pesquisa foram 6.

Importa registrar que do total de 22 alunos que se dispuseram a participar da pesquisa, quando novamente contatados, dentre outros motivos, alguns expressaram que não poderiam se fazer presentes na universidade fora

do horário de aula. Assim, permaneceram no trabalho: 5 alunos do curso de Psicologia; 3 do curso de Arqueologia e 4 do curso de Pedagogia. Desse modo, 12 foram os sujeitos alunos, atuantes na pesquisa, com a participação de 2 professoras.

Contudo, importa evidenciar que toda a construção desse estudo, teórico-metodologicamente, fundamenta-se, pela base, na Psicolingüística de Vygotsky (1988; 1989), mediante a abordagem histórico-cultural, o que orienta para a percepção do aluno como um “sujeito social constituído nas relações sociais, culturais e históricas”, e, em Davydov (1988; 1992), a partir da propositura do ensino desenvolvimental, isto é, “a educação e o ensino como forma universal de desenvolvimento da mente” (1988, p. 27). Faz-se um contraponto com as contribuições de Libâneo (2002; 2003; 2004), estudioso dessas teorias. A pesquisa foi estruturada em quatro capítulos inter-relacionados.

O Capítulo I apresenta o estudo sobre aspectos da teoria histórico-cultural, que fundamentam esta proposta de trabalho. Pretende-se, então, compreender a inter-relação pensamento e linguagem e suas interferências na aprendizagem da leitura e escrita em alunos iniciantes do curso universitário.

No Capítulo II, situam-se a caracterização e o desenvolvimento da pesquisa, momento em que são apresentadas e analisadas as categorias postas pelo estudo, competências e habilidades em leitura e escrita; formação de conceitos e fatores socioculturais.

O Capítulo III apresenta a análise e interpretação dos dados, com base nos dados empíricos, na teoria e na própria avaliação da pesquisadora.

Finalmente, no Capítulo IV, são apontadas as conclusões do estudo, avançando em proposições quanto ao processo de aprendizagem da leitura e escrita em universitários recém-ingressos nos cursos de graduação.

CAPÍTULO I

REFLETINDO SOBRE O TEMA: A RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM E A APRENDIZAGEM ESCOLAR

[...] a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis por que o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada (VYGOTSKY, 1989, p. 5).

Este capítulo tem como foco a reflexão sobre o tema da pesquisa como um todo e, especificamente, visa a apresentar elementos considerados essenciais à sua fundamentação e, por isso, subsidiadores dos demais capítulos.

Na prática profissional, no ensino de Língua Portuguesa, professores têm constatado crescentes dificuldades em relação à leitura e à escrita em estudantes ingressantes na Educação Superior. O que se pode comprovar nas avaliações espontâneas dos professores, nas pesquisas desenvolvidas, a exemplo da apresentada por Carvalho e Silva (1996, p. 1), sugestiva no próprio título: Como Ensinar a Ler a Quem já Sabe Ler - Leu, Mas não Entendeu - Um Problema que Costuma Explodir na Universidade. O agravante nessa questão está em que o domínio da língua³ é condição primeira para o bom desempenho no processo de ensino e de aprendizagem, pondo em evidência a inter-relação pensamento e linguagem, além dos aspectos socioculturais que interferem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Focar esta pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural⁴, resulta da constante tentativa de compreender as causas dessas dificuldades e do

³ Vygotsky (1989, p. 44) não trata particularmente da língua, mas da linguagem. Ilustrativo disso é essa assertiva do autor: “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança”.

⁴ O termo *histórico-cultural*, conforme a teoria de Vygotsky (1988, p. 148), diz respeito “às qualidades específicas da espécie humana, suas transformações e realização ativa nos diferentes contextos culturais e históricos”. Refere-se às “dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas da vida humana” (VYGOTSKY, 1988, p. 149).

desejo⁵ crescente de contribuir com os alunos na apropriação da modalidade lingüística exigida na academia.

Nessa perspectiva, certifica-se de que as dificuldades apresentadas pelos alunos têm raízes mais profundas do que aquelas incidentes em situações imediatas de ensino e aprendizagem. Postula-se, ainda, que a inter-relação pensamento-linguagem, conforme propõe Vygotsky, faz emergir, nesse processo, os aspectos socioculturais⁶ que determinam a organização do pensamento e a modalidade lingüística construída pelo aluno. Para esse fim, a contribuição que este capítulo quer oferecer decorre da discussão a respeito, respectivamente, de conteúdos que informam o tema, quais sejam: a inter-relação pensamento e linguagem, com enfoque no pensamento e expressão lingüística; Vygotsky e a educação escolar, enfatizando o papel desempenhado pelos mediadores no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita; ato de aprender: formação do pensamento teórico-científico e motivos dos alunos; e a contribuição dessas idéias para o problema da pesquisa.

1. A inter-relação pensamento e linguagem

[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1988, p. 101).

Pensamento e linguagem constituem-se em um dos mais intrincados problemas que desafiam a mente humana. A tentativa de compreender e explicitar tão relevante questão tem motivado pensadores, desde a Grécia Clássica, a refletirem sobre o assunto. Platão, por exemplo, manifesta-se, em Crátilo, da seguinte forma: “Você não pensa, Hermógenes, que pode aprender, ou que eu possa explicar, num momento, qualquer assunto importante, de qualquer forma, não a linguagem, que é talvez o maior de todos os assuntos” (PLATÃO apud SLOBIN, 1980, p. XIII).

⁵ Registra-se que o sentido do *desejo* empregado nesse momento já se encontra radicado na concepção de Davydov (1992), para quem ele é o propulsor do processo da atividade. A atividade consiste no movimento dialético estabelecido entre o desejo, a necessidade, ações, emoções, motivos.

⁶ Quanto aos aspectos socioculturais, recorre-se a Libâneo (2004c, p. 1), a fim de reforçar que “As interpretações recentes da teoria da atividade dão relevo à influência dos contextos sociocultural e institucional no desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos, dentro da compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento como processos mediados”. Nesse estudo, esse termo reporta-se aos contextos sociocultural e educacional dos quais o sujeito provém e de que fez ou faz parte.

A observação platônica sobre a linguagem atravessa séculos, nos quais filósofos, representantes das mais variadas correntes; antropólogos, educadores, psicólogos, lingüistas, ligados a diversas teorias e linhas de pesquisas, tentam investigá-la.

Chomsky, lingüista e pesquisador no campo da linguagem, assim se pronuncia:

O estudo da linguagem é um dos mais antigos da investigação sistemática remontando à Índia e à Grécia clássicas, com uma intensa e fértil história de realizações. Sob outros pontos de vista é bem jovem. Os principais empreendimentos de pesquisa de hoje ganharam forma somente cerca de [alguns] anos atrás (1998, p. 17).

No prefácio de seu livro *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky anuncia: “Este livro é um estudo de um dos mais complexos problemas da psicologia - a inter-relação entre pensamento e linguagem”. E nos tempos atuais, apesar de todo o desenvolvimento das ciências em geral - e, particularmente, das ciências humanas, além da emergência de novas ciências, como a Psicolingüística, que tem como objeto de estudo a relação entre o pensamento e a linguagem humanos -, a relevância do estudo dessa inter-relação está mais do que nunca presente, pois que essas são características inerentes ao ser humano: ser de cultura⁷, ser social, ser de linguagem, ser pensante.

Nesse contexto, Vygotsky abre diversificadas perspectivas, mesmo porque, a despeito de a relação pensamento e linguagem ser tema central para ele, concorda-se com Bruner,

[...] trata-se, em nível mais profundo, da apresentação de uma teoria extremamente original e bem fundamentada do desenvolvimento intelectual. A concepção de Vygotsky sobre o desenvolvimento é também uma teoria da educação (1989, p. VII).

A curta trajetória de vida de Vygotsky (1896 a 1934) é marcada por intensa atividade, em diversificadas áreas do conhecimento humano, que circula da literatura à arte, da arte à ciência, e da filosofia à educação. Foi a arte, sempre presente na vida de Vygotsky, que o levou à Psicologia e esta aos estudos relacionados com o pensamento e a linguagem.

⁷ O vocábulo cultura, nesta pesquisa, significa o conjunto complexo das representações, dos juízos ideológicos e dos sentimentos que se transmitem no interior de uma comunidade (DUBOIS, 1993, p. 163). Refere-se, portanto, ao modo de vida e às relações socioculturais próprias de uma determinada comunidade.

Os trabalhos e as pesquisas realizados por Vygotsky e seus colaboradores, Luria, Leontiev entre outros, contribuíram para o entendimento dos processos de desenvolvimento mental, sua origem e funcionalidade. “Ao enfatizar as origens sociais da linguagem e do pensamento, Vygotsky [...] foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa” (ZINCHENKO, 1998, p. 7).

Como sugere Cipolla-Neto et al:

Vygotsky, Luria, Leontiev, Zaporozhets e outros estiveram ligados às questões do funcionamento cognitivo do ser humano, enquanto parte de uma realidade sociocultural específica, ramificaram seus trabalhos por todas as disciplinas que pudessem trazer subsídios para a compreensão do ser psicológico. Assim de certa forma, centrados numa temática pertencente à psicologia cognitiva (percepção, memória, atenção, solução de problemas, fala, atividade motora) estudaram desde processos neurofisiológicos, até relações entre o funcionamento intelectual e a cultura da qual os indivíduos fazem parte, trabalhando muito intensamente não só com temas da psicologia do desenvolvimento, mas também com as relações pensamento e linguagem. Com tal extensão teórica, sua obra traz implicações teóricas para as áreas da neurologia, psiquiatria, educação e linguagem que não podem de forma alguma ser ignoradas (2003, p. 21).

Estudioso e conhecedor da teoria marxista, Vygotsky percebeu “nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos” (ZINCHENKO, 1998, p. 7). Assim, para melhor compreender as propostas de Vygotsky, não se deve ilhá-lo, descolando-o do tempo e do espaço sociocultural e político-ideológico em que desenvolveu seu trabalho.

Consoante Zinchenko (1998) e Kozulin (2002), as idéias de Vygotsky sobre a psicologia cultural emergiram numa época profundamente marcada pela integração entre a ciência, a arte, a literatura, a filosofia e mesmo a teologia. Vygotsky e seus contemporâneos transitavam por essas diversas áreas do conhecimento.

Naquele momento, testemunha Zinchenko (1998), ainda respirava-se uma atmosfera espiritual que postulava a unidade no conhecimento racional e espiritual. Reside, pois, nessas idéias uma das características da psicologia histórico-cultural que é a integração do conhecimento sobre o ser humano, percebido em sua onilateralidade.

Para a concepção com que se propôs realizar esta pesquisa, a compreensão das funções mentais superiores é crucial, já que se postulou que as dificuldades lingüísticas de alunos ingressos na universidade residem no percurso de constituição da mente, que se dá em contexto lingüístico, sociocultural, pedagógico, ideológico.

Logo, pensar o ensino e a aprendizagem, quer em seu aspecto geral quer no particularizado, como é o caso desta pesquisa, cujo foco é a leitura e escrita, exige questionar: mas o que é o pensamento? Como se concebe a linguagem?

São duas questões cujo sentido está imbricado, levando ao entendimento de que as dificuldades de comunicação lingüística de alunos recém-ingressos na universidade não advêm simplesmente da superfície das relações do ensino e da aprendizagem, mas possuem fundamentos ligados às relações socioculturais, à emergência do pensamento, que se concretiza na interiorização da ação, e corporifica-se na linguagem.

Bakhtin (1990, p. 33) enfatiza nessas relações sociais, lingüísticas, o papel relevante desempenhado pelo signo⁸: “a própria consciência⁹ só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos”. E, continuando, reafirma a concretização de sua *existência* “nos signos criados, por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (BAKHTIN, 1990, p. 35).

Impregnada pelas relações socioculturais, a linguagem capacita o homem à reflexão, ao pensar, isto é, à organização do pensamento e à sua seqüente verbalização oral ou escrita. Instala-se, então, a comunicação, função

⁸ O signo configura-se em um dos conteúdos mais expressivos desta pesquisa e, embora apresente conotações específicas, quando citado com base em outros teóricos, neste estudo fundamenta-se em Vygotsky que expressa seu entendimento, fazendo a seguinte reflexão: “palavra é um símbolo do objeto que contém uma estrutura externa palavra-objeto e uma estrutura simbólica interna” e é nessa simbiose que se consolida sua função como signo (VYGOTSKY, 1989, p. 43). Outro teórico também citado, ao se abordar o signo é Bakhtin (1990), que enfatiza seu aspecto ideológico.

⁹ A palavra *consciência*, nesta pesquisa, é usada conforme a concepção de Vygotsky, tão bem apresentada por Kozulin (2002, p. 193), ao afirmar que a emergência e a construção da consciência realizam-se de fora para dentro, na relação com o outro. Logo, compreende-se que “o mecanismo do comportamento social e o mecanismo da consciência são o mesmo... Estamos cientes de nós mesmos por estarmos cientes dos outros, e da mesma maneira como conhecemos os outros; e assim é porque nós, em relação a nós mesmos, estamos na mesma posição em que os outros estão em relação a nós” (VYGOTSKY apud KOZULIN, 2002, p. 113).

fundamental da linguagem, de substancial importância para a socialização e a sociabilidade humanas.

É significativo, nesse aspecto, o registro de Vygotsky (1989, p. 103), no início do estudo intitulado *Pensamento e Palavra*, de um poema de Mandelstam: “Esqueci a palavra que ia dizer, e o meu pensamento, privado de sua substância, volta ao reino das sombras”. O pensamento vem à luz pela palavra. Com ela, ele ganha vida, sem a palavra o pensamento não se esclarece, fica apenas no reino da possibilidade. A linguagem, por sua vez, constitui o pensamento, e além de esclarecê-lo, organiza-o. A observação assistemática sobre pensamento e linguagem mostra, com regularidade e de forma simples, a estreita correlação entre esses dois fenômenos.

Com certa freqüência diz-se ou ouve-se dizer: “eu tinha mais coisas para falar, mas não tenho palavras”. O mesmo acontece quando alunos inquiridos por professores insinuam: “está na ponta da língua”. Slobin (1980, p. 181) comenta que “Provavelmente, quando uma palavra está na ‘ponta da língua’, o falante está fazendo a língua esperar enquanto tem na mente o significado” (grifo do autor).

Essas situações, e outras mais, comprovam a importância da linguagem no desvelamento do pensamento, pois sem ela o pensamento não ganha forma. O pensamento, ao contrário da fala, que se realiza em unidades separadas, é em nossa mente uma totalidade, como expõe Vygotsky (1989, p. 129): “um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras”.

E, ainda, Vygotsky firma sua postura frente à palavra, sua importância e sentido com a expressiva idéia, contida na seguinte citação:

À frase bíblica “No princípio era o verbo” Goethe faz Fausto responder: “No princípio era a Ação”. O objetivo dessa frase é diminuir o valor das palavras, mas podemos aceitar essa versão se a enfatizarmos de outra forma. No princípio era a Ação. A palavra não foi o princípio - a ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação (grifos do autor) (VYGOTSKY, 1989, p. 131).

A reflexão e a afirmativa de Vygotsky comprovam sua convicção da importância do signo lingüístico, como ferramenta psicológica indispensável no processo de socialização e de conquista da humanização.

Pondera-se, pois, que a língua, ao esclarecer o pensamento, cria condições reais para organizá-lo e, conseqüentemente, objetiva não só o ato de pensar, mas também o processo de verbalização lingüística, tanto na sua expressão oral como escrita. Todavia, vale ressaltar que o pensar supõe um objeto de pensamento. “Acreditamos que essas operações com signos são produto das condições específicas do desenvolvimento social” (VYGOTSKY, 1989, p. 44).

Completando esse raciocínio, em Tulviste (1999, p. 5) encontra-se significativa reflexão que contribui para a compreensão de como se forma o pensamento, quando afirma que a “cultura, incluindo a atividade, é responsável pela chegada de várias formas de pensamento humano funcionalmente relacionado às atividades”.

Operar com signos lingüísticos é atividade eminentemente humana, decorrente da construção desse ser histórico-cultural, sociolingüístico, que se constituiu na ação. A mais pura tradição vygotskiana consolida o entendimento sobre a origem do pensamento “na interiorização da ação” (KOZULIN, 2002, p. 113), o que acorda com o princípio de que nada é internalizado se não passa pelos sentidos, que são a porta aberta para o mundo, para as relações interpessoais, para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Desse modo, também o pensamento e a linguagem desenvolvem-se no interior das relações humanas. É na convivência humana, na relação interpsíquica, que acontece o desenvolvimento das funções intra-psíquicas. Então, o ser humano biológico constitui-se em ser social, ser psíquico, construindo-se na atividade. Nessa convivência, a atividade *mediada* cria condições para a emergência e construção da linguagem, da consciência, da memória, das funções psíquicas e lingüísticas.

Bruner (1989) assevera que “o homem, por assim dizer, é modelado pelos instrumentos e ferramentas que usa e nem a mente nem a mão podem, isoladamente, realizar muito”. Reitera-se que esses dois fenômenos são igualmente concorrentes para a hominização, o que se dá pela conquista da linguagem e a elaboração da cultura que, então, realizam a humanização.

E se nem a mão nem o intelecto prevalecem por si sós, os instrumentos e seus produtos são os fluxos em

desenvolvimento da linguagem interiorizada e do pensamento conceitual, que algumas vezes caminham paralelamente e outras vezes fundem-se, um influenciando o outro (BRUNER, 1989, p. VIII).

Dessa feita, pela atividade o homem faz-se senhor da natureza e, assim, torna-se senhor de si mesmo. Compreende essa atividade integrada num processo de elaboração cultural e lingüístico. Se a cultura e a linguagem não existem isoladamente, ao falar-se em linguagem, necessariamente, remonta-se à cultura, sendo o reverso também verdadeiro.

Por conseguinte, confere-se que todas as línguas, assim como a cultura, são igualmente importantes e interdependentes, pois são decorrentes da forma como cada agregado humano, em atividade, relaciona-se com seu ambiente natural, social, histórico. Yaguello confirma esta idéia:

[A língua é] um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação. [...] Mas Bakhtin, por sua vez, valoriza justamente a fala, a enunciação e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais (1990, p. 14).

A percepção da fala, ligada inextricavelmente ao sistema de comunicação e às estruturas sociais, complementa-se à da língua que se expressa tanto na comunicação oral como na escrita, o que remete ao propósito deste estudo, que se liga à compreensão lingüística, mediante a aprendizagem da leitura e à comunicação no desenvolvimento da escrita em estudantes que começam o curso universitário. Na educação escolar, a língua materna funciona, privilegiadamente, como meio de comunicação organizador do pensamento, propulsor do desenvolvimento cognitivo e viabilizador do ensino e aprendizagem.

Todavia, reafirma-se que as relações de dominação social e política, próprias das sociedades de classe, geram a exclusão da classe popular dos bens aos quais ela tem pleno direito, entre eles a educação. Ilustra essa reflexão, a seguinte assertiva de Bakhtin, quanto à natureza ideológica do signo, que se conecta à situação social.

[...] todo signo é ideológico. Os sistemas ideológicos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados, por ela, a palavra é signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos já que a "ideologia do cotidiano", que se exprime na vida corrente, é o

cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (grifo da autora) (BAKHTIN apud YAGUELLO, 1990, p. 16).

A reflexão do autor ratifica, categoricamente, a indissociabilidade entre o signo lingüístico e a condição social, o que pode conduzir ao imobilismo ou ao conformismo com o *status quo*. Contudo, uma leitura mais atenta dessa passagem mostra o caminho natural de superação que permite a apropriação da linguagem oficial, linguagem das classes dominantes, pelos acadêmicos das classes populares.

Desse modo, Bakhtin (1990) sublinha a *ideologia do cotidiano*, como o espaço onde se formam e se renovam as ideologias constituídas, evidenciando que essas relações não são nem estáticas nem permanentes, mas, ao contrário, são inter-relações, configuradas em um processo dinâmico de desenvolvimento lingüístico, cultural e social, nutrindo-se na própria vida social e em movimento dialético.

Em Soares (1989) encontra-se reforço à posição de Bakhtin, quanto às relações de dominação social, política e que caracterizam a sociedade de classes, geradora de todo processo de discriminação a que estão sujeitas as classes populares.

Enquanto Bakhtin (1990) assevera que é no bojo da própria ideologia do cotidiano que se constituem as forças lingüístico-ideológicas da renovação e da transformação, Soares aponta os antagonismos e contradições, no interior da instituição escolar, que “levam-na a ser, apesar de determinada pela estrutura social, em que se insere, um espaço de atuação de forças progressistas, isto é, de forças que a impelem em direção à transformação social, pela superação das desigualdades sociais” (SOARES, 1989, p. 73).

Com essas primeiras considerações, pretendeu-se situar o problema em estudo, expor o enraizamento desta proposta de trabalho, e também acentuar, junto a Vygotsky, a exposição de três questões que sustentam essas reflexões sobre pensamento e linguagem, constituídas na convivência sociocultural.

1. [...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sociocultural;

2. O crescimento intelectual [...] depende do domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem;
3. O pensamento verbal não é uma forma de pensamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural (VYGOTSKY, 1989, p. 44).

Em outras palavras, esse estudo ganha, com as proposições de Vygotsky, a orientação de que:

- o pensamento corporifica-se na e pela linguagem e nas relações socioculturais;
- a linguagem é imprescindível para a apropriação do conhecimento científico e dos processos de pensar, como instrumento psicológico promotor do crescimento intelectual;
- a linguagem é parte integrante do processo histórico-cultural, expresso na leitura e na escrita, e é mediação necessária do processo de ensino e aprendizagem.

Essas orientações possibilitam realizar o que se almeja: articular as idéias de Vygotsky com a educação e o uso da linguagem, na leitura e escrita, em estudantes universitários.

A investigação sobre pensamento e linguagem levou Vygotsky a adentrar pela via dos processos mentais do homem, dedicando-se à compreensão e esclarecimento desses fenômenos, por meio de sua inter-relação e inter-funcionalidade. Dessa forma, esclarece que a unidade do pensamento verbal encontra-se no significado. Nele conservam-se as propriedades do todo, que são indivisíveis. No significado, pensamento e fala unem-se em pensamento verbal. Ele é, pois, a união da palavra e do pensamento.

Se a unidade do pensamento verbal reside no significado, é válido remontar ao que Vygotsky indica, a partir de seus estudos, sobre a compreensão e comunicação na infância: “a verdadeira comunicação requer significado, isto é, generalização”. Vygotsky (1989, p. 5) ainda registra que, segundo Sapir, “o mundo da experiência precisa ser extremamente simplificado e generalizado antes que possa ser traduzido em símbolos”. Davydov, após afirmar que a formação da generalização e do conceito é uma das teorias de Vygotsky que precisa ser melhor esclarecida, escreve que “a generalização [...]

é um ato de pensamento perfeitamente conceitual (semântico) que reflete a realidade de modo bastante diferente de como esta é refletida nas sensações e nas percepções imediatas” (1992, p. 1).

Esse raciocínio reforça o entendimento de que no significado encontram-se a unidade do pensamento e da linguagem, e também a da generalização, da comunicação. Neste sentido, “Vygotsky pôs e tentou solucionar [...] a exigência de uma metodologia genética para as formas múltiplas do significado verbal e das generalizações nelas contidas” (DAVYDOV, 1992, p. 2).

Na continuidade do percurso de seu trabalho investigativo, Vygotsky dedicou-se a explicitar os resultados de suas pesquisas sobre a formação de conceitos: conceitos espontâneos e conceitos científicos. Explica que um conceito é parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas.

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à referência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (VYGOTSKY, 1989, p. 50).

A assertiva de Vygotsky enfatiza, mais uma vez, a importância do signo - palavra - no desenvolvimento intelectual, visto que é a palavra que dá forma ao pensamento, esclarecendo-o e, assim, permitindo o efetivo desenvolvimento dos complexos processos mentais superiores, que concorrem para a formação de conceitos científicos, resultantes de um tempo que atravessa toda a infância, ao longo do qual a formação dos complexos acontece. A formação dos conceitos científicos dar-se-ia, então, no fim desse processo de experiências, convivência, desenvolvimento mental e indispensavelmente do ensino escolar, o qual deve propiciar adequada assimilação do sistema lingüístico necessário ao desenvolvimento do processo de pensar e, conseqüentemente, das competências que abrem os caminhos para a autonomia intelectual.

De acordo com Vygotsky, a apropriação do conceito científico passa pelos conceitos espontâneos, já adquiridos. Os conceitos espontâneos atuam em escala ascendente para a formação dos conceitos científicos, e estes, por sua vez, atuam em escala descendente para a compreensão dos conceitos espontâneos.

A conceitualização acontece mediante o envolvimento de todas as funções mentais elementares. Essa operação depende do uso do signo lingüístico “como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los pelo signo” (VYGOTSKY, 1989, p. 70). Conseqüentemente,

Os processos que levam à formação dos conceitos evoluem ao longo de duas linhas principais. A primeira é a formação de complexos [...]. a segunda linha de desenvolvimento é a formação de conceitos “potenciais” baseado no isolamento de certos atributos comuns. Em ambos os casos, o uso da palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento, e a palavra conserva sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros, aos quais esses processos conduzem (grifo do autor) (VYGOTSKY, 1989, p. 70).

A importância de todo esse estudo reside nas conclusões a que Vygotsky chega, contrariamente àquelas de seu tempo, e, hoje, ainda bastante presentes nas práticas educativas. Piaget (1982, p. 13), por exemplo, sustenta a prevalência do desenvolvimento sobre a aprendizagem, ao definir os estágios do desenvolvimento na criança. Nesses estágios, esse autor demonstra a independência do processo de desenvolvimento quanto à aprendizagem:

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente para o equilíbrio [...] O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (PIAGET, 1982, p. 11).

A concepção vygotskiana, ao contrário, privilegia o aprendizado como explicita a assertiva seguinte:

A aprendizagem é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1989, p. 74).

Fundamentando-se nessa compreensão, acentua-se que o desenvolvimento dos conceitos científicos encontra-se em relação direta e

imediatamente com o processo do ensino e da aprendizagem escolar e, especialmente, da linguagem.

Nesse processo, o domínio da língua, em suas modalidades de leitura e escrita, mostra-se essencial para o bom desempenho do estudante em suas atividades escolares. A relação pensamento e expressão lingüística é acontecimento, pois, que reivindica melhor compreensão, é o que se arvora a fazer a seguir.

Pensamento e expressão lingüística

O pensamento e a palavra não provêm de um único modelo. Em certo sentido, entre ambos existem mais diferenças do que semelhanças. A estrutura da fala não é mero reflexo da estrutura do pensamento. O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala, encontra a sua realidade e a sua forma (VYGOTSKY, 1989, p. 108).

Dos processos do pensamento e da linguagem que interferem na compreensão e expressão lingüística, talvez o de maior complexidade é a fala interior, tema que estudiosos da linguagem, na modernidade, têm dedicado-se a pesquisar. Dentre eles, destacam-se Piaget e Vygotsky, pela extensão de suas pesquisas, conectadas diretamente com os processos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Com base em Vygotsky, nas pesquisas e elucidações, registradas em *Pensamento e Linguagem*, ressaltam-se as observações mais diretamente ligadas à organização mental, que dizem respeito à expressão lingüística.

Vygotsky desenvolve seu trabalho sem desconsiderar estudos de pesquisadores, destacando Piaget, implicados na descoberta da função e do destino da fala interior. Piaget reconheceu a fala egocêntrica e constatou sua importância. A fala egocêntrica, argumenta Piaget, é uma fala individualizada, não comunicativa, que não interfere no pensamento, nem na atividade da criança, apenas os acompanha. À medida, então, que a criança desenvolve ela desaparece. Para Vygotsky (1989, p. 115), “o declínio quantitativo da fala egocêntrica é a pedra angular da tese de Piaget”.

Vygotsky (1989, p. 115) logo interroga e responde: “Que significa esse declínio?” As peculiaridades estruturais da fala para si mesmo e a sua diferenciação da fala exterior aumentam com a idade. Então o que diminui?

“Apenas um dos seus aspectos, a vocalização”. Seu declínio é significativo, “indica uma abstração do som, a aquisição de uma nova capacidade: a de ‘pensar as palavras’” (VYGOTSKY, 1989, p. 113).

A fala egocêntrica é concebida por Vygotsky como um fenômeno de transição entre as funções mentais intersíquicas para as intrapsíquicas. Essa transferência implica reorganizações estruturais e funcionais. Se a fala exterior serve ao diálogo, à comunicação, a fala interior é um monólogo, ou seja, é fala para si mesmo. Estruturalmente, é marcada por uma sintaxe específica: a tendência para a predicação. A redução da sintaxe promove a ascensão da semântica.

A partir de suas pesquisas, Vygotsky indica peculiaridades semânticas da fala interior. Nela, ganha relevância o sentido. No sentido, talvez, o mais importante seja o seu predomínio sobre o significado. Citando Paulhan, Vygotsky (1989, p. 125) esclarece que: “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência”. O significado é, ao contrário, o aspecto não mutável da palavra. É o seu aspecto dicionarizado. O sentido, por sua vez, opõe-se à rigidez do significado. “Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere, a partir do contexto, é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras” (VYGOTSKY, 1989, p. 125).

Ainda citando Paulhan, Vygotsky (1989, p. 126) continua: “o sentido de uma palavra é um fenômeno complexo, móvel e variável, modifica-se de acordo com as situações e a mente que o utiliza, sendo quase ilimitado. Uma palavra deriva o seu sentido do parágrafo; o parágrafo, do livro; o livro, do conjunto das obras do autor”.

Reconhecer a complexidade, mobilidade e variabilidade do sentido, além de evidenciar sua dependência da mente que o usa e do contexto em que se insere, traz conseqüências evidentes para o ensino e a aprendizagem, concernentes à interveniência dos fenômenos socioculturais na educação: no processo de ensino e aprendizagem, singularmente no da língua.

Percebe-se que a leitura é um processo dependente do desenvolvimento de funções cognitivas e de contexto psicológico, enfim do

desenvolvimento mental, além do desenvolvimento cultural. Para que a leitura alcance os níveis satisfatórios de compreensão, o leitor precisa cientificar-se do contexto no qual o texto se posta ou ao qual se refere e, dessa forma, fazer as inferências que ele suscita.

No desenvolvimento de seus trabalhos, Vygotsky evidencia a importância da motivação na emergência do pensamento.

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções [...] Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (1989, p. 129).

O autor põe no centro da compreensão a consideração dos sentimentos: emoções, desejos, como de suma importância na efetivação da aprendizagem, que deve considerar o aluno em sua onilateralidade.

A comunicação do pensamento dar-se-á, mediante a palavra, porém não de forma direta, pois ele não possui um equivalente imediato em palavras; essa transição passa pelo significado. Sobre o assunto, Vygotsky cita F. Jutchev:

[...] devido à impossibilidade de existir uma transição direta do pensamento para a palavra, sempre houve quem se lamentasse acerca da inexpressibilidade do pensamento: “Como poderá o coração exprimir-se? Como poderá um outro compreendê-lo?” (1989, p. 129).

Em suas reflexões, Vygotsky confirma a importância das investigações realizadas sobre os aspectos internos da fala e sobre a característica fundamental das palavras como uma reflexão generalizada da realidade, que levam ao limiar de um tema mais amplo e mais profundo: a consciência. Ele escreve:

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 1989, p. 132).

A trajetória de Vygotsky encaminhou-o a um trabalho inter-disciplinar no qual a inter-funcionalidade esteve sempre presente. Por conseguinte, os estudos da consciência, do pensamento, da linguagem e do desenvolvimento cognitivo vêm sempre à baila em suas reflexões e inevitavelmente retro-

alimentam sua abordagem sobre a educação, o que se observa quando ele expõe sua posição sobre o ensinar:

A tarefa de ensinar não é tarefa de desenvolver uma capacidade de reflexão. É tarefa de desenvolver muitas capacidades especiais de pensar sobre uma variedade de objetos. Ela consiste em desenvolver diferentes capacidades de concentração da atenção em uma variedade de objetos e não de modificar a nossa faculdade geral da atenção (VYGOTSKY, 2001, p. 474).

Para além da capacidade de reflexão, o ensino precisa contribuir com o aluno na ampliação de suas capacidades de pensar, de concentrar-se, de apreender uma infinidade de *objetos* que se interpenetram. Essa é uma idéia que requer considerações sobre Vygotsky e a sua discussão sobre a educação escolar.

2. Vygotsky e a educação escolar

Todo inventor, até mesmo um gênio, sempre é conseqüência de seu tempo e ambiente. Sua criatividade deriva das necessidades que foram criadas antes dele e baseia-se nas possibilidades, que, uma vez mais, existem fora dele. É por isso que observamos uma continuidade rigorosa no desenvolvimento histórico da tecnologia e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica aparece antes de serem criadas condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A criatividade é um processo historicamente contínuo em que cada forma seguinte é determinada pelas precedentes (VYGOTSKY apud VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 11).

O raciocínio expresso por Vygotsky mostra sua posição a respeito da importância das relações socioculturais e históricas na vida, no desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos, e não seria diferente com o contexto escolar.

Conforme Van Der Veer (1996, p. 355), Vygotsky, no fim de sua vida, retornou às questões relativas à aprendizagem escolar e ao desenvolvimento cognitivo. A proposição de Vygotsky, atesta Van Der Veer, tinha seu fundamento na literatura pedológica de sua época e evoluiu quando lecionava no Instituto Pedagógico Herzen, em Leningrado. No Instituto, conheceu Rubinstein. E, aí, logo formou um grupo de trabalho, do qual participavam estudantes e colaboradores como El'konin, Kanushiva, Levina e Shif.

Nessa época, primavera de 1933, em suas aulas no Instituto Herzen, Vygotsky inicia a problematização sobre a relação ensino escolar e processo

cognitivo e tratou-o pela última vez em 1934, em *Pensamento e Linguagem*, livro que concluiu, no encerramento de sua vida, ceifada, no último ataque de hemoptise, em 11 de junho de 1934. Van Der Veer e Valsiner (1996, p. 7) atestam que dedicaram “anos de esforço para compreender a complexa, fascinante e, às vezes, extravagante criatividade desse acadêmico literário (que se tornou psicólogo) russo-judeu”.

E se a discussão desse momento do estudo focaliza a educação escolar e, especificamente, a aprendizagem escolar, imprescindível se faz retomar as análises aqui já referidas, mas agora aprofundadas por Vygotsky na obra *Formação Social da Mente*, sobre aprendizagem e desenvolvimento, quando ressalta que “os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem nos referirmos à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar” (VYGOTSKY, 1988, p. 89).

Vygotsky analisa a aprendizagem e o desenvolvimento, a partir da revisão das concepções teóricas dominantes na época. Das posições correntes destacam-se três teorias que ainda hoje informam o processo educacional. A primeira delas, conforme mencionou-se anteriormente, liga-se ao pressuposto de que o desenvolvimento antecede a aprendizagem e independe dela, explicação fartamente encontrada nos estudos de Piaget, para quem a aprendizagem não tem nenhuma influência sobre o desenvolvimento e não há nenhuma relação entre esses processos, que são distintos. Além de criticar em Piaget a tese de que a aprendizagem segue sempre o desenvolvimento¹⁰, Vygotsky assinala como inadequado estudar as tendências do pensamento das crianças de forma pura, “absolutamente independente dos seus conhecimentos, da sua experiência e da sua cultura”. (VYGOTSKY, 1977, p. 32).

¹⁰ Com efeito, para Piaget o fator fundamental do desenvolvimento é a equilibração, um processo individual, circunscrevendo a possibilidade de aceleração do desenvolvimento a certos limites. Ele escreve: “Não creio mesmo que haja vantagem em acelerar o desenvolvimento da criança além de certos limites. Muita aceleração corre o risco de romper o equilíbrio. O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximalizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (PIAGET, 1983, p. 225).

Uma segunda abordagem teórica afirma que a aprendizagem é desenvolvimento e, aparentemente, a aprendizagem aparece em primeiro plano em relação ao desenvolvimento. Vygotsky refere-se às posições defendidas por W. James e Thorndike, que fundem os fenômenos aprendizagem e desenvolvimento. James “reduziu o processo de aprendizado à formação de hábitos e identificou o processo de aprendizado com o desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 91).

A terceira percepção da relação entre aprendizagem e desenvolvimento é a que pretende unir as posições anteriores, isto é, o desenvolvimento da criança resulta igualmente desses dois fenômenos, que são interdependentes. Essa linha de pensamento encontra em Koffka a formulação mais relevante. Para ele, “a maturação depende do desenvolvimento do sistema nervoso central e o aprendizado também é um processo de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 94).

Embora seja contrário às três posições por ele questionadas, Vygotsky acentua o aspecto positivo de sua apresentação, ao proporcionar “uma visão mais adequada da relação entre aprendizado e desenvolvimento”. Para ele, a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar e a aprendizagem escolar produz algo completamente novo ao curso do desenvolvimento infantil. Essa afirmação leva Vygotsky a introduzir a expressão *área de desenvolvimento potencial*. Embora seja indiscutível que deva existir coerência entre a aprendizagem e o nível de desenvolvimento da criança, que ele denomina “desenvolvimento efetivo”, é comprovável a existência de um nível de desenvolvimento potencial que se define como “a diferença entre o nível de tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver com uma atividade independente” (VYGOTSKY, 1977, p. 49).

Essas formulações teóricas subsidiam caminhos que apontam para a possibilidade de realização de um ensino viabilizador do desenvolvimento mental do aluno que, mais tarde, veio a ser denominado por V. Davydov (1988_b) de *ensino desenvolvimental*, pois que, na tradição da teoria histórico-cultural, a educação e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental.

Davydov, apropriando-se das contribuições de Vygotsky e de seus sucessores, compreende como “desenvolvimental” aquele tipo de ensino que promove o desenvolvimento mental, que ajuda a formar a capacidade de pensar teoricamente e, com isso, ajuda no desenvolvimento da personalidade. Para ele, o ensino propicia a apropriação da atividade humana anterior, ou seja, da cultura, por meio da qual são interiorizados os modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações e saberes. Nas palavras de Davydov: “O sujeito individual, por meio da apropriação, reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade” (1988a, p. 9). A constatação de Davydov sobre o desenvolvimento cognitivo que se realiza no próprio processo da vida, firma-se no entendimento que expressa a seguir, em consonância com o princípio vygotskiano da construção do ser na dinâmica das relações socioculturais e históricas:

[...] a ampliação da educação, entre as pessoas em geral, demonstrou que a formação¹¹ e o ensino exercem profunda influência sócio-psicológica na formação interior das pessoas, e isto tem propiciado uma indicação prática da dependência interna que tem o desenvolvimento ontogenético da mente de uma pessoa a um determinado sistema de formação e ensino (DAVYDOV, 1988c, p. 1-2).

Nessa perspectiva, Davydov continua:

O desenvolvimento mental de um indivíduo é, antes de tudo, o processo de formação de sua atividade, de sua consciência e, claro, de todos os processos mentais que as ‘servem’ (processos cognitivos, emoções etc.) A psique se desenvolve durante toda a vida da pessoa, do nascimento à morte (grifo do autor) (1988c, p. 7).

Tem-se aí uma perspectiva muito clara para uma proposta de ensino que promova o desenvolvimento mental. Ensinar é, portanto, propor conhecimentos e dar suporte ao aluno no processo de aprendizagem, ou seja, na apropriação dos conteúdos em estudo, possibilitando-lhe o desenvolvimento de capacidades mentais e de conhecimentos e de habilidades operacionais em nível instrumental e simbólico, de modo a conseguir aprender (formar

¹¹ É interessante destacar que, observada sob o ponto de vista da Língua Russa, a *formação* pode significar, também, processo educativo. No sentido expresso por Davydov (1988c), na relação com o ensino e a influência que ambos exercem no “desenvolvimento ontogenético da mente de uma pessoa”, formação tem a acepção de processo educativo como prática social. Essa compreensão pode ser encontrada nos estudos de Libâneo (2002), quando esse autor trabalha as modalidades da educação.

conceitos) e integrar suas funções psíquicas e processos (abstração, generalização) com autonomia e segurança intrapessoal

Logo o caminho indicado por Davydov para a formação das competências do pensar passa pelos processos de abstração e generalização, da formação de conceitos mais gerais à sua aplicação a casos particulares. Há um procedimento genético no processo de formação de conceitos, pois o acesso aos conteúdos, a aquisição de conceitos científicos, implica percorrer o processo de investigação, os modos de pensar e investigar a ciência ensinada. A questão, portanto, é como o professor e, seus alunos, internalizam o procedimento investigativo da matéria ensinada. Isso envolve formas de pensamento, habilidades de pensamento, que propiciem uma reflexão sobre a metodologia investigativa do conteúdo que se está aprendendo. Assim, para Davydov, desenvolver nos alunos o pensamento teórico implica um processo por meio do qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e com isso a aquisição de métodos e estratégias cognoscitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problemas profissionais.

Os estudos de Vygotsky e seguidores, especialmente Davydov, mostram que o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança, determinando à pedagogia tarefas de explicitar pela pesquisa e pela teoria, estratégias e formas de ensino que ampliem o desenvolvimento mental. Todavia, há especificidades quanto à realização desses processos, razão pela qual é importante destacar o papel de alguns mediadores que podem levar a termo o aprendizado do conhecimento científico e o desenvolvimento das competências do pensar - responsabilidade da escola.

O papel desempenhado pelos mediadores no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita

Que papel desempenham a zona de desenvolvimento proximal - ZDP, a mediação e a imitação, no processo de ensino e aprendizagem? Nessa seqüência, visa-se a compreender cada um delas, assim como discernir uma da outra, a fim de situá-las na aprendizagem da leitura e escrita.

As pesquisas de Vygotsky, no campo da educação, suscitaram a formulação do conceito de zona de desenvolvimento proximal - ZDP. Este conceito, de certa forma, revoluciona a concepção, até então vigente, sobre desenvolvimento e aprendizagem.

A conceituação da ZDP traz novas possibilidades para a compreensão do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem, pois em sua base estão as problematizações de Vygotsky sobre as concepções de ensino e aprendizagem por ele amplamente avaliadas:

[...] o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descrevemos um conceito novo e de excepcional importância sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1988, p. 95).

Para compreender esse conceito, torna-se necessário terem-se claros os princípios fundantes que o sustentam. Hedegaard afirma que a zona de desenvolvimento proximal:

[...] conecta uma perspectiva psicológica geral sobre o desenvolvimento da criança com uma perspectiva pedagógica sobre o ensino. O pressuposto que subjaz ao conceito é que o desenvolvimento psicológico e o ensino são socialmente enquadrados, para entendê-los, é preciso analisar a sociedade circundante e suas relações sociais (2002, p. 199).

As teorias psicológicas e da educação, que antecederam a Vygotsky, de alguma forma, trabalhavam apenas com as possibilidades do nível de desenvolvimento real que a criança já havia alcançado. Por isso, somente contava-se com o que a criança conseguia realizar sem a interferência do outro. Vygotsky introduz seu entendimento sobre a relação entre o desenvolvimento mental e aprendizagem escolar, ao definir a zona de desenvolvimento proximal:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1988, p. 97).

Se o nível de desenvolvimento real demonstra o ponto a que chegaram as funções que já *amadureceram*, o nível de desenvolvimento proximal define as funções *não amadurecidas*, mas que estão em processo de maturação. Para Vygotsky: “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento

mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (1988, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal expressa a relação interna entre o ensino e o desenvolvimento, o que pressupõe o desenvolvimento de processos mentais ainda não apresentados pela criança. Isto porque, “Os processos de ensino e formação em cada idade [...] não dependem tanto das características presentes, organizadas e maduras da criança, mas daquelas que se encontram em sua zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1988, p. 7).

Todavia, deve-se ressaltar que Vygotsky postulava a não identificação entre os processos de ensino e educação e os processos do desenvolvimento mental. O ensino desenvolvimental é, pois, aquele que assegura uma série de desenvolvimento mental, impossível de realizar-se sem o ensino. Assim, comenta Davydov (1988_c, p. 7) que, no processo da interiorização, de transformação do intersíquico em intrapsíquico é que acontece o desenvolvimento mental (ou psíquico) da pessoa.

O constructo teórico da ZDP abre espaço para uma reflexão mais consistente sobre aspectos preponderantes do ensino e da aprendizagem e propicia a psicólogos e educadores compreenderem o mecanismo interno do desenvolvimento. Indica não só o estágio do desenvolvimento presente, mas também aquele em processo de constituição. “O estado do desenvolvimento mental [...] só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1988, p. 98).

E como se poderia situar a mediação, no ensino-aprendizagem, nesse mesmo quadro de referência, a partir da concepção vygotskiana? Deve-se, pois, inseri-la no campo teórico-metodológico ao qual ela se vincula: os fatores lingüísticos, socioculturais, históricos e institucionais que interferem no fenômeno educativo.

Nessa perspectiva, a tese fundamental é a de que o desenvolvimento mental da criança é mediado pela sua formação (educação) e ensino (DAVYDOV, 1988_c). O princípio em que se fundamenta essa tese encontra-se na proposta de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal.

Daniels reforça a importância que alcançam, hoje, os estudos sobre a mediação no processo de ensino e aprendizagem, enunciando:

Há um interesse crescente pelo que se tornou conhecido como “teoria sociocultural” e por seu parente próximo a “teoria da atividade”. Ambas as tradições são historicamente vinculadas a L. S. Vygotsky e tentam explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados. Na teoria cultural, a ênfase recai na mediação semiótica, com um destaque para a fala. Na teoria da atividade, é a própria atividade o foco da análise (grifos do autor) (2002, p. 9).

Os estudos realizados, na tentativa de compreender as proposições sobre mediação e, posteriormente, suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, facilitam a reflexão sobre as inter-relações ou as disjunções entre as propostas da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e a subsequente teoria da atividade de Leontiev.

O relato histórico do comprometimento científico de Vygotsky e seus colaboradores, entre eles Lúria e Leontiev, parece não deixar dúvidas de que a teoria da atividade tem sua fonte na psicologia histórico-cultural. Contudo, enquanto em Vygotsky são os “instrumentos psicológicos” (signos, mais especificamente os signos lingüísticos) que realizam a mediação entre o sujeito e o mundo, propiciando o desenvolvimento psíquico, para Leontiev, o foco da ação são as ferramentas orientadas para o objeto.

Os signos, conforme os concebe Vygotsky, exercem papel único e insubstituível na formação das capacidades humanas superiores. Em relação à memória, por exemplo, é assegurado que “a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos” (VYGOTSKY, 1988, p. 58).

O interessante no comportamento humano, em sua relação com meio ambiente, é que os homens ao influenciarem, esse meio, também eles se modificam, como assegura Engels (apud VYGOTSKY, 1988, p. VII): “É precisamente a alteração da natureza pelos homens e não a natureza enquanto tal, que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano”. Há, pois, um processo contínuo de desenvolvimento nas relações humanas seja entre o homem e o ambiente externo natural, seja nas inter-relações humanas. Então, argumenta Vygotsky (1988, p. 52) que “As funções psicológicas não constituem exceção à regra geral [...] elas também estão

sujeitas à lei fundamental do conhecimento e surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança”.

Às funções psicológicas superiores, Vygotsky (1988, p. 62) dedicou boa parte de suas pesquisas e essas pesquisas levaram-no a “designar o uso do signo à categoria de atividade mediada, uma vez que a essência do seu uso consiste em que os homens afetaram o seu comportamento através dos signos”.

Assim, a internalização das formas culturais de comportamento, bem como a reconstrução da atividade psicológica fundam-se nas operações com signos. As mudanças nas operações com signos assemelham-se às que ocorrem na linguagem, isto é, a fala egocêntrica internaliza-se convertendo-se em fala interior. A partir desse raciocínio Vygotsky assegura que: “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (1988, p. 65).

Signos, instrumentos e demais elementos presentes no ambiente humano, impregnado de significado cultural, são mediadores na relação entre homem e mundo, e entre homens e homens, visto que, conforme a cosmovisão vygotskiana, são os sistemas simbólicos, e dentre eles, singularmente, a língua, que suscitam, de forma mais efetiva, a comunicação entre as pessoas, estabelecem significados partilhados que permitem as interpretações dos objetos, acontecimentos e situações do mundo real.

A proposição da ZDP indica outros prismas polêmicos como o papel da imitação. Na imitação, “um princípio intocável da psicologia clássica é o de que somente a atividade independente da criança, e não sua atitude imitativa, é indicativa de seu nível de desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1988, p. 98).

À assertiva da psicologia clássica, Vygotsky contrapõe constatações psicológicas, como a argumentação de que há imitação apenas quando ela está no nível do desenvolvimento de quem a realiza.

A observação do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo, mostram a importância do *modelo*, ao despertar a reflexão desencadeadora e propiciadora do processo de pensar, que

encaminha para a realização de atividades independentes, mas só possíveis a partir do encadeamento das idéias advindas do texto modelar.

Avalia-se, nesse contexto, o sentido da imitação, não como incentivadora da reprodução automática, mas como fenômeno capaz de provocar o desenvolvimento de estruturas mentais para a realização criativa e individual própria do ser humano. Essa idéia pode ser conferida na célebre citação que Vygotsky faz de Karl Marx:

A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade (MARX apud VYGOTSKY, 1988, p. VII).

Expressão significativa, como essa, que aposta na capacidade humana de criar, advinda de sua capacidade mental, própria e única de ser humano, evidencia que, ao envidar esforços na imitação, como propulsora do desenvolvimento de estruturas mentais, Vygotsky, longe de referir-se à reprodução mecânica, remonta a outra forma de o ser humano exercer sua criatividade no ato de aprender, inclusive, a ler e a escrever.

E aqui retoma-se a idéia defendida nesse estudo, de que o aprender desencadeia a sutil, e tão almejada, formação do pensamento teórico que, por seu turno, corrobora novas e constantes aprendizagens.

3. Ato de aprender: formação do pensamento teórico-científico e motivos dos alunos

A entrada da criança na escola é uma das transições cruciais na sua vida. A evidência externa dessa transição é visível nas mudanças na organização da vida das crianças e nas novas obrigações que ela assume como aluno. Esta transição, porém, tem um fundamento interno de profundo alcance: ao ingressar na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas de consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moralidade e a lei que estão ligadas à consciência e ao pensamento teórico (DAVYDOV, 1988a, p. 1).

A assertiva de Davydov, ao tratar a atividade da aprendizagem no primeiro período escolar, abre perspectivas para a extensão da reflexão às diversas etapas que caracterizam o processo do aprendizado escolar.

A experiência vivida e vivenciada na aprendizagem escolar é original e única. O raciocínio de Davydov confirma o papel próprio da escola que se situa no plano do conteúdo, este conteúdo é o conhecimento teórico, isto é, “uma combinação unificada de abstração substancial, generalização e conceitos teóricos” (DAVYDOV, 1988_a, p. 1).

Entretanto, o desenvolvimento dessas atividades teóricas desencadeia um processo formativo para além do conhecimento teórico, pois a essa aprendizagem subsidiariamente juntam-se a formação atitudinal, os valores, a cultura, a arte. Enfim, a convivência com a instituição, com os adultos, e com os colegas é também momento de desenvolvimento cultural, social, individual, pois que no ser humano o intrapessoal forma-se a partir do interpessoal. A existência do “eu” humano só se consolida na relação com o “nós”. As características humanas, no ser biológico, formar-se-ão e desenvolver-se-ão ao longo da convivência sociocultural.

Nesse sentido, Libâneo traz importante contribuição de Davydov, que amplia o entendimento da proposta da teoria histórico-cultural da atividade, em relação ao desenvolvimento teórico. Considerando a posição de Davydov, Libâneo esclarece:

[...] é notória a ênfase ao conhecimento teórico formalmente organizado como base da atividade de aprendizagem pelo que privilegia mais o “social” e menos o “interativo”. Por se basear na natureza teórica da aprendizagem formal, a cultura aparece como algo a ser reproduzido, para o que se torna imprescindível a comunicação entre as pessoas no sentido de comunicação social. Ou seja, a interiorização consiste no processo de transformação da atividade coletiva em uma atividade individual (2004_b, p. 21).

A par do saber teórico, não se pode ignorar o saber empírico. Rubtsov (2003, p. 129) registra, a respeito desses saberes: A Psicologia Moderna e a Didática distinguem dois tipos de conhecimento: o saber empírico e o saber teórico, que correspondem a dois tipos de pensamento, igualmente empírico e teórico, de maneira que o indivíduo pode abordar a realidade de duas maneiras bem distintas.

Embora o saber empírico e o saber teórico permitam abordar a realidade de formas distintas, eles são vistos pelo prisma natural e espiritual¹² como complementares e inter-relacionados enquanto o saber empírico funda-se na observação, o saber teórico originar-se-á da transformação do objeto, refletindo a relação entre suas propriedades e suas ligações internas. Todavia, assim que o pensamento reproduz o objeto sob a forma de conhecimento teórico, ele ultrapassa as representações sensoriais.

Rubtsov (2003, p. 129) retoma as pesquisas realizadas por Davydov, nos anos de 1972 e 1986, e reafirma a tese proposta por Vygotsky de que é a relação com o ambiente externo que desencadeia o processo de interiorização e de desenvolvimento mental. Apoiando-se em Davydov, Libâneo reforça esse entendimento:

A inserção humana no mundo natural e social requer a mediação cultural no processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual das aprendizagens, em que o indivíduo se apropria da experiência sociocultural. Destaca-se entre essas mediações culturais o ensino como fator de desenvolvimento mental [...] Nas atividades de ensino e aprendizagem, a teoria histórico-cultural, a par de acentuar aspectos do desenvolvimento e aprendizagem, atribui importância decisiva às relações intersubjetivas (s./d., p. 3).

Na atividade da aprendizagem, o aluno, ao internalizar o conteúdo, deverá processá-lo e transformá-lo em saber individual.

Conforme Leontiev (1977, p. 82-100), a estrutura da atividade é constituída pelas necessidades, motivos, finalidades e condições de realização da atividade. A realização da finalidade posta para a atividade depende, por sua vez, da realização de diversas ações, cada ação composta por uma série de operações em correspondência com as condições peculiares da tarefa. Os elementos dessa estrutura intercambiam-se dependendo de como se realizam. Garnier et al (2003), interpretando a proposição de Leontiev, explicam e exemplificam, como ocorre, segundo Leontiev, a relação entre esses elementos:

Assim que a criança aprende a ler, a leitura pode ser considerada uma ATIVIDADE composta de diferentes ações,

¹² O prisma espiritual concerne à atmosfera que envolvia a cultura russa, em finais do século XIX e início do XX, momento em que ainda respirava-se um ar de espiritualidade e permaneciam vivas as idéias de Vladimir Slov'ev sobre a "unidade em tudo, no conhecimento racional e espiritual" (ZINCHENKO, 1998, p. 41).

no entanto, tão logo este aprendizado chega a seu final, a leitura pode tornar-se uma AÇÃO ou mesmo uma OPERAÇÃO no interior do sistema formado por outra atividade. É o caso, por exemplo, da leitura em uma situação que propõe a resolução de problemas matemáticos. Em um caso assim, as crianças devem ler o texto, o que aparece, então, como apenas uma das OPERAÇÕES a serem realizadas para poder resolver os problemas. Por outro lado e em outra situação, como por exemplo a que consiste em preparar-se para um exame, a leitura de um livro visando à sua análise constituir-se-á em uma AÇÃO, já que o verdadeiro MOTIVO vincula-se à obtenção de um bom resultado no exame e não do conteúdo do livro propriamente dito (grifos das autoras) (GARNIER et al, 2003, p. 13-14).

Libâneo (2004_b) afirma que, para Davydov, a propósito do ensino desenvolvimental, o conteúdo de toda aprendizagem escolar é o conhecimento teórico e os atos mentais associados a esse conhecimento. Por isso, o objetivo do ensino é criar condições que conduzam o aluno ao desenvolvimento mental que lhe possibilite a formação de conceitos a apropriação do conhecimento e a formação do pensamento teórico-científico, que lhe dê autonomia para aprender. O domínio de conceitos implica que se convertam em ferramentas mentais de modo a poderem ser aplicados a situações concretas particulares. A aprendizagem requer, para isso, mobilizar a estrutura psicológica da atividade, tal como proposta por Leontiev. Conforme Leontiev, a atividade humana é constituída de necessidades, tarefas, ações e operações. Davydov amplia esse entendimento situando no campo motivacional do aluno o desejo, núcleo básico de uma necessidade. As ações conectam-se somente com as necessidades decorrentes do desejo (LIBÂNEO, 2004_b, p. 13).

A inclusão do desejo na estrutura da atividade, tratada por Davydov, representa uma atualização dessa organização e também uma reintegração à proposta de Vygotsky que, como mencionou-se anteriormente, enfatiza as emoções e reforça a visão unilateral do ser humano: ser racional e ser emocional; ser material e espiritual.

Por conseguinte, a aprendizagem escolar é um fenômeno complexo que supõe o ensino e, nesse processo, a mediação daquele que ensina, o professor, além do conteúdo que promove o desenvolvimento cognitivo. Com esse enfoque, Libâneo (s./d., p. 3) confirma que:

A investigação pedagógica recente é unânime em admitir o papel ativo do sujeito na sua aprendizagem e, portanto, a importância do desenvolvimento das competências do pensar. O ensino supõe ajudar os alunos a desenvolverem

capacidades e habilidades cognitivas de modo que dominem conceitos, formem esquemas mentais de interpretação da realidade, aprendam a organizar ou reestruturar o pensamento, a raciocinar logicamente, a argumentar, a solucionar problemas (LIBÂNEO, s./d., p. 3).

Ressalta-se que, como muito bem lembra Libâneo, o sucesso do ensino aprendizagem decorre sobretudo da atividade do sujeito da aprendizagem, portanto, o ensino, para cumprir seu objetivo, deve ir além da memorização, promovendo a apreensão dos conteúdos, a conquista do processo de pensar. Com as reflexões até este momento realizadas, pretende-se compreender a contribuição dessas idéias para o problema da pesquisa.

4. A contribuição dessas idéias para o problema da pesquisa

Postula-se, a partir da exposição até aqui realizada, a importância do aprimoramento do processo de leitura em alunos universitários, a fim de propiciar-lhes elementos para uma análise do texto, que lhes permita ir muito além da decodificação. Uma leitura crítica e reflexiva do contexto sociocultural, por sua vez, deve propiciar a análise da realidade e contribuir para o aprimoramento da linguagem escrita, visto ser a leitura, assim realizada, ponto fundamental para o desenvolvimento do ato de escrever, pois para escrever não basta ter desenvolvido a habilidade técnica. A escrita decorre da apreensão de conteúdos, interconecta-se com a capacidade de pensar, de expressar-se com competência lingüística.

Ler e escrever têm um significado de suma importância para a humanização visto que essas competências abrem caminho para a participação na vida social e política. Braggio (1992, p. 4) lembra “o papel humanizante da linguagem, já que a atividade específica do homem é constitutiva de seu pensamento, da sua consciência”.

Ancorando-se nos pressupostos da teoria histórico-cultural, pretende-se refletir sobre a realidade dos alunos que, atualmente, chegam à universidade, alunos que, por pressuposto, já tendo cursado os níveis de ensino anteriores ao ingresso na universidade deveriam ter adquirido conhecimentos necessários à realização do curso superior.

Entretanto, o que professores e alunos vêm vivenciando no ensino e aprendizagem traz sérias preocupações aos profissionais da educação, em

especial ao professor de Língua Portuguesa. A questão da linguagem, por exemplo, como mencionou-se anteriormente, é motivo de queixas constantes de estudantes que se julgam não sabedores de sua língua, de professores que ressentem-se, no desenvolvimento de seu trabalho, da modalidade de língua de seus alunos, pois seria de se esperar que estivessem lingüísticamente preparados, não só para ler devidamente os textos em estudo, assim como pudessem expressar a sua aprendizagem na escrita.

A realidade vivenciada no ensino da língua, a partir da alfabetização, perpassa a escola fundamental e o ensino médio e chega à universidade, que, de certa forma, sente-se impotente ante a questão a ser enfrentada. As análises empíricas dos professores apontam muitas soluções, algumas pertinentes, todavia poucas tocam a raiz da questão, isto é, “as relações entre linguagem e classe social e o reconhecimento dos aspectos políticos e ideológicos dessas relações, numa sociedade de classes [que apontem] para um ensino da língua [...] radicalmente diferente” (SOARES, 1989, p. 78).

Nesse sentido, estudos realizados por sociólogos, psicólogos, lingüistas e psicolingüistas trazem à tona contribuições para o aprofundamento da compreensão das relações entre linguagem e classe social; variedade lingüística e desenvolvimento cognitivo, porém uma nova visão de uma nova proposta para o ensino da língua depende de os professores compreenderem “que ensinar *por meio da língua* e, principalmente, ensinar a *língua* são tarefas não só técnicas, mas também políticas” (grifos da autora) (SOARES, 1989, p. 79). E, mais, “uma opção *política*, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais” (1989, p. 79). Para as variações lingüísticas existentes no meio, e que “coexistem em seu campo natural de batalha”, Tarallo (1989, p. 7) convida a enfrentar o desafio de tentar processar, analisar e sistematizar o universo aparentemente caótico da língua.

Então, mesmo que nesse capítulo se tenha limitado ao tratamento de aspectos que se acredita serem relevantes acerca do pensamento e da linguagem, inter-relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, sabe-se da densidade desses estudos. Por isso mesmo, ancorada nos pressupostos da teoria histórico-cultural pretende-se enfrentar o desafio de tentar, por intermédio deles, ler a realidade de alunos recém-ingressos no ensino superior.

Essa é a tarefa que se *deseja* realizar, a seguir, por intermédio da metodologia da pesquisa, na busca de uma utopia.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA: IDENTIFICANDO NÍVEIS DE COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA DOS ALUNOS E SUA RELAÇÃO COM FATORES SOCIOCULTURAIS

O objetivo deste capítulo é caracterizar a pesquisa realizada e apresentar os dados coletados em relação ao foco investigado: inventário de dificuldades de leitura e escrita e identificação de determinantes socioculturais e pedagógicos explicativos dessas dificuldades em alunos que iniciam o curso superior. Para essa finalidade, procede-se à caracterização da pesquisa, permeada: pelos procedimentos e instrumentos de coleta de dados; o campo, constituído pelos cursos selecionados; os sujeitos professoras e alunos. Sobre os alunos, estabelece-se um detalhado perfil, advindo da aplicação criteriosa dos instrumentos de coleta de dados: observação, entrevista e narrativa. Por fim, esclarece-se como os dados serão interpretados e analisados por meio das categorias de análise.

1. Caracterização da pesquisa

Pretendeu-se, com esta pesquisa, entender melhor a importância da leitura e da escrita para alunos do curso superior e, ao mesmo tempo, verificar o papel dos contextos socioculturais e pedagógicos em que se dá a aprendizagem escolar e, assim, identificar necessidades de ações pedagógico-didáticas da universidade que venham a contribuir com a aprendizagem dos alunos em relação à compreensão e interpretação da leitura e, conseqüentemente, na apropriação da linguagem escrita, adequada à consecução das suas atividades acadêmicas.

A pesquisa teve cunho qualitativo, na modalidade de estudo de caso, tendo como cerne de seu objeto a inter-relação pensamento e linguagem na aprendizagem da leitura e escrita em estudantes recém-ingressos na universidade e a análise de determinantes socioculturais e pedagógicos do domínio de competências e habilidades cognitivas necessárias a um adequado desempenho desses estudantes no seu curso.

Quanto à compreensão sobre a incidência da relação entre pensamento e linguagem no desempenho da leitura e escrita apresentado por alunos que chegam à universidade, reafirma-se que este estudo se referenda nos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e na contribuição de Davydov, propositor do ensino desenvolvimental. Ao mesmo tempo, perpassa os estudos da lingüística e da psicolingüística, campos que se articulam e se comunicam de forma integrada, em coerente polifonia, capazes de promover conhecimento mais amplo do núcleo desta pesquisa, qual seja, a relação entre pensamento e linguagem na aprendizagem escolar. Esses estudos possibilitaram a formulação de competências e habilidades de leitura e escrita requeridas para um adequado desempenho dos estudantes no curso universitário.

Concernente aos aspectos socioculturais e pedagógicos, condicionantes do desempenho do aluno na leitura e escrita, esclarece-se que o entendimento do papel do contexto sociocultural, e também pedagógico, aqui expresso, funda-se, igualmente, na teoria histórico-cultural. Acredita-se que os fatores socioculturais atuam na constituição da linguagem, no processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita.

2. Procedimentos de pesquisa e instrumentos de coleta de dados

O estudo de caso, constitutivo da presente pesquisa, foca um grupo de estudantes universitários recém-ingressos na universidade, em relação aos seus níveis de competências e habilidades em leitura e escrita, disposições consideradas essenciais para o bom desempenho escolar nas matérias do curso que freqüentam.

A Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Católica de Goiás e os próprios cursos se debatem há tempos com os riscos de insucesso escolar de alunos que, embora aprovados no vestibular, apresentam-se na sala de aula com visíveis dificuldades no seu processo de escolarização. A própria experiência que se adquiriu em muitos anos como professora de linguagem tem sido marcada por preocupações com a aprendizagem: por que os alunos não conseguem aprender? Os alunos não aprendem porque são desinteressados? Para alguns professores isso acontece porque chegam à universidade com dificuldades na leitura e sem prática de escrita. Qual é a

origem dessas dificuldades? O objetivo deste estudo de caso é o de buscar uma compreensão mais aprofundada desse problema. Precisamente, em função dessa profundidade é que se agregou ao estudo de caso outro procedimento, a narrativa de vida ou história de vida. A necessidade de uma compreensão mais clara do problema suscitou a busca de elementos da história de vida dos alunos, especialmente em relação a sua escolarização anterior, para o que se serviu de uma entrevista semi-estruturada.

Para a coleta de dados, então, foram utilizados como instrumentos: observação de aulas, entrevista com alunos e professores, e depoimentos de alunos por meio de narrativa de vida.

Expressa-se com veemência, dessa forma, que a preocupação com alunos que ingressam na universidade despreparados para acompanhar, com sucesso, as matérias escolares não é um problema novo nem na Universidade Católica de Goiás, nem nas pesquisas sobre desempenho de alunos nos cursos superiores. Entretanto, assim como ocorre com várias questões ligadas ao ensino, a pesquisa nessa área envolve sempre a consideração de contextos específicos: a instituição de ensino, os professores, a natureza do curso, as características socioeconômicas e culturais dos alunos, entre outros.

Vê-se razão suficiente para adotar como procedimento de pesquisa o estudo de caso e seu complemento, a narrativa de vida. Acredita-se que as conclusões a que se chegou certamente valerão para o caso específico em estudo, mas também crê-se que se possam aplicar a outras instituições universitárias que convivem com problemas semelhantes aos tratados nesse estudo. Justifica-se, desse modo, não apenas descrever as situações encontradas, mas compreendê-las.

3. O campo de pesquisa: a instituição universitária e os cursos selecionados

3.1. A Universidade Católica de Goiás

A Universidade Católica de Goiás - UCG é uma instituição com 48 anos de existência, fundada em 1959, sendo a primeira universidade do Estado de Goiás e do Centro-Oeste brasileiro. A UCG é solidamente instalada, contando

com 45 cursos de graduação, 57 cursos de especialização e 8 de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 3 deles com doutorado.

Em relação ao tema desta pesquisa, retorna-se à argumentação de que a UCG preocupa-se em atender alunos que chegam à universidade com dificuldades em sua formação escolar anterior, especialmente no domínio da Língua Portuguesa. Em função disso, o curso de Letras responsabiliza-se pelo ensino de Língua Portuguesa nos períodos iniciais dos cursos.

3.2. Os cursos

A pesquisa foi realizada em três cursos universitários: Psicologia, Arqueologia e Pedagogia. Posteriormente, serão mencionadas as razões de escolha desses cursos.

Psicologia

O Curso de Psicologia foi implantado na UCG em agosto de 1973. Após a adoção de cinco propostas curriculares ao longo dos seus anos de existência, encontra-se em vigência o projeto pedagógico com os seguintes princípios orientadores:

- a) ter como base um eixo epistemológico estruturante do curso que integre os saberes afins e que forme psicólogos voltados para a atuação profissional, para a pesquisa e para a atuação em Psicologia;
- b) promover maior qualidade dos processos acadêmicos construindo e desenvolvendo o conhecimento científico em Psicologia;
- c) reduzir e equalizar os créditos nos períodos sem perda da qualidade pretendida para o curso;
- d) aprimorar a articulação entre teoria, prática e compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico;
- e) flexibilizar, interdepartamentalizar e interdisciplinarizar buscando a interface dos conhecimentos em Psicologia com os fenômenos biológicos e sociais;
- f) respeitar a ética nas relações com clientes, usuários, colegas e público em geral;
- g) apresentar um diferencial qualitativo, além da tradição;

h) integrar ensino, pesquisa e extensão, fazendo a interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e a multideterminação dos fenômenos.

O curso tem a duração 10 períodos (semestres) e sua carga horária se integraliza com 4.130 horas, distribuídas entre 262 créditos (3.930 horas) e 200 horas de atividades complementares, conferindo o grau de *psicólogo*.

Conta, atualmente, com 120 professores, sendo 65% deles, docentes efetivos em tempo integral, 3% efetivos-horistas e 32% professores convidados ou com contrato temporário. No cômputo geral, 26% dos docentes são doutores, 7% estão em processo de doutoramento, 38% são mestres, 12% estão cursando mestrado e 17% são especialistas.

Dentro do Projeto Pedagógico, a proposta do Curso de Psicologia articula conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes: a) fundamentos epistemológicos e históricos; b) interfaces com campos afins ao conhecimento; c) fundamentos teórico-metodológicos; d) procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; e) fenômenos e processos psicológicos; f) práticas profissionais.

A disciplina *Português I*, objeto de investigação deste trabalho, está localizada no eixo b: Interfaces com campos afins do conhecimento. Sobre a competência lingüística, está registrado no projeto pedagógico:

(...) a competência lingüística consiste no domínio do idioma oral e escrito, demonstrado mediante o desenvolvimento pelo aluno, de habilidades de interpretação do que ouve, lê e escreve, demonstrando capacidade de utilização das regras do ensaio acadêmico-científico, observando-se as normas gramaticais vigentes. (...) O Departamento de Psicologia se propõe a desenvolver um projeto de nivelamento, com o propósito de promover melhor aprendizagem dos alunos no que diz respeito à elaboração e à compreensão de textos. Esse trabalho terá a participação de professores de Língua Portuguesa, de psicólogos e dos professores que compõem o quadro dos períodos iniciais do curso e profissionais da área de informática (UCG. Projeto... Psicologia, 2005).

Arqueologia

O curso de graduação em Arqueologia foi implantado em 2006. Tem duração de três anos e meio (sete períodos), com carga horária total de 2.640 horas e 168 créditos. As atividades curriculares são desenvolvidas em sala de

aula, laboratório e sítios-escolas. Entre as habilidades e competências previstas no Projeto Pedagógico do curso (UCG. Proposta... Arqueologia, 2005) destacam-se as seguintes:

- a) compreensão da natureza não renovável dos sítios arqueológicos e dos materiais neles encontrados;
- b) domínio de um conjunto básico de habilidades cognitivas e metodológicas, que lhes permitam operar efetivamente nos contextos das pesquisas de campo e de laboratório. Estas habilidades devem incluir prospecção, escavação, análise de material, elaboração de textos, relatórios e curadoria do material;
- c) articulação da informação contida no material arqueológico e consciência do valor dos dados na interpretação e entendimento do comportamento humano;
- d) desenvolvimento da pesquisa, da produção do conhecimento e da sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, em museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural;
- e) pensamento crítico e autônomo para realizar escolhas entre as várias perspectivas teórico-metodológicas que compõem a disciplina.

Entre os requisitos postos aos graduandos, o projeto menciona as habilidades para o desenvolvimento do pensamento lógico, domínio do conteúdo do pensamento arqueológico e habilidades para manusear, correlacionar dados e construir hipóteses explanatórias. E acrescenta:

Além de proporcionar conhecimentos, habilidades e competências técnicas específicas, deve-se realmente educá-los, no sentido de prepará-los para continuar aprendendo independente e criticamente. Entende-se que tanto a preparação técnica como os aspectos de aprendizagem independente são essenciais para se tornarem profissionais produtivos (UCG. Proposta... Arqueologia, 2005).

A disciplina Língua Portuguesa está incluída no 1º período do curso, com 4 créditos, carga horária de 68 horas, com a seguinte ementa: Atividades de textualização: leitura e produção de textos. O texto em suas dimensões de coerência, coesão e correção em suas diversas modalidades. Introdução à elaboração de textos científicos.

Pedagogia

O curso de Pedagogia tem 57 anos. Conforme o Projeto Pedagógico do curso (2004), sua finalidade é formar professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tendo como área de concentração a docência compreendida como uma

[...] ação educativa metódica e sistematicamente realizada em ambientes escolares e não-escolares, tendo por finalidade a reconstrução das formas de pensar, sentir e atuar dos sujeitos dessa ação e como instrumento os esquemas conceituais que a humanidade sistematiza e recria, crivados pela crítica que permite identificar seus determinantes econômicos, sociais, históricos, culturais e políticos (UCG. Projeto... Pedagogia, 2005, p. 22).

Os principais objetivos do curso são:

- a) formar profissionais de educação que reconheçam a ação educativa como prática social de intervenção e transformação da sociedade, referendando-se no processo de inclusão social em sua amplitude;
- b) possibilitar o desenvolvimento da ação pedagógica que se efetiva em três aspectos fundamentais: o conhecimento, o ensino e a aprendizagem como objeto de estudo e referência para a atuação do pedagogo no espaço educativo formal e não-formal;
- c) perceber a escola em suas dimensões política, pedagógica e administrativa: instituição responsável pela transmissão cultural do conhecimento, entendido como patrimônio científico acumulado ao longo das gerações, e pela revisão crítica que promove o avanço ético, estético, moral e científico desse patrimônio.

O curso tem a duração de 2.880 horas, equivalentes a 192 créditos, sendo 360 horas de Estágio Supervisionado, a partir do 5º período, acrescidas de 200h de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e 120 horas de Grupos de Estudos/Atividades Integradoras ligadas às Práticas Educativas, Estágios Supervisionados, Monitorias, Projetos e Pesquisa e Extensão), desenvolvidas em 7 períodos.

A disciplina Língua Portuguesa é ministrada no 1º período, com 4 créditos, 68 horas, com o objetivo de “desenvolver a capacidade de leitura, de análise e de produção textual a partir dos elementos constitutivos do texto, na

elaboração do ensaio acadêmico e do relatório, bem como o exercício das técnicas de síntese textual, observando-se as normas gramaticais vigentes (UCG. Projeto... Pedagogia, 2005).

Nesta pesquisa, as aulas dessa disciplina não foram observadas diretamente no semestre em que estavam sendo ministradas. Foi observada outra disciplina do currículo, no caso, a Didática Fundamental com o objetivo de verificar a ressonância das aulas de Língua Portuguesa na aprendizagem dos alunos. Intencionou-se saber, que capacidades e habilidades de leitura, interpretação de texto, de argumentação, de formação de conceitos, os alunos, que haviam cursado Língua Portuguesa no 1º período, apresentavam no 2º período, pela ótica da Didática Fundamental.

4. O desenvolvimento da pesquisa

Para atender ao objeto da investigação, foi observado e analisado o trabalho desenvolvido em Língua Portuguesa, disciplina que consta da estrutura curricular, no 1º semestre, sendo ministrada aos alunos recém-ingressos de todos os cursos da Universidade Católica de Goiás. A disciplina é oferecida sob responsabilidade do Departamento de Letras dessa Universidade. Conforme consta do documento Língua Portuguesa: Uma Proposta Teórico-Metodológica para os Alunos do 1º Período da UCG (UCG. Língua Portuguesa..., 2002, p. 8), essa disciplina visa a promover competências e habilidades em leitura e escrita “para o desenvolvimento do pensar, criticar e construir saberes nas diversificadas áreas do conhecimento humano”.

4.1. A escolha dos cursos

A escolha dos cursos teve como principal critério a sua diversidade em relação ao nível sociocultural dos alunos, já que um dos princípios norteadores da pesquisa orientou-se à verificação da incidência de fatores socioculturais na aprendizagem escolar. Para isso, foi utilizado o documento Pesquisa Perfil do Calouro - 2006/1 (UCG. Pesquisa Perfil..., 2006).

Nesse documento, os dados referentes ao curso de Psicologia mostram que seus alunos apresentam domínio da leitura e escrita mais próximo das exigências da linguagem acadêmica. Já no curso de Arqueologia,

os dados mostram uma certa inversão em relação ao curso de Psicologia, com uma leve predominância de alunos com nível socioeconômico mais baixo.

Com essas informações em mãos, fazia-se necessária a escolha entre os cursos da UCG, de um em que a maioria de alunos apresentasse baixo poder aquisitivo. Após consulta realizada junto à Pró-Reitoria de Graduação - Prograd e à Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil - Proex, e, também, estudo do mencionado documento Perfil do Calouro, foram apontados cursos do turno noturno e, dentre eles, foi escolhido o de Pedagogia. A proposta de pesquisa foi apresentada a uma professora desse curso que lecionava no 2º período, em cuja classe estavam alunos que haviam cursado a disciplina Língua Portuguesa no 1º período. A professora prontificou-se a participar do projeto de pesquisa e lecionava Didática Fundamental no noturno.

Ressalta-se que o propósito da pesquisa foi não só de aferir competências e habilidades em leitura e escrita no 1º período em que o aluno estava cursando a disciplina, mas, também, verificar como os alunos que já a haviam cursado avaliavam a contribuição dessa disciplina em seu desempenho lingüístico no 2º período do curso.

Alguns dos indicadores colhidos na Pesquisa consultada merecem destaque porque ilustram traços relevantes da realidade sociocultural dos alunos desses cursos: o âmbito escolar, público ou privado, em que os alunos cursaram o ensino fundamental e médio e as atividades culturais por eles desenvolvidas fora da escola.

Conforme se pôde verificar na pesquisa Perfil do Calouro/2006, no curso de Psicologia 5 alunos (10,4%) cursaram o ensino fundamental em escola pública, enquanto 29 (60,4%) o cursaram em escola privada. Em relação ao ensino médio, somente 7 alunos (14,6%) cursaram a escola pública, frente a 33 (38,7%) que o concluíram em escola privada. Afirmaram participar de atividades culturais em cinema e teatro, 12 alunos (25%), e 19 deles (39,6%) disseram que lêem romances e ficção. Por tudo o que se sabe sobre os problemas da relação entre estrutura social e ensino no Brasil, pode-se concluir que os alunos ingressantes no curso de Psicologia provêm de estratos socioculturais mais privilegiados da sociedade.

Em Arqueologia, 11 (35,5%) alunos estudaram na escola pública e 15 (48,4) na escola privada, no ensino fundamental. No ensino médio, 10 alunos (32,3%) freqüentaram a escola pública e 13 (41,9%) a escola privada. Das atividades culturais em cinema e teatro, apenas 4 (12,9%) declararam participar e 8 (25,8%) manifestaram que fazem leitura de romances e ficção.

Na Pedagogia, os dados dos alunos matriculados no 2º período destoam dos demais de forma contundente: no ensino fundamental, 26 alunos (68,4%) freqüentaram a escola pública e unicamente 6 (15,8%) a escola privada. No ensino médio, não foi diferente: 26 alunos (68,4) cursaram a escola pública e somente 9 (23,7%) a escola privada. Em atividades fora do contexto escolar, esses alunos revelaram que quase não participavam de atividades culturais, pois apenas 3 (7,9%) afirmaram ir ao cinema e teatro, e só 6 (15,8%) disseram que lêem romances e ficção.

Constatou-se, assim, que os alunos de Psicologia chegam à universidade em melhores condições para apropriarem-se da cultura acadêmica, seguidos pelos seus colegas da Arqueologia. Quanto aos alunos do curso de Pedagogia-noturno, verificou-se que a maioria deles provinha de segmentos mais carentes socioeconomicamente, com mais dificuldades de acompanhamento das atividades acadêmicas e, em conseqüência, carentes de requisitos necessários à aprendizagem das disciplinas na universidade.

Com base nessas informações, em atendimento aos objetivos da pesquisa, foram escolhidos os três cursos e os sujeitos da pesquisa, entendendo que neles estão presentes elementos essenciais para a realização do estudo sobre competência em leitura e escrita e análise dos aspectos socioculturais e pedagógicos, determinantes do desempenho desses alunos em leitura e escrita.

4.2. A escolha dos alunos sujeitos da pesquisa

A observação foi realizada nas três classes, e em cada uma delas, selecionou-se um grupo de alunos como sujeitos da pesquisa. Dessa forma, os instrumentos de coleta de dados foram aplicados, especificamente, junto a esse grupo de alunos.

Após a definição do campo da pesquisa, procedeu-se à escolha dos sujeitos da pesquisa, em cada curso, junto aos alunos e professores. Em cada turma, a pesquisadora explicou a proposta da investigação: objeto da pesquisa, objetivos, metodologia. De maneira informal, esclareceu que pretendia trabalhar com cerca de 5 a 8 alunos, para observar seu desempenho lingüístico nas aulas e realizar uma entrevista. Os participantes deveriam ser, em especial, alunos que apresentassem maior dificuldade em leitura e escrita, e que se dispusessem a integrar as atividades de pesquisa.

Formaram-se os seguintes grupos de alunos: 8 do curso de Psicologia, 8 de Arqueologia, ambos do 1º período. No curso de Pedagogia foram selecionados 6 do 2º período, os quais, conforme já relatado, haviam cursado Língua Portuguesa no 1º período. Esses 22 alunos foram acompanhados ao longo do período de observação das aulas.

Registra-se, no entanto, que por ocasião dos depoimentos obtidos por meio da entrevista e pela narrativa de vida, fizeram-se presentes, efetivamente, 5 alunos da Psicologia, 3 da Arqueologia e 4 da Pedagogia. O principal motivo dessa redução de alunos foi, dentre outros, o fato de que muitos deles tiveram dificuldade em dispor de tempo para encontrarem-se com a pesquisadora em turnos diferentes daquele de suas aulas.

4.3. Procedimentos de pesquisa - Instrumento de coleta de dados

A pesquisa foi realizada no período de abril a junho de 2006, nos três cursos mencionados. Foram assistidas todas as aulas de cada curso a partir de abril. Tendo cada disciplina 68 horas, com 4 aulas por semana, e descontado o mês de março, foram cumpridas, aproximadamente, no total, 135 horas de observação.

Observações de aula

A atuação da pesquisadora foi na condição de observadora não participante. Em algumas oportunidades, entretanto, foi solicitada a participar, por intervenção da professora ou dos alunos, mas manteve a atitude de não interferência no desenvolvimento das atividades.

A observação buscou captar a participação do aluno na sala de aula quanto:

- a) ao domínio do conteúdo em estudo;
- b) as suas formas de expressão na linguagem acadêmica;
- c) às evidências de internalização do conteúdo e processos de raciocínio e de argumentação, expressos verbalmente;
- d) às manifestações, via oralidade, na formação de conceitos científicos.

Foram também observadas e registradas as formas de mediação didática pelos professores.

Entrevistas

A entrevista com os alunos buscou esclarecer como eles percebem suas próprias dificuldades de leitura e escrita. Foram realizadas já no final do semestre letivo (junho de 2006), nas dependências da universidade, com duração média de uma hora. As entrevistas com os alunos foram sistematizadas no sentido de orientar o diálogo tendo como referência as categorias de análise. O diálogo com os alunos buscou saber:

- a) se apresentavam dificuldades de leitura, de escrita e de entendimento da aula;
- b) se sabiam quais eram essas dificuldades, de onde provinham e se prejudicavam seu estudo, sua vida;
- c) que iniciativas julgavam necessárias por parte da professora para ajudá-los na superação dessas dificuldades e no seu processo de aprendizagem;
- d) que iniciativas pessoais já haviam tomado para superação de suas dificuldades;
- e) o que faziam para aproveitar melhor as aulas e como estudavam para as provas.

A entrevista com as professoras teve como finalidade obter subsídios sobre o papel da mediação docente na ativação da capacidade de pensar do aluno e na formação de funções cognitivas promotoras da apropriação da linguagem acadêmica. Para isso, indagou-se:

- a) como identificavam a competência e a habilidade em leitura e escrita no aluno;
- b) como faziam para minorar as dificuldades do aluno em leitura, escrita, interpretação de textos, capacidade de raciocínio e argumentação;
- c) que dificuldades poderiam identificar no aluno no início da vida acadêmica;
- d) o que a universidade e os cursos deveriam fazer pelos alunos com dificuldades lingüísticas e que tipo de metodologia poderia ser empreendida para a superação dessas dificuldades.

Narrativa de vida

Foi realizada com os alunos a narrativa de vida, que teve por finalidade ouvi-los, de forma espontânea, para complementar dados da entrevista e da própria observação de aula. Na conversa com os alunos, buscou-se obter aspectos que envolveram sua história de vida, enfatizando a vida escolar. A narrativa revelou-se uma estratégia privilegiada na coleta de dados, porque favoreceu maior aproximação entre os sujeitos da pesquisa, isto é, alunos e pesquisadora, contribuindo para estabelecer um clima de confiança mútua e de espontaneidade, visando a captar o impacto de fatores socioculturais na aprendizagem da leitura e escrita.

5. Os sujeitos da pesquisa

5.1 As professoras

No decorrer da pesquisa, trabalhou-se com duas professoras que aceitaram participar das atividades investigativas: uma que ministrava Língua Portuguesa nos cursos de Psicologia e Arqueologia, no 1º período; e outra que lecionava Didática Fundamental para alunos do 2º período e cujos alunos haviam cursado Língua Portuguesa no 1º período.

As duas professoras participaram ativamente de todos os momentos da pesquisa e, em razão de seu papel de mediação sociocultural e pedagógica, foram entrevistadas pela pesquisadora.

Professora 1

A professora 1 é formada em Letras, e tem curso de Mestrado em Educação. Trabalha na UCG há 31 anos, sempre com Língua Portuguesa. Mostra-se muito preparada e comprometida profissionalmente, fato esse que é reconhecido pelos seus pares. Tem especial gosto em trabalhar com essa disciplina, no projeto da UCG, que é de recuperação de alunos que chegam à universidade com dificuldades na formação lingüística. Apresentou à pesquisadora seu plano de ensino, em que estão manifestos os objetivos da disciplina, dentro do projeto pedagógico do Departamento de Letras, em relação a esse tipo de atividade.

Durante a observação das aulas ministradas por essa professora, chamou a atenção a organização do trabalho a ser desenvolvido em cada aula. Inicialmente, a professora registrava na lousa o conteúdo, enquanto os alunos chegavam e, quando pertinente, apresentava-o em chaves, para facilitar a visualização e a compreensão do aluno. Empenhava-se, sempre, em promover a participação e o diálogo em sala de aula.

Professora 2

Esta professora é lotada no Departamento de Educação. Lecionava a disciplina Didática Fundamental, no período da pesquisa, e, a convite da pesquisadora, aceitou prontamente a proposta de colaboração com a pesquisa, que objetivava perceber e avaliar o desempenho dos alunos após terem cursado a disciplina Língua Portuguesa no período anterior. A professora 2 tem formação em Pedagogia e Mestrado em Educação, com 21 anos de docência na UCG, e sua experiência no ensino de Didática muito favoreceu o trabalho de pesquisa, contribuindo para explicitação das dificuldades dos alunos.

No período de observação das aulas, notou-se que a rotina da professora desenvolvia-se da seguinte forma: enquanto os alunos chegavam, era registrado no quadro o que denominava de Metodologia da Aula, contendo conteúdo, objetivo, procedimentos e recursos de ensino a serem empregados. Chamava a atenção dos alunos para a proposta da aula e dava início à exposição didática ou à discussão. No decorrer do trabalho, incentivava o diálogo aluno-professor, aluno-aluno em torno do conteúdo, propiciando a

participação de todos, atenta para promover a integração daqueles alunos com maiores dificuldades de verbalização e de entendimento do conteúdo em estudo.

5.2 Os alunos

Os dados coletados junto aos alunos, sujeitos da pesquisa, decorreram da narrativa de vida e da entrevista. Na seqüência, apresentar-se-ão as categorias advindas desses instrumentos que caracterizam o perfil dos sujeitos, que serão agrupados no âmbito de cada curso. Esse perfil será traçado de forma tão somente descritiva, conforme registros organizados dos dados.

Em relação à narrativa, busca-se saber o valor que o aluno atribui às escolas que freqüentou; que avaliação faz de sua trajetória escolar; como avalia a atuação dos professores em relação aos seus sucessos e dificuldades; que motivações tem para o estudo.

Quanto à entrevista, pretende-se identificar o nível de competência e habilidade do aluno em leitura; sua capacidade de lidar operacionalmente com conceitos; a relação entre experiência familiar e atual desempenho lingüístico.

Curso de Psicologia - 1º Período

Aluna 1

a) Dados Pessoais

- Idade: 18 anos.
- Idade com que prestou vestibular: 17 anos.
- Escolarização de seus familiares: nível superior.
- Nível sócio-econômico da família: classe média.
- Motivos da escolha do curso: resolveu fazer oposição à trajetória de médicos na família, mas teve anuência à valorização dada pela família à área de humanas.
- Escolas em que estudou: escolas privadas.

b) Características da história de sua escolarização conforme narrativa de vida e entrevista:

- **Valor que atribui às escolas que freqüentou:** o valor atribuído à escola foi-lhe ensinado pela família, que valorizava a educação escolar.

- **Avaliação que faz de sua trajetória escolar:** avaliou como boa a sua trajetória escolar, com experiências em inúmeras escolas, todas elas tradicionais e conceituadas em Goiânia. Argumentou que não apresentou dificuldade de aprendizagem em todo o seu percurso escolar e disse apreciar a leitura.
- **Avaliação da atuação dos professores em relação aos seus sucessos e dificuldades:** apenas em dois momentos de sua vida escolar na educação básica a aluna referiu-se ao papel do professor. Ora retirou dos professores a responsabilidade por seu insucesso, imputando-o sobre si mesma, ora atribuiu suas dificuldades à falta de motivação por parte do professor.
- **Motivações que tem para o estudo:** sua motivação para o estudo advém da família, os pais são profissionais liberais. Entretanto, a opção pelo curso foi sua, em detrimento da expectativa da família. Nesse processo, a aluna foi incentivada à leitura e sempre freqüentou escolas de renome em Goiânia.
- **Nível de competência e habilidade em leitura:** o nível de competência e habilidade em leitura apresentado pela aluna é compatível com as exigências acadêmicas, por sua prática constante de leitura.
- **Capacidade de lidar operacionalmente com conceitos:** a despeito de a aluna ser leitora, no que se refere à formação de conceitos, segundo ela, carece da mediação do professor. Se isso não ocorre, recorre à monitoria ou aos colegas. Avaliou que os professores no curso superior deveriam explorar melhor o texto, sob a forma de esquemas expostos no quadro-giz.
- **Relação entre experiência familiar e atual desempenho lingüístico:** a influência familiar foi determinante na importância atribuída à leitura e à escola, pela aluna, visto que promoveu a desenvoltura no desempenho lingüístico atual por ela demonstrado.

Aluna 2

a) Dados Pessoais

- Idade: 18 anos.
- Idade com que prestou vestibular: 17 anos.

- Escolarização de seus familiares: nível médio.
 - Nível sócio-econômico da família: classe média.
 - Motivos da escolha do curso: no ensino médio experienciou leituras prazerosas em Psicologia e, desde então, foi-lhe despertado o interesse pela profissão.
 - Escolas em que estudou: escolas privadas.
- b) Características da história de sua escolarização conforme narrativa de vida e entrevista:
- **Valor que atribui às escolas que freqüentou:** exemplificou o valor que atribui à escola, pela leitura constantemente realizada nos níveis sensorial, emocional e racional, de acordo com ela, alcançados na universidade.
 - **Avaliação que faz de sua trajetória escolar:** avaliou sua formação escolar como muito tranqüila. Estudou na mesma escola, em uma cidade do interior do estado de Goiás, desde os quatro anos de idade, até o fim do ensino médio, vindo para Goiânia apenas na época de prestar o vestibular.
 - **Avaliação da atuação dos professores em relação aos seus sucessos e dificuldades:** registrou que, no ensino fundamental, não tinha muita motivação e nem satisfação para ler porque os professores tornavam a leitura superficial e não estabeleciam a relação do texto com o cotidiano. Mas no ensino médio teve início a sua satisfação pela leitura, que culminou nos estudos para o vestibular.
 - **Motivações que tem para o estudo:** antes de adentrar a escola, já recebia constantes incentivos, particularmente da mãe, por meio de livros de literatura infantil e brinquedos pedagógicos. Evidenciou saber a importância do estudo para sua vida pessoal e, posteriormente, profissional.
 - **Nível de competência e habilidade em leitura:** em seu processo de escolarização, em toda a educação básica, a aluna afirmou ter adquirido o hábito de ler e desenvolveu o gosto pela leitura, advindo já do contexto familiar.
 - **Capacidade de lidar operacionalmente com conceitos:** relatou ter adquirido a capacidade de apreender conceitos a partir das aulas de Língua Portuguesa na universidade. Exemplificou esse fenômeno, ao afirmar que sua irmã não aprendia matemática por não saber Português.

- **Relação entre experiência familiar e atual desempenho lingüístico:** desde tenra idade, a família incentivava a aprendizagem da aluna, mediante atividades com jogos pedagógicos. Recordou-se, com detalhes, de seu processo de alfabetização. Em especial, revelou que a mãe acompanhou diuturnamente sua vida escolar.

Aluna 3

a) Dados Pessoais

- Idade: 18 anos.
- Idade com que prestou vestibular: 17 anos.
- Escolarização de seus familiares: nível médio.
- Nível sócio-econômico da família: classe média.
- Motivos da escolha do curso: desde pequena queria ser professora na área de humanas. Na adolescência, rebelou-se com o sistema educacional brasileiro, comparando-o com o de outros países, daí em diante, começou a pensar em cursar Psicologia.
- Escolas em que estudou: escolas privadas e Colégio de Aplicação.

b) Características da história de sua escolarização conforme narrativa de vida e entrevista:

- **Valor que atribui às escolas que freqüentou:** expressou ter grande apreço pela escola, aprendido e conquistado em seu contexto familiar e social, por isso, desde pequena manifestava o desejo de ir para a escola, sendo que até hoje perdura o desejo e a satisfação por estar na escola.
- **Avaliação que faz de sua trajetória escolar:** avaliou sua vida escolar de forma positiva, acentuadamente no ensino médio, em especial no Colégio de Aplicação. Destacou a atuação dos professores de Língua Portuguesa, em sua formação de leitora e aluna.
- **Avaliação da atuação dos professores em relação aos seus sucessos e dificuldades:** a aluna explicitou que não teve dificuldade de aprendizagem no percurso escolar, até chegar à universidade, e ressaltou a contribuição constante de seus professores de Língua Portuguesa em seu processo de aprendizagem. Mas no curso superior disse ter encontrado dificuldade na escrita.

- **Motivações que tem para o estudo:** expôs que os incentivos provenientes da família despertaram o seu gosto pela leitura e a satisfação por estar na escola.
- **Nível de competência e habilidade em leitura:** a aluna explicitou ter bom desempenho em leitura, que se desenvolve desde os anos iniciais de escolarização, motivação adquirida na família.
- **Capacidade de lidar operacionalmente com conceitos:** segundo ela, na universidade encontrou dificuldade de captar os conteúdos em estudo; assumiu que tem dificuldade para escrever e prefere sempre a leitura. Expressou que aprende apenas ouvindo as explicações dos professores, as quais julga serem significativas, por isso, em seu entendimento, pode permanecer apenas nas leituras que lhe interessam.
- **Relação entre experiência familiar e atual desempenho lingüístico:** a aluna evidenciou desenvoltura lingüística proveniente das relações familiares, pois seus pais foram presença determinante em sua escolarização.

Aluna 4

a) Dados Pessoais

- Idade: 18 anos.
- Idade com que prestou vestibular: 17 anos.
- Escolarização de seus familiares: nível médio.
- Nível sócio-econômico da família: classe média.
- Motivos da escolha do curso: não houve registros.
- Escolas em que estudou: escolas públicas.

b) Características da história de sua escolarização conforme narrativa de vida e entrevista:

- **Valor que atribui às escolas que freqüentou:** manifestou que atribui extremo valor à escola, até porque correu o risco de ter que abandoná-la, tendo em vista que seu pai não valorizava a escola, mas o trabalho.
- **Avaliação que faz de sua trajetória escolar:** criticou a má orientação para a leitura, por parte da escola básica e registrou a insatisfação por não ter sido incentivada a ler, nem pelos professores e nem pelos pais.

- **Avaliação da atuação dos professores em relação aos seus sucessos e dificuldades:** a atuação dos professores, segundo a aluna, foi diferenciada: em um primeiro momento, no início da escolarização, não houve por parte deles a devida valorização da leitura. No fim do ensino fundamental, a leitura foi por eles posta como fundamental. No ensino médio vivenciou experiência análoga quanto à importância da leitura e assim adquiriu o hábito de ler.
- **Motivações que tem para o estudo:** ao mesmo tempo em que criticou os pais por não terem incentivado seu hábito de ler e nunca tê-la presenteado com um livro, reconheceu, com orgulho, o exemplo da irmã que não parou os estudos, desobedecendo ao pai, e entrou na universidade. Essa irmã lhe foi exemplo para trilhar o mesmo caminho.
- **Nível de competência e habilidade em leitura:** em todo o seu depoimento, testemunhou seu gosto pela leitura e sua importância no contexto acadêmico e na vida.
- **Capacidade de lidar operacionalmente com conceitos:** segundo a aluna, se o conteúdo em estudo na universidade for complexo, encontra dificuldade em sua compreensão. Entretanto, disse recorrer à ajuda da irmã, dos professores e consultar sempre o dicionário. Manifestou compreender que a leitura demanda habilidades e competências complexas.
- **Relação entre experiência familiar e atual desempenho lingüístico:** em que pese ter criticado a falta de apoio dos pais, ao seu processo de escolarização, espelhou-se no exemplo da irmã, a fim de desenvolvê-lo. Expressou-se com clareza, bom vocabulário, objetividade e com acentuada compreensão da importância da leitura.

Aluna 5

a) Dados Pessoais

- Idade: 18 anos.
- Idade com que prestou vestibular: 17 anos.
- Escolarização de seus familiares: nível médio.
- Nível sócio-econômico da família: classe média.
- Motivos da escolha do curso: não houve registros.

- Escolas em que estudou: inicialmente na escola privada, depois na pública.
- b) Características da história de sua escolarização conforme narrativa de vida e entrevista:
 - **Valor que atribui às escolas que freqüentou:** para a aluna, a escola tem grande significado em a sua vida. Ressaltou a importância da mediação do professor, no ensino universitário, para facilitar o entendimento do conteúdo textual quando ele lhe apresenta dificuldade.
 - **Avaliação que faz de sua trajetória escolar:** de acordo com a aluna, na alfabetização, teve dificuldade de aprendizagem e não desenvolveu, desde pequena, o hábito de leitura, pois não via sentido no que lia. Isso somente veio a ocorrer no ensino médio.
 - **Avaliação da atuação dos professores em relação aos seus sucessos e dificuldades:** a aluna expressou que, no início da escolarização, seu insucesso decorreu do despreparo dos professores. Criticou a escola pública como não incentivadora da leitura. No fim do ensino fundamental e durante o ensino médio começou a ler folhetins, passou para livros de auto-ajuda, chegando aos livros literários, quando então desenvolveu a escrita.
 - **Motivações que tem para o estudo:** os estudos realizados em grupos, no ensino superior, fomentam sua aprendizagem. Explicou que a constante mediação da professora é que desperta sua compreensão. Disse que realiza pesquisas na Internet, na Biblioteca e recorre constantemente ao dicionário.
 - **Nível de competência e habilidade em leitura:** aprendeu a gostar de ler quando concluiu o ensino médio. Afirmou que mesmo na universidade não tem facilidade de ler em público por ser tímida.
 - **Capacidade de lidar operacionalmente com conceitos:** verbalizou que, no curso superior, encontra dificuldade na aprendizagem de conceitos. No entanto, expôs que se o professor explicar o conteúdo, consegue entendê-lo com clareza. Se estiver estudando sozinha não desenvolve o estudo, por isso disse apreciar muito o estudo em grupo que a leva a aprender. Gosta de pesquisar no dicionário, na Internet e na Biblioteca, onde permanece muitas horas estudando. Lança mão de anotações das explicações dos professores que favorecem seus estudos. Aprecia muito quando os professores relacionam o conteúdo do texto com a realidade.

- **Relação entre experiência familiar e atual desempenho lingüístico:** a aluna deu a entender que não trabalha e por isso pode estudar durante muitas horas durante o dia. É mantida, desde pequena, pela família. Mostrou bom desempenho lingüístico, mesmo argumentando ser tímida. Revelou que seu processo de aquisição do hábito de ler contribuiu para que desenvolvesse, além da expressão lingüística oral, também a escrita.

Curso de Arqueologia - 1º Período

Aluno 1

a) Dados Pessoais

- Idade: 35 anos.
- Idade com que prestou vestibular: 34 anos.
- Escolarização de seus familiares: pais analfabetos.
- Nível sócio-econômico da família: classe popular.
- Motivos da escolha do curso: entendeu que esse curso poderia suprir, em conhecimentos, as lacunas deixadas pela escolarização precária que experienciou.
- Escolas em que estudou: escolas públicas.

b) Características da história de sua escolarização conforme narrativa de vida e entrevista:

- **Valor que atribui às escolas que freqüentou:** em todo o seu depoimento, o aluno atribuiu inestimável valor à escola. Revelou ter consciência de que até à educação básica perdeu grande parte de seu tempo, muitas vezes, não freqüentando a escola, em outras não levando a sério ou mesmo sendo reprovado e até expulso por indisciplina. O fato de ter cursado o supletivo, e até mesmo nele ter sido reprovado, levou o aluno a perceber que as lacunas deixadas por um processo de escolarização, com tantas interrupções, ser-lhe-ia difícil de superar. Desse modo, reconheceu pela dificuldade que hoje enfrenta nos estudos, no ensino superior, a falta que um processo de ensino e aprendizagem consistente e sem interrupções lhe faz, e essa mesma percepção o leva a dar grande valor à escola.
- **Avaliação que faz de sua trajetória escolar:** avaliou como extremamente falha a trajetória escolar que percorreu porque foi interrompida de diversas formas, marcada por inúmeras reprovações, assim como pelo fato de ter

sido expulso da escola tantas vezes por indisciplina. Expôs que essa trajetória é responsável pelas dificuldades de aprendizagem com as quais se defronta atualmente, no curso superior.

- **Avaliação da atuação dos professores em relação aos seus sucessos e dificuldades:** em todo o seu processo de escolarização, até o ensino médio/supletivo, o aluno avaliou que os professores não se dispuseram, de maneira alguma, a auxiliá-lo diante das dificuldades, tanto de aprendizagem quanto de ordem pessoal, por ele confrontadas. No curso superior, o aluno pôde contar com a contribuição dos professores, em relação às dificuldades de aprendizagem por ele apresentadas. Contudo, é consciente de que suas dificuldades não são facilmente sanadas.
- **Motivações que tem para o estudo:** esclareceu que se apóia no incentivo e exemplo da esposa e sempre que pensa em desistir dos estudos, lembra-se do exemplo que tem de dar para os filhos. Outra motivação, o aluno expôs encontrar no meio social, ao observar que as pessoas de seu convívio têm melhorado suas vidas. Isso o levou a querer não somente acompanhá-las, mas, igualmente, a melhorar a sua e a vida da família que constituiu.
- **Nível de competência e habilidade em leitura:** o aluno admitiu que não desenvolveu o hábito de ler, durante todo o seu percurso escolar, mas, no curso superior, descobriu que é preciso ler. No entanto, não consegue compreender quase nada do que lê. A partir do curso superior é que se interessou mais pela leitura de jornais, que antes não tinha significado para ele.
- **Capacidade de lidar operacionalmente com conceitos:** os conceitos estudados não são acessíveis a sua compreensão, nem por meio da exposição dos professores e muito menos pelas leituras que tenta realizar. Pela maturidade já alcançada, o aluno expressou saber que sua precária formação escolar até à educação básica desencadeou a dificuldade de aprendizagem que vivencia no ensino superior. Afirmou que, se o professor lhe permitir explicar o assunto com suas próprias palavras, com exemplos do cotidiano, pode até entender o conteúdo em estudo.
- **Relação entre experiência familiar e atual desempenho lingüístico:** relatou que seus pais não eram alfabetizados. De acordo com o aluno, eles

não tinham condições de saber a importância da escola e, por isso mesmo, não incentivavam o estudo do filho e nem mesmo tinham disponibilidade de tempo para acompanhar seu processo de escolarização. Ficava sob a sua decisão permanecer ou não na escola. Embora o aluno apresentasse ter desenvoltura para se expressar, ao mesmo tempo em que o conteúdo de sua comunicação revelou-se interessante por ser crítico, amadurecido e consciente, sua verbalização apresentou-se com muitas lacunas na construção lingüística.

Aluno 02

a) Dados Pessoais

- Idade: 34 anos aproximadamente.
- Idade com que prestou vestibular: 33 anos aproximadamente.
- Escolarização de seus familiares: não mencionou.
- Nível sócio-econômico da família: classe popular.
- Motivos da escolha do curso: não mencionou.
- Escolas em que estudou: escolas rural, pública e conveniada.

b) Características da história de sua escolarização conforme narrativa de vida e entrevista:

- **Valor que atribui às escolas que freqüentou:** embora o aluno não tenha feito diretamente uma avaliação das escolas que freqüentou, em toda a educação básica, pois sua formação escolar foi bastante tumultuada, reconheceu, durante todo o seu relato, a importância da escola e também da aprendizagem advinda da experiência laboral. Avaliou sua entrada na universidade como momento privilegiado, que lhe proporciona nova visão de leitura, porque a professora de Língua Portuguesa possibilita lhe a abertura de novos horizontes.
- **Avaliação que faz de sua trajetória escolar:** sua narrativa deixou claras as dificuldades por que passou, pois teve uma trajetória escolar inconstante desde sua entrada na escola: mudanças, intervalos significativos na continuidade dos estudos, opção decorrente da necessidade de trabalho.
- **Avaliação da atuação dos professores em relação aos seus sucessos e dificuldades:** reconheceu suas dificuldades em relação à Língua Portuguesa, no ensino superior, pois em sua formação, na educação

básica, não adquiriu base suficiente para cursar, sem dificuldades, o ensino superior. Contudo, registrou a importância da atuação da professora de Língua Portuguesa que, na universidade, lhe abriu novos horizontes para a leitura.

- **Motivações que tem para o estudo:** o aluno demonstrou sua necessidade de sempre voltar à escola, pois afirmou que, durante a educação básica, mesmo quando teve de abandonar a escola para trabalhar, nunca deixou de estudar.
- **Nível de competência e habilidade em leitura:** o aluno expressou ter dificuldade quanto à leitura, devido sua escolarização ter acontecido com entradas e abandonos contínuos pelas circunstâncias da vida familiar no início da escolarização, e, depois, pela sua própria necessidade de optar pelo trabalho.
- **Capacidade de lidar operacionalmente com conceitos:** a capacidade de esse aluno assimilar os conceitos científicos pareceu ser bastante limitada, o que se percebeu mais pela sua fala entrecortada e pelas dificuldades por ele encontradas, na educação básica e no ensino superior, no processo de aprendizagem. Essas dificuldades são provenientes de sua vida escolar, marcada pelas instabilidades familiares.
- **Relação entre experiência familiar e atual desempenho lingüístico:** a experiência familiar, quanto à linguagem, deixou lacunas que precisam ser transpostas, para o bom desenvolvimento do atual desempenho lingüístico do aluno. As suas respostas não apresentam continuidade, e são difusas.

Aluna 3

a) Dados Pessoais

- Idade: 30 anos.
- Idade com que prestou vestibular: 29 anos.
- Escolarização de seus familiares: não fez referência.
- Nível sócio-econômico da família: classe média.
- Motivos da escolha do curso: não apresentou.
- Escolas em que estudou: escolas públicas.

b) Características da história de sua escolarização conforme narrativa de vida e entrevista:

- **Valor que atribui às escolas que freqüentou:** demonstrou que valoriza seu processo de escolarização, por meio do hábito de leitura que foi adquirido nos anos iniciais do ensino fundamental, quando lia literatura infantil. Retornou à leitura no ensino médio, freqüentando a biblioteca da escola. Apreciava literatura de suspense e auto-ajuda. No ensino superior, interessou-se por leituras sobre política e a respeito de dislexia, por ter descoberto ser dislexa.
- **Avaliação que faz de sua trajetória escolar:** interrompeu os estudos, no fim do ensino fundamental, durante 14 anos porque teve de trabalhar. Em sua trajetória escolar, na educação básica, criticou a atuação dos professores da disciplina Língua Portuguesa, que valorizavam apenas a gramática. No ensino superior, deparou-se com outra metodologia de aprendizagem dessa disciplina que relacionava o texto com o contexto, levantando questões político-sociais. Esse processo facilitou sua expressão lingüística.
- **Avaliação da atuação dos professores em relação aos seus sucessos e dificuldades:** responsabilizou-se por sua dificuldade em gramática, decorrente da dislexia, na educação básica. Porém, criticou a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, centrada somente na gramática. No ensino superior é que teve a oportunidade de experienciar o aprendizado da disciplina, por intermédio da abertura promovida pela professora em torno das discussões críticas e do estudo de textos.
- **Motivações que tem para o estudo:** afirmou entender que o estudo, no sentido de freqüentar um curso superior, contribui para a formação de sua consciência crítica e, ainda, para despertar seu interesse de realizar alguma coisa em prol da sociedade.
- **Nível de competência e habilidade em leitura:** esclareceu ter adquirido o hábito de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental que perdurou em toda a educação básica, em que pese ter interrompido os estudos por um período de 14 anos. No ensino superior continuou a praticar a leitura, preferindo-a aos estudos dos conteúdos das disciplinas.
- **Capacidade de lidar operacionalmente com conceitos:** a aluna expressou que no ensino superior apresenta facilidade na aprendizagem de conceitos, por meio da atenção que dispensa às explicações dos

professores. Recorre sempre às anotações de aula quando quer aprender quaisquer conteúdos. Testemunhou ter compreensão em relação aos assuntos ligados à política e à economia.

- **Relação entre experiência familiar e atual desempenho lingüístico:** não foi feita qualquer alusão à experiência familiar. No entanto, a desenvoltura da aluna no desempenho lingüístico é evidente.

Curso de Pedagogia - 2º Período

Aluna 1

a) Dados Pessoais

- Idade: 29 anos aproximadamente.
- Idade com que prestou vestibular: 28 anos aproximadamente.
- Escolarização de seus familiares: mãe analfabeta, pai com pouca escolarização.
- Nível sócio-econômico da família: classe popular.
- Motivos da escolha do curso: desde pequena queria ser professora e, decorrente de no ensino médio, seu curso ter sido o Magistério, a aluna deu continuidade a sua formação para professora no curso de Pedagogia.

- Escolas em que estudou: escola rural, pública e pública conveniada.

b) Características da história de sua escolarização conforme narrativa de vida e entrevista:

- **Valor que atribui às escolas que freqüentou:** iniciou os estudos na escola rural; os anos finais do ensino fundamental foram cursados na escola pública em cidade do interior de Goiás, teve reprovações. No ensino médio, estudou em escola do estado, conveniada, quando a disciplina Língua Portuguesa contribuiu para ampliar sua visão dos conteúdos de textos e poesias. A aluna disse que após 10 anos de interrupção nos estudos, foi no ensino médio e especialmente no ensino superior que encontrou inúmeras dificuldades. Porém na disciplina Língua Portuguesa, cursada na universidade, teve incentivo para enfrentar as dificuldades com a leitura. Concluiu que é no ensino superior que ocorre, de fato, o processo de alfabetização.
- **Avaliação que faz de sua trajetória escolar:** explicitou ter confrontado muitas dificuldades de aprendizagem, por ter iniciado os estudos na escola

rural, chegou a ser reprovada no ensino fundamental, já freqüentando a escola pública em cidade do interior do estado. Cursou o ensino médio em escola estadual conveniada e antes de entrar na universidade teve 10 anos de interrupção nos estudos. Não adquiriu o hábito de leitura, embora tivesse desfrutado de experiência positiva de aprendizagem em Língua Portuguesa, no ensino médio e no ensino superior.

- **Avaliação da atuação dos professores em relação aos seus sucessos e dificuldades:** na escola rural foi aluna da irmã de 15 anos de idade e, em uma só sala de aula, a turma cursou até o 3º ano do ensino fundamental. No ensino médio só destacou a contribuição da professora de Língua Portuguesa. No ensino superior revelou que a professora de Língua Portuguesa foi uma das que mais se ocupou em ajudá-la no enfrentamento de suas dificuldades de ler e escrever.
- **Motivações que tem para o estudo:** no lugar de revelar suas motivações para o estudo, a aluna explicitou como os desenvolve. Segundo ela, sempre lê o texto, tenta fazer um esquema e um resumo, mas muitas vezes não o entende, o que a levou a aprender a utilizar o dicionário. Além disso, anota as explicações do professor, porque se recorrer a elas pode aprender, mas se somente prestar atenção às aulas, se distrai e não aprende, porque muitas vezes não compreende o que está sendo exposto pelos professores.
- **Nível de competência e habilidade em leitura:** como a aluna não teve a oportunidade de desenvolver o hábito de leitura, mesmo que, atualmente, por estar no curso superior, tenha aprendido a anotar as explicações dos professores, fazer resumos e esquemas, apresenta dificuldade de ler com compreensão.
- **Capacidade de lidar operacionalmente com conceitos:** se a aluna apresenta dificuldade de ler com compreensão, sua capacidade de lidar com os conceitos, igualmente, confronta dificuldades. Contudo, segundo ela, por ter adquirido essa consciência, sabe que é preciso se esforçar continuamente para superar as lacunas causadas pelas dificuldades de seu processo de escolarização.
- **Relação entre experiência familiar e atual desempenho lingüístico:** a aluna acentuou que quando iniciou os estudos, a mãe não era alfabetizada, somente o pai. Com atitude severa, rígida e até violenta o pai cobrava sua

aprendizagem, no período em que estava sendo alfabetizada. Quando aconselhado a mudar de atitude com a filha, o pai deixou-a aos cuidados da escola, e suas dificuldades aumentaram. Não adquiriu o hábito de ler e escrever. No ensino superior esforça-se para aprender por meio de anotações e leituras, mas depara-se com grande dificuldade na aprendizagem e no desempenho lingüístico oral e escrito.

Aluna 2

a) Dados Pessoais

- Idade: 25 anos aproximadamente.
- Idade com que prestou vestibular: 24 anos aproximadamente.
- Escolarização de seus familiares: o pai não era alfabetizado, a mãe havia cursado o primário.
- Nível sócio-econômico da família: classe popular.
- Motivos da escolha do curso: cursou o Magistério no ensino médio e porque já é professora dos anos iniciais do ensino fundamental, entendeu que, no curso de Pedagogia, estaria continuando sua formação para ser uma boa professora.
- Escolas em que estudou: públicas.

b) Características da história de sua escolarização conforme narrativa de vida e entrevista:

- **Valor que atribui às escolas que freqüentou:** a importância da escola se revelou quando a aluna evidenciou o quanto se esforçou, desde o início da escolarização, para permanecer estudando, sem qualquer incentivo da família, que além de não dispor de tempo para acompanhar seus estudos, não alcançava o valor da escola. Pelo esforço que fazia para continuar estudando, recebeu ensinamento até de terceiros, para dar conta de realizar uma tarefa escolar. Ao terminar o ensino médio, esforçou-se igualmente, e por sua própria iniciativa, para ser aprovada no vestibular.
- **Avaliação que faz de sua trajetória escolar:** expôs uma trajetória marcada por muito esforço pessoal, ausência de qualquer incentivo da família e muita dificuldade de aprendizagem e de ordem financeira. Somente teve contato com a leitura, por meio de resumos de livros publicados em O Popular, quando teve de estudar para o vestibular, além

de apostilas de conteúdos específicos. No ensino superior é que percebeu que a leitura tinha importância na formação profissional.

- **Avaliação da atuação dos professores em relação aos seus sucessos e dificuldades:** ressaltou apenas o ensino médio como um momento escolar em que esteve bem porque havia conseguido entrar no curso de Magistério. Centrou seu depoimento no esforço que fez para chegar até o ensino médio. Disse não saber o que os professores podem fazer por ela, no ensino superior, devido a sua dificuldade de aprendizagem ser tão intensa que, ainda, não consegue se ver superando-a. No entanto, entende que o aluno tem de se esforçar, independente de o professor se preocupar com ele.
- **Motivações que tem para o estudo:** o trabalho como professora que desenvolve motiva-a à necessidade da leitura e, decorrentemente, do estudo. Expressou saber, claramente, a importância do estudo, no sentido de estar cursando Pedagogia, para a sua vida profissional, mas nem por isso superou as inúmeras dificuldades de aprendizagem que apresenta.
- **Nível de competência e habilidade em leitura:** registrou que não teve a oportunidade de desenvolver o hábito de leitura. Depois de ter entrado na universidade foi que descobriu o valor da leitura tanto para ser estudante como para ser professora. Contudo, não compreende o que lê por ter dificuldade de entender o conteúdo. Observou que alguns professores até se empenham em seu aprendizado, mas isso não resolve nem parte de seu problema em não aprender os conteúdos.
- **Capacidade de lidar operacionalmente com conceitos:** expressou que se esforça para aprender um conteúdo. Às vezes acredita estar aprendendo, quando ouve as explicações dos professores, constata que havia invertido a idéia do autor. Quando está entendendo quaisquer conteúdos em estudo, não é capaz de explicar e nem de escrever sobre o conteúdo em pauta.
- **Relação entre experiência familiar e atual desempenho lingüístico:** seu pai era analfabeto e sua mãe havia cursado o primário. Não recebeu qualquer incentivo para os estudos, nem para a leitura. Tem muita dificuldade de ler, com compreensão, verbalizar e escrever. Seu desempenho lingüístico não alcança o que é exigido pela academia.

Aluna 3

a) Dados Pessoais

- Idade: 31 anos aproximadamente.
- Idade com que prestou vestibular: 30 anos aproximadamente.
- Escolarização de seus familiares: os pais não eram alfabetizados.
- Nível sócio-econômico da família: classe popular.
- Motivos da escolha do curso: optou por um curso que contribuísse com uma formação que a preparasse para trabalhar. Como o seu emprego era de professora, e ela não havia cursado Magistério no ensino médio, encontrou essa possibilidade em Pedagogia.
- Escolas em que estudou: escolas públicas.

b) Características da história de sua escolarização conforme narrativa de vida e entrevista:

- **Valor que atribui às escolas que freqüentou:** avaliou como precária a formação adquirida desde o início da escolarização até à conclusão do ensino médio, por não ter contado com qualquer incentivo para os estudos e nenhuma forma de acompanhamento escolar por parte dos pais.
- **Avaliação que faz de sua trajetória escolar:** analisou que as dificuldades de aprendizagem encontradas hoje advêm de sua má formação no início da escolarização, em todo o ensino fundamental, em que teve muitas reprovações, e também no ensino médio por ter cursado Técnico em Contabilidade.
- **Avaliação da atuação dos professores em relação aos seus sucessos e dificuldades:** os insucessos vivenciados desde o início da escolarização até o ensino médio são atribuídos pela aluna à falta de acompanhamento e incentivo por parte dos pais. Justificou a negligência dos pais no desconhecimento da importância da escola, e nas dificuldades financeiras. Fez questão de registrar que também sua imaturidade, e irresponsabilidade para com a escola, levaram-na a não obter uma boa formação. Apenas no ensino superior a aluna foi despertada para a importância da leitura e do estudo, a partir da atuação da professora na disciplina Língua Portuguesa.
- **Motivações que tem para o estudo:** explicou que o trabalho por ela desenvolvido como professora, incentiva-a a estudar. Como percebeu a

importância da leitura e do estudo somente na universidade, também foi nesse espaço que lhe foi despertado o gosto pelo estudo.

- **Nível de competência e habilidade em leitura:** segundo a aluna, não lhe foi propiciado, até o ensino médio, desenvolver o hábito de leitura. Somente na universidade isso lhe foi possibilitado. A experiência como professora levou-a a perceber a importância da leitura e do estudo. Paradoxalmente, a aluna verbalizou que não tem dificuldade de leitura e também de escrita, ao mesmo tempo em que expressou ter insegurança e falta de clareza nos estudos, com dificuldade de ler, compreender, verbalizar e escrever.
- **Capacidade de lidar operacionalmente com conceitos:** ao mesmo tempo em que a aluna expressou, de forma dúbia, não ter dificuldade de ler, compreender e escrever, manifestou ter consciência de que todas as dificuldades encontradas na aprendizagem, no ensino superior, são oriundas da má formação obtida na educação básica.
- **Relação entre experiência familiar e atual desempenho lingüístico:** a aluna explicitou, em todo o seu depoimento, o quanto ressentia não ter sido incentivada e acompanhada nos estudos pela família, assim como de seu processo de ensino e aprendizagem ter sido tão marcado pelas dificuldades de aprendizagem, interrupções e reprovações. Mesmo que a aluna tenha descoberto a importância da leitura, já no ensino superior, seu desempenho lingüístico não alcança as exigências da universidade.

Aluna 4

a) Dados Pessoais

- Idade: 25 anos.
- Idade com que prestou vestibular: 24 anos.
- Escolarização de seus familiares: anos iniciais do ensino fundamental.
- Nível sócio-econômico da família: classe popular.
- Motivos da escolha do curso: entendeu que, no curso de Pedagogia, daria continuidade aos estudos que, segundo ela havia iniciado no ensino médio: o curso de Magistério.
- Escolas em que estudou: no início da escolarização, freqüentou uma escola privada, posteriormente só públicas.

b) Características da história de sua escolarização conforme narrativa de vida e entrevista:

- **Valor que atribui às escolas que frequentou:** embora os pais da aluna não tivessem continuado os estudos após o primário, muito incentivaram e acompanharam o início de seu processo de escolarização a ponto de tê-la alfabetizado antes de ir à escola. Aprendeu a valorizar a escola; tanto que hoje, em meio às dificuldades com as quais se debate no ensino superior, luta para permanecer estudando, mesmo enfrentando o desemprego e as dificuldades financeiras.
- **Avaliação que faz de sua trajetória escolar:** no processo de toda a educação básica a aluna afirmou não ter encontrado muitas dificuldades na aprendizagem, superando-as até em disciplinas que considerava difíceis no Magistério. Na universidade ainda não compreendeu o que está acontecendo porque tem vivenciado muita dificuldade na escrita e na leitura de alguns textos. Justificou seu estranhamento no fato de ter passado 4 anos fora da escola, antes de ingressar na universidade.
- **Avaliação da atuação dos professores em relação aos seus sucessos e dificuldades:** expressou que, no ensino superior, pôde observar o incentivo dos professores no 1º período. Mas no 2º período, está percebendo diferenças, em si, decorrente de problemas pessoais, e nos professores que passaram a exigir mais do aluno. Destacou as contribuições de alguns professores na universidade como essenciais ao seu aprendizado e empenho nos estudos.
- **Motivações que tem para o estudo:** a aluna tem vivenciado estranhamento no choque entre a educação básica em que afirmou não ter encontrado muitas dificuldades e o ensino superior, quando, a cada dia, se depara com dificuldade na leitura, compreensão e escrita. Ainda não sabe como alterar essa realidade, mas vê no empenho de alguns professores, motivação para criar metodologias de estudo que a levem a aprender.
- **Nível de competência e habilidade em leitura:** no ensino superior convive com muita dificuldade de compreender o que lê. Procura ler, e não está entendendo o que lê, daí também acrescentar que também não está

conseguindo escrever como os professores querem. Não desenvolveu o hábito da leitura.

- **Capacidade de lidar operacionalmente com conceitos:** expôs que, no ensino médio, o aluno é obrigado a quase decorar o texto, e no ensino superior ele precisa de entendê-lo e, ainda, escrever a idéia do autor sem copiá-lo. Procura fazer sínteses, resumos, a fim de que, quando o professor explicar o conteúdo, possa acompanhá-lo, mas encontra dificuldade. Anota as explicações para estudá-las, a fim de entender o texto. Para ela, sem a mediação do professor é difícil aprender.
- **Relação entre experiência familiar e atual desempenho lingüístico:** no início do processo de escolarização, a aluna era acompanhada pelos pais. No ensino fundamental e médio, decorrente de questões familiares, a aluna ficou sozinha nos estudos que ia cumprindo sem muito empenho e, segundo ela, sem muitas dificuldades, porém, no ensino superior pôde ver que tem dificuldades de ler, entender, verbalizar e muito mais de escrever. Assim, seu atual desempenho lingüístico ainda não alcança as exigências em torno da linguagem exigida na Universidade.

6. Descrição e análise dos dados

A coleta de dados, conforme os objetivos da pesquisa, teve como base de referência o tema mais geral - o papel da língua na aprendizagem de alunos iniciantes do curso superior - e, especificamente, à obtenção de informações relacionadas ao objeto da pesquisa: a) inventário de dificuldades de leitura e escrita; b) identificação de determinantes socioculturais e pedagógicos explicativos dessas dificuldades.

Para a análise dos dados foram formuladas as categorias descritas em unidades de análise. Após a formulação e definição do problema de pesquisa e a organização mais sistemática dos dados coletados, chegou-se às seguintes categorias:

- a) Competências e habilidades em leitura e escrita:
 - a.1. expressão oral em atividade grupal: como o aluno transita da linguagem cotidiana para a acadêmica;
 - a.2. capacidade de entender o que lê: indícios de dificuldades específicas na leitura e interpretação de textos;

- a.3. organização do pensamento: como organiza o raciocínio para escrever;
- a.4. interpretação do texto: habilidade de *traduzir* o que lê, ou de escrever com as próprias palavras.
- b) Formação de conceitos - processo de desenvolvimento mental pela linguagem:
 - b.1. capacidade de estabelecer relações entre conceitos espontâneos e científicos;
 - b.2. capacidade de empregar os conceitos em situações concretas;
 - b.3. capacidade de argumentação: justificar inferências;
 - b.4. capacidade de fazer interlocução com o discurso do outro;
 - b.5. capacidade de definir, fazer distinções, analisar, sintetizar;
- c) Fatores socioculturais - interferência na linguagem:
 - c.1. fatores socioculturais: relação entre experiências familiares e escolares e o domínio de competências e habilidades de leitura e escrita;
 - c.2. fatores socioculturais atuais: qualidade das mediações didáticas e situações interativas em sala de aula;
 - c.3. Interação na sala de aula universitária: apoio ou ausência de incentivo da universidade e do professor.

Como se pode verificar, as categorias a) e b) referem-se a dificuldades específicas que os alunos podem apresentar, possíveis de serem apreendidas pela observação de aulas e confirmadas nas entrevistas. Supôs-se que, com base nessas categorias, seria possível apontar indícios de dificuldades dos alunos para as tarefas de estudo. Em outras palavras, o uso dessas duas categorias teve o objetivo de detectar, pela observação e entrevistas, o nível de competências e habilidades em leitura e escrita, em relação às tarefas de aprendizagem, propostas nas aulas.

Desse modo, as categorias a) e b) representam o que a investigação em Lingüística e no ensino da Língua Portuguesa pode apontar como competências e habilidades em leitura e escrita, consideradas requisitos para o bom desempenho do estudante em tarefas de estudo nos anos iniciais da universidade.

A categoria c) refere-se à obtenção de dados relacionados com determinantes socioculturais e pedagógicos que, supostamente, estariam por detrás das dificuldades dos alunos na leitura e escrita. Essa categoria foi considerada indispensável para se compreender essas dificuldades, especialmente para se propor formas de atuação da universidade em relação a elas.

Os fatores socioculturais foram considerados em três aspectos: a) o papel da formação anterior do aluno na família e na escola (anterior ao ingresso na universidade); b) o papel da formação atual, por ocasião da pesquisa, ou seja, o trabalho realizado pela professora de Língua Portuguesa; c) as ações do Departamento e da universidade para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Na descrição e análise dos dados buscou-se expor, com fidelidade, as idéias do sujeito, na forma como ele as expressou. No entanto, quando necessário, foram feitas algumas adequações de linguagem, visando a sua clareza. Assim:

- para os depoimentos de alunos, primeiramente, se mencionará se o texto foi extraído da “Narrativa” ou da “Entrevista”; em seguida, incluir-se-á o termo “Aluno”, acompanhado da numeração que lhe corresponde na organização dos dados; e, por último, acrescentar-se-á a denominação do curso (ex.: Narrativa - Aluno 1 - Arqueologia; ou Entrevista - Aluno 4 - Pedagogia);
- nos depoimentos dos professores, será indicado o termo “Professor”, também acompanhado da numeração que o localiza nos dados e a designação da disciplina e do curso em que leciona (ex.: Professora 1 - Língua Portuguesa - Psicologia/Arqueologia);
- o mesmo critério será usado para indicar que o texto foi retirado dos registros sistematizados da observação, por meio da palavra “Observação”, acompanhada do número que a identifica, junto à disciplina e ao curso em que foi realizada (ex.: Observação 3 - Didática Fundamental - Pedagogia).

As categorias de análise constituem o referencial para dar visibilidade às contribuições da pesquisa aos problemas postos pelo objeto de estudo.

Contudo, importa esclarecer que para a definição das categorias de análise enfrentou-se dois problemas: no início, o esclarecimento do próprio conceito de categoria e, em seguida, a seleção daquelas representativas para o desenvolvimento desta pesquisa. Desse modo, encontrou-se nos estudos de Luria (1987) o entendimento que se procurava. As categorias desenvolvem-se em dinâmica processual que incluiu a função da palavra em que se encontram dois traços essenciais: um que ele denomina *referência objetal*, que advém da função da palavra em nomear os objetos, as ações, as relações; o outro refere-se ao significado que, ao processar a separação de certos traços do objeto, promove a generalização e a introduz em um *determinado sistema de categoria*.

Com essa compreensão, recorreu-se a uma afirmação de Luria, a fim de ilustrar os enlaces que complexificam os fenômenos decorrentes da linguagem.

A estrutura da palavra é complexa. A palavra possui um 'referencial objetal', ou seja, designa um objeto evocando todo um campo semântico; possui uma função de 'significado' determinado; separa os traços, generaliza-os e analisa o objeto, o introduz em uma determinada categoria e transmite a experiência da humanidade (grifos do autor) (1987, p. 42).

A categoria decorre, por assim dizer, da própria composição da palavra, indica que seus componentes: a referência objetal e seus significados, mudam. Luria postula que, para Vygotsky, *a referência da palavra ao objeto*, sua separação das características que lhe são próprias, mudam e incluem o objeto em determinado sistema de categorias. Assim, neste trabalho, definiram-se três grandes categorias: competência e habilidade em leitura e escrita; formação de conceitos - processo de desenvolvimento mental pela linguagem; e fatores socioculturais e sua interferência na linguagem. São elas que estruturam o roteiro para a apresentação do capítulo seguinte, referente à descrição e análise dos dados.

CAPÍTULO III

DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EM LEITURA À FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO-CIENTÍFICO

Talvez o tema que mais distingue os escritos de Vygotsky seja sua ênfase nas qualidades únicas da nossa espécie, nossas transformações e nossa realização ativa nos diferentes contextos culturais e históricos (JOHN-STEINER-SOUBERMAN, 1988, p. 148).

Há entre a linguagem cotidiana e a linguagem acadêmica uma interdependência necessária e indispensável para que o estudante, um *competente falante/ouvinte*¹³ de sua língua materna, aproprie-se da língua-padrão exigida na universidade.

Cientificar-se de que o aluno que chega à sala de aula sabe a sua língua, na modalidade advinda de sua cultura, aquela de seu ambiente sociocultural, é o primeiro e importante passo facilitador do diálogo pedagógico, indispensável para que a aprendizagem se efetive, visto que, como apresenta Vygotsky (1989, p. 5), “a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social”.

Ainda seguindo a mesma linha de raciocínio, Vygotsky continua: “A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho” (1989, p. 5).

As posições de Vygotsky a respeito da fala abrem perspectivas para a reflexão e análise sobre a importância da linguagem. Certificar-se de que a modalidade lingüística dominada pelo aluno é essencial, para a comunicação, encaminha o entendimento sobre a necessidade de, no intercâmbio acadêmico, o aluno estar ou ser preparado para o uso da linguagem científica. O que, certamente, dar-se-á mediante a leitura compreensiva e interpretativa, crítica e analítica do texto.

¹³ Competente falante/ouvinte - termo da teoria de Chomsky (1998), mas que, neste trabalho, significa que todos os que têm o português como língua materna possuem o domínio dessa língua.

A leitura que realiza seus propósitos orienta o processo de pensar, promovendo o desenvolvimento cognitivo, ao desencadear atividades mentais que acionam e integram conhecimentos lingüísticos a conhecimentos e experiências socioculturais. Esse intercâmbio propicia a aquisição e desenvolvimento dos conteúdos indispensáveis para a realização da escrita. E, no contexto universitário, o aluno, nele recém-ingresso, precisa aprender, a partir da modalidade de língua, por ele dominada, a modalidade lingüística da academia, para apropriar-se desse padrão, que lhe garante a leitura e a escrita do texto acadêmico.

1. Categoria: competências e habilidades em leitura e escrita

1.1. A relação entre a linguagem coloquial e a modalidade padrão da academia

Apossar-se da leitura, como se pode antever, é muito mais que decodificar o texto escrito, e há alunos universitários que, nem sempre, entendem bem o conteúdo do texto em estudo, pois que, como afirma Soares (1989, p. 6), “A língua e o comportamento lingüístico de seus falantes estão estreitamente ligados à cultura em que ocorrem”. Esse entendimento reafirma a necessidade de considerar-se a cultura do aluno no processo de ensino e aprendizagem, visto que a compreensão do texto escrito passa pelo significado das palavras, pela relação texto-contexto, que nem sempre está ao alcance dos alunos.

A observação da apresentação de um estudo, realizado por um grupo de alunos, sobre *os níveis de leitura*, propostos por Martins (1983), ilustra a percepção sobre a leitura que não alcança o significado do texto e nem seus possíveis sentidos.

- a leitura não é só da parte escrita, é preciso ler o mundo. Assim integrar-se à sociedade.
- a leitura ainda é arcaica na escola, pois não ensina o significado real das palavras. Só há memorização (Observação 4 - Língua Portuguesa - Arqueologia).

A crítica à leitura na escola, que não contribui para a compreensão, mas que exige apenas a memorização, demonstra que se essa leitura não leva o aluno ao entendimento necessário do texto, muito menos leva-o a realizar as

relações contextuais desejáveis, pois não desencadeia a reflexão, o que se verifica no testemunho abaixo:

- Eu tenho dificuldade, muita dificuldade, não consigo pegar o contexto (Entrevista - Aluno 1 - Arqueologia).

Assim realizada, a leitura não propicia ao aluno alcançar o nível de entendimento necessário ao procedimento das inter-relações intratextuais e extratextuais, o que o encaminharia ao significado da leitura e aos sentidos que o texto proporciona a cada leitor. Solicitada a pronunciar-se sobre a competência e habilidade em leitura e escrita dos alunos principiantes do curso universitário, a professora avalia-os afirmando que:

- [...] a partir do momento que a gente começa a marcar as leituras para serem realizadas e os trabalhos escritos [...] a gente percebe que [...] a maioria chega com dificuldade de se organizar nas leituras e no texto acadêmico (Professora 1 - Língua Portuguesa - Psicologia/Arqueologia).

A constatação da professora revela que grande parte dos alunos, que aportam à universidade, não está devidamente preparada para ler, pois não alcança o significado objetivo do texto e não chega aos sentidos que o texto propõe. Esses alunos permanecem na estrutura superficial do texto. Isso muitas vezes acontece porque a escola não considera a cultura de seus alunos e, portanto, sua linguagem que reflete diretamente na sua compreensão do texto, impedindo-o de fazer as relações textuais.

Nesse sentido, o testemunho da professora é revelador ao responder sobre o motivo de os alunos chegarem à universidade com esses problemas:

- A questão da norma padrão. Acho que eles no ensino médio e no fundamental, estudam a gramática desvinculada do texto. Essa é uma razão [...] na hora em que vão produzir o texto de linguagem acadêmica, com as exigências da norma “cultura”, da norma padrão, eles têm dificuldades, porque às vezes eles vão escrever como falam (Entrevista - Professora 1 - Psicologia/Arqueologia).

A leitura, desse modo realizada, desencadeia apenas a reprodução, não atingindo a real finalidade do ato de ler que é a ascensão à reflexão, ao desenvolvimento de estruturas cognitivas, promotoras de capacidades mentais, para a realização de uma leitura crítica e situada, por isso capaz de orientar o aluno ao desenvolvimento de competências e habilidades para a escrita.

“O pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras” (VYGOTSKY, 1989, p. 127). Esta assertiva de Vygotsky

reafirma que a única possibilidade de apreensão do texto lido passa pelo significado, estendendo-se pelo sentido, pois se assim não o for acontecerá, apenas, a simples repetição, a memorização, o que significa obstrução da aprendizagem e por isso do pensar.

A questão apresentada por Vygotsky, envolvendo a tríade: palavra, significado e sentido, remete à posição por ele defendida de que uma palavra sem pensamento é vazia, isto é, não tem nem significado, nem sentido e o pensamento sem a palavra não tem vida. A palavra é informada pela cultura, resultando, daí, seu significado e seus sentidos. Reforçando suas convicções, Vygotsky interpreta Paulhan, para quem

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa (PAULHAN apud VYGOTSKY, 1989, p. 125).

A diferença entre significado e sentido pôde ser conferida no estudo sobre níveis de leitura, apresentado por um grupo de alunos:

- A leitura racional depende da experiência de cada um.
- A leitura racional supõe, para aproveitamento, mais leituras que se inter cruzam na compreensão da proposta do texto.
- Deixa sempre a possibilidade de novas descobertas de sentido (Observação 4 - Língua Portuguesa - Psicologia).

A mediação da professora, retomando a reflexão sobre os níveis de leitura: sensorial, emocional e racional (Martins, 1983), abriu para a compreensão e aprofundamento do tema, ao promover um avanço na aprendizagem, possibilitado a passagem da mera decodificação, que paira na superfície do texto, para as inter-relações contextuais, pois como assegura Freire (2001, p. 11), “ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, o que assegura a apreensão do conteúdo, que não se esgota no próprio texto, mas que se estende ao contexto sociocultural a que o texto se refere. Isso, certamente, ativa a zona de desenvolvimento proximal, permitindo aos alunos um avanço na conquista do pensamento teórico, indispensável para vislumbrarem-se as diversas possibilidades da interpretação textual, que só se dá com o leitor integrado no contexto sociocultural. E nesse momento, vale explicitar o fato de que, nesse sentido, a universidade põe-se como mediadora na apropriação, pelos estudantes, da cultura acadêmica.

Nas apresentações dos grupos, destaca-se a reflexão sobre os níveis de leitura, proposto por Martins (1983, p. 49), a leitura emotiva que segundo ela “tem o poder de incitar, como num toque mágico, nossa fantasia, libertar emoções. Vem ao encontro de desejos, ameniza ou ressalta frustrações diante da realidade”.

Observou-se a esse respeito, nas apresentações dos grupos, a compreensão dos alunos sobre a leitura emocional, que eles expõem ser mais comum na adolescência e também

- [...] imediata e camuflada. (Observação 4 - Língua Portuguesa - Psicologia)

Considerarem-se os diferentes níveis de leitura, resulta de uma compreensão de homem que o vê não apenas em sua racionalidade, mas ao acentuar a importância da emotividade, demonstra a necessidade de relevar nesse ser a integração do material e do espiritual (psicológico) como advogam Vygotsky, Davydov, entre outros precursores e estudiosos da teoria histórico-cultural. Isso pode ser comprovado com a seguinte assertiva de Vygotsky (2001, p. 143): “as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo”.

Dessa forma, deve-se estar atento no processo de ensino-aprendizagem aos sentimentos do estudante, pois quando positivos, eles o predispõem para a compreensão e apreensão do conteúdo do aprendizado e, portanto, agem como facilitadores do diálogo pedagógico, incitador da reflexão e conseqüentemente da “memorização” (VYGOTSKY, 2001, p. 59). Essa mesma linha de reflexão leva a Davydov que, ao desenvolver seu estudo sobre a atividade, acrescenta o desejo como o propulsor de toda atividade. As emoções constituem, pois, a raiz do funcionamento do processo educativo. Os dados da pesquisa, ora em análise, vêm confirmar a influência da emotividade como motivadora da aprendizagem. Os registros da afirmação de algumas alunas comprovaram essa afirmativa:

- E, eu tô gostando muito da forma do português de agora. A professora me deu abertura para essa questão da consciência crítica (Narrativa - Aluna 3 - Arqueologia).
- [...] e, química, eu fiquei meio desinteressada porque eu não gostava do professor [...], em português, eu comecei a gostar

- muito [...] Porque o professor era muito bom (Narrativa - Aluna 1 - Psicologia).
- Nós temos o prazer de ter uma professora maravilhosa [...], estamos apaixonados [...]. Mostrou pra gente que a leitura pode quase sempre ser prazerosa (Entrevista - Aluna 2 - Psicologia).

O sentimento de frustração também teve lugar no testemunho do aluno quando explicitou como se sente hoje em meio às dificuldades que confronta:

- não consigo fazer e tenho sofrido muito (Entrevista - Aluno 1 - Arqueologia).

A reflexão desencadeada pela exposição dos estudos realizados pelos grupos de alunos atesta também a importância da inter-atividade: aluno-aluno; alunos-professor que, ao propiciar o diálogo pedagógico, estimula a zona de desenvolvimento proximal nos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

A interação dialógica entre esses sujeitos promove adiantamento no processo de apreensão do texto e das inter-relações texto-texto/texto-contexto, o que de acordo com Davydov (1988_c) promove o ensino desenvolvimental, isto é, aquele ensino capaz de propiciar a aprendizagem e, assim, encadear o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Outro aspecto significativo nas apresentações grupais é o de estabelecer um clima de confiança mútua e de diálogo entre os sujeitos do ato pedagógico, o que desperta o *desejo* (DAVYDOV, 1988_d) de participação, facilitador do aprendizado. No registro das observações, uma situação de aula atesta essa importância. Em atividade de estudo, quando na discussão apareceu a palavra *feedback*, a partir da mediação feita pela professora, os alunos começaram a pensar sobre o seu significado. Manifestaram o desejo de encontrar não só a palavra correspondente em Língua Portuguesa, mas apreender o seu conceito.

- [...] o trabalho que apresentamos é o *feedback* do que já vimos e estudamos (Observação 8 - Didática Fundamental - Pedagogia).

Nessas circunstâncias, observa-se a importância da mediação docente que, ao fazer intervenções, promove a aprendizagem que *engendra* a zona de desenvolvimento proximal, pois conforme assegura Vygotsky:

- [...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa [...] um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com

outros, que na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas (1977, p. 47).

Em outro momento, observou-se uma turma de alunos ao apresentarem um texto, intitulado *Estar ou Ser, Eis a Questão*, que remetia à inter-textualização. Abriu-se o debate, todos quiseram participar, esclarecer, fazer relações. O aparecimento de uma palavra de língua estrangeira despertou a curiosidade e o desejo do aluno de participação na atividade desenvolvida. Um aluno imediatamente recordou-se de Shakespeare.

- [...] *to be, or not to be* (Observação 8 - Língua Portuguesa - Arqueologia).

Em relação à motivação que, em geral, despertou nos estudantes o uso de palavras como feedback e a frase *to be, or not to be* pontua-se que a discussão sobre feedback contribuiu para os alunos dominarem seu real significado em Língua Portuguesa, abrindo espaço para chegarem à apreensão do seu conceito. A citação de Shakespeare, lembrada pelo aluno, demonstrou a capacidade para realizar as intertextualizações. Nesse ponto, enfatiza-se a importância do conhecimento de outra língua, além da língua materna, e assume-se a postura de Vygotsky, transcrevendo-se sua reflexão, que traduz a prática vivenciada na aprendizagem de línguas estrangeiras:

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade da língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significado que já possui em sua própria. O oposto também é verdadeiro - uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna (1989, p. 94).

Para corroborar sua posição, Vygotsky recorre a Goethe, quando este assegura que “aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente a sua própria” (VYGOTSKY, 1989, p. 94).

Observa-se que o aparecimento de línguas estrangeiras no texto, quando pertinente e coerentemente usadas, estabelece condições favoráveis à aprendizagem da própria língua, pois que desperta, no aluno, o *desejo* de conhecer os significados das palavras, chegando-se, por essa via, ao domínio dos conceitos que elas plenificam. Vygotsky ainda esclarece, resguardadas as especificidades, que:

Não é de surpreender que exista uma analogia entre a interação das línguas materna e estrangeira e a interação dos

conceitos científicos e espontâneos, já que ambos os processos pertencem à esfera de desenvolvimento do pensamento verbal (1989, p. 95).

Ratifica-se o esclarecimento de Vygotsky, ao retomar-se, no processo da atividade de leitura, a importância do desejo, conforme proposta de Davydov, quando registra o percurso da atividade em Leontiev: necessidades, tarefas, ações e operações, acrescentando o desejo por acreditar ser ele a base principal da necessidade: “penso que nada pode ser dito sobre a atividade enquanto não conseguirmos entender o desejo orgânico e espiritual e como este é transformado em uma necessidade” (DAVYDOV apud HEDEGAARD, 2002, p. 3).

É interessante pontuar como, naquelas aulas, o aparecimento de uma palavra de língua estrangeira motivou os alunos, despertando-lhes o *desejo* que promove a necessidade de participação na atividade. Os estudos e pesquisas dos precursores da psicologia histórico-cultural e seus seguidores sobre a importância das emoções na constituição do ser humano confirma que o primado da razão, demarcador da era cartesiana (DESCARTES, 1985), começa a perder fôlego, a partir do século XX, quando inicia-se, junto a tantos outros avanços nas diversas áreas das ciências, uma nova concepção sobre os processos cognitivos superiores, também no que tange à leitura, hoje compreendida não só como racional, emocional, mas permeada pela consciência, linguagem, inteligência, tão essenciais à aquisição da capacidade de ler e entender o que se lê.

1.2. Capacidade de entender o que lê: indícios de dificuldades específicas na leitura e interpretação de textos

O desenvolvimento da capacidade de leitura é processual, há, sempre, possibilidades de desencadear as funções cognitivas promotoras da apreensão do texto. Competências e habilidades lingüísticas acontecem em movimento aspiral. Essa consideração aponta para a importância da educação escolar na conquista crescente de compreensão e interpretação textual, que não é circular, pois não se fecha no próprio texto, mas remete ao entendimento das relações sociais, culturais, interpessoais e intrapessoais. Conhece-se a si mesmo à medida que se depara com o outro. Vygotsky (1988, p. 99)

acrescenta que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica”.

Essa afirmativa de Vygotsky aponta a importância do social, bem como o significado da atividade coletiva, a exemplo dos estudos programados em grupos, em que as trocas entre os alunos e a mediação do professor agem como facilitadores da aprendizagem, pois encaminham o processo de pensar sobre o objeto do estudo. O resultado disso como assevera Libâneo (2004^c, p. 20), é que “os alunos aprendem a pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formar um conceito teórico apropriado desse objeto para lidar praticamente com ele em situações concretas da vida”. Voltando a Vygotsky, permite-se retomar a processualidade do aprendizado que integra o aluno na vida intelectual da universidade.

No caso da leitura, esta só se realizará em sua plenitude, quando os leitores forem conhecedores dos contextos a que o texto se refere e, mais, souberem fazer as contextualizações adequadas à abertura de perspectivas para uma compreensão mais plena do texto-contexto. Esse aspecto pôde ser evidenciado no registro da entrevista com um aluno sobre as dificuldades quanto à leitura:

- Essa dificuldade vem da formação escolar que eu não tive. Eu não tinha muita leitura [...] jornal eu achava uma coisa boba porque um determinado assunto eu não dominava [...] já cheguei a folhear o jornal da primeira à última página e não achar nada interessante (Entrevista - Aluno 1 - Arqueologia).

E, posteriormente, o aluno pronuncia-se sobre como essas dificuldades interferem nos seus estudos, e na sua vida:

- Prejudica a minha vida e muito, você fica e se sente incapaz de conversar com as pessoas. Eu sentia que não tinha condições de tá conversando, de não dominar nenhum tipo de assunto [...] não podia dar minha opinião, para não vê que eu era ignorante no assunto. Eu fiquei muito tempo afastado dos amigos que estudavam, de pessoas que tinham um nível escolar mais alto que o meu [...] (Entrevista - Aluno 1 - Arqueologia).

O depoimento desse estudante expõe questões fundamentais que dizem respeito à ausência da capacidade de ler, ou ler sem entender, dificuldades específicas mais comuns, provenientes da formação escolar, que ele alega não ter acontecido. Pôde-se concluir que a incapacidade de ler, ou de ler sem entender, é perpassada por duas vertentes de um mesmo problema:

decodificar e interpretar que, na maioria das vezes, é tratado dicotomicamente. Na realidade, decodificar e interpretar são processos interativos, integrados, visto que a verdadeira leitura não se realiza só na decodificação de texto, pois a competência lingüística supõe conhecimento da língua, bem como da cultura, que a impregna. A esse respeito, em Paulo Freire encontra-se importante reflexão:

[...] uma compreensão crítica do ato de ler [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela, linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (2001, p. 11).

Outra conseqüência grave e dolorosa, que os relatos dos alunos confirmam, é a exclusão escolar e social, evidente na sala de aula, em se tratando de alunos com uma expressão lingüística, que se distancia daquela assumida pela academia, pois quando eles se pronunciam, em geral, a reação de alguns colegas causa constrangimentos. Expressões, como as que se seguem, exemplificam o problema:

- Pra eles não estão legal [fala do aluno referindo-se à expectativa que de um modo geral os professores têm dos alunos].
 - O professor não deve querer que a criança faça que impomos.
 - A gente temos que mostrar.
 - Eu sube aproveitar.
 - Vai ser uma labuta pra mim, mas eu preciso.
- (Observação 8 - Didática Fundamental - Pedagogia).

A avaliação dessas expressões da aluna demonstra, por exemplo, sua tentativa de fazer a concordância verbal de acordo com a norma padrão seguida na universidade e que certamente não faz parte de sua linguagem. A frase: “Eu *sube* aproveitar” destoa da língua padrão escolar ao eliminar a vogal na palavra, comum na linguagem coloquial de determinados ambientes sociolingüísticos. O enunciado: “Vai ser uma *labuta* pra mim, mas eu preciso” traz uma forma de expressão também característica de uma cultura diferente daquela que se pretende seja adotada na escola.

Considerando-se que esses alunos perfizeram todo o ensino fundamental e médio até chegarem à universidade, fica a pergunta: o que a escola fez por esses alunos? No entanto, não se pode parar aí, é preciso

perguntar: o que a universidade pode e deve fazer por esses alunos? E mais, constatado o problema, indaga-se: como os professores procuram solucionar essa questão?

Nesse momento, volta-se à pesquisa realizada por Carvalho e Silva (1996) que apresenta sugestões importantes para atacar o problema, tais como repensar a forma de avaliação, promover metodologia adequada para a realização de leitura ativa, propor ao aluno leitura para aprender e não apenas para resumir. O outro importante ponto para o qual muitos professores têm, há muito, chamado atenção é que a leitura e a escrita constituem-se em responsabilidade de todos os professores, pois o ensino-aprendizagem acontece mediante a linguagem.

Carvalho e Silva (1996, p. 5), à conclusão de suas considerações, asseguram que “o professor universitário, tanto o de graduação quanto o de pós-graduação, é responsável pelo desenvolvimento da competência dos alunos em leitura”, ao que se acrescenta também em escrita. Entretanto, este é um problema que se agrava e cuja solução, sabe-se, passa por muitas vias.

Inquirida sobre as dificuldades dos alunos na leitura e escrita e sobre sua capacidade de raciocínio e argumentação, a professora propõe, a sua superação:

- [...] via desenvolvimento da capacidade crítica desse aluno, de ele aprender a pensar, a raciocinar, e fazer um raciocínio crítico em relação aos textos que ele está lendo, que ele vai produzir, e, principalmente, via lingüística textual (Professor 1 - Língua Portuguesa - Psicologia/Arqueologia).

A professora aponta, como razão para as dificuldades de leitura e produção textual, nos alunos do 1º período na universidade, o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio, em que a gramática é desvinculada do texto. O depoimento a seguir explicita essa idéia:

- [...] e essa é uma grande razão para eles, na hora em que vão produzir um texto em linguagem acadêmica, com as exigências da norma culta, da norma padrão, eles têm dificuldade, porque eles às vezes vão escrever como falam (Professor 1 - Língua Portuguesa - Psicologia/Arqueologia).

O motivo apresentado acima encontra reforço na pesquisa de Carvalho e Silva (1996, p. 1), ao exporem que “essa dificuldade, em geral, vem de longe, dos primeiros bancos escolares”. Entretanto garantem que: “Ler para aprender [...] é tarefa complexa. Envolve várias operações cognitivas - buscar

informações, colher dados, distinguir o que é concreto” (CARVALHO; SILVA, 1996, p. 1).

Nota-se, então, que ler e escrever são aprendizagens bem mais complexas do que se tem concebido e, como tal, exigem não só uma compreensão dos aspectos evidentes na composição material do texto, mas também aqueles a que o texto remete: relações com leituras já realizadas, com os acontecimentos do dia-a-dia, com a história pessoal, com a vida social, cultural e lingüística do aluno.

Enfim, a necessária compreensão da leitura ocorre apenas quando promove as funções cognitivas provedoras do entendimento texto-contexto. Em importante afirmação de Davydov (1988_d, p. 249), reforça-se a posição que se assume neste estudo: “o homem realiza a correlação entre o singular e o universal graças a uma série de ações mentais”. Parafrazeando Davydov, expressa-se que o aluno estabelece a inter-relação texto-contexto, mediante diversificadas ações mentais, as quais corroboram a organização de seu pensamento. Oposta a essa ação, encontra-se a dificuldade de organizar o raciocínio para escrever.

1.3. Organização do pensamento: como organiza o raciocínio para escrever

Este estudo é fruto, justamente, do constante desejo de esclarecer as relações entre o pensamento e a linguagem, desejo que aqui se expressa na tentativa de encontrar, por meio da Lingüística e mais especificamente da Psicolingüística de Vygotsky, fundamentos necessários para essa compreensão. Tem-se ciência de que essa compreensão apenas se inicia, proporcionalmente ao saber-se que o caminho a percorrer é longo. Em Descartes, conforme registro de Morato (2002, p. 13), encontra-se a tradução dessa perplexidade com que se depara frente aos fenômenos pensamento e linguagem: “Como é possível que a alma fale? Como é possível que signifique?”

Nos tempos atuais, passados alguns séculos, a indagação cartesiana ainda se faz presente. Apesar da evolução das ciências cognitivas e da linguagem, o problema continua posto e, por isso, na tentativa de encontrar

esclarecimento, nessa trajetória, foi que se embrenhou pelos caminhos traçados por Vygotsky e hoje percorridos por estudiosos das ciências cognitivas, da linguagem, da educação.

É patente a necessidade de avaliar causas que impedem alunos de trilhar os caminhos que levam à aquisição da competência lingüística em leitura e escrita. Consultada sobre o assunto, a professora atestou que há, por parte dos alunos:

- Uma profunda imaturidade acadêmica, no que se refere ao ato de estudar. Eles não têm a menor experiência com o estudo [...] não estudam [...] não verbalizam e também não sabem escrever (Professora 2 - Didática Fundamental - Pedagogia).

De outro lado, a outra professora avalia que as maiores dificuldades residem na falta de organização textual e na dificuldade com a língua padrão:

- Eles ainda chegam aqui com muitas deficiências lingüísticas, de regência, de concordância, a estruturação frasal, mesmo a própria ordem direta, ordem inversa na escrita (Professora 1 - Língua Portuguesa - Psicologia/Arqueologia).

A ressalva das professoras corrobora a atenção especial que se deve dar ao aluno que inicia o curso universitário, pois a passagem do ensino médio para o ensino superior envolve uma outra atitude com o estudo, com os saberes, com a linguagem.

Nesse sentido, as observações de aula ofereceram, ainda, subsídios à constatação de diferenças relativas à competência lingüística e cultural de alunos, conforme os cursos constantes dessa investigação, que foram caracterizados socioculturalmente por meio da Pesquisa Perfil do Calouro - 2006/1 (UCG Pesquisa Perfil..., 2006). Desse modo, da apresentação de trabalhos em grupos, anotaram-se, primeiramente, dois depoimentos espontâneos de alunos de Pedagogia e, depois, dois de alunos de Psicologia, a saber:

- Pra eles não estão legal (aluno referindo-se à expectativa que os professores têm de seus alunos) (Observação 1 - Didática Fundamental - Pedagogia).
- A professora percebe que as próprias crianças que pensam que não sabe isola-se (Observação 6 - Didática Fundamental - Pedagogia).
- Leitura emocional não exige esforço. Emoções, sentimentos prevalecem na adolescência (Observação 4 - Língua Portuguesa - Psicologia).

- Entra na produção, diálogo com o autor do texto, não com o texto - referindo-se, ainda, à leitura racional. (Observação 4 - Língua Portuguesa - Psicologia).

A expressão lingüística dos alunos valida o entendimento que se tem nessa pesquisa de que há interferência do ambiente sociocultural na aquisição e desenvolvimento do sistema lingüístico. O uso da língua pelo falante indica, em geral, sua origem sociocultural, conforme se pode avaliar pelos dados acima registrados.

Os exemplos colhidos nas duas turmas: Pedagogia e Psicologia deixam claras as diferenças, isto é, enquanto os estudantes de Psicologia expressam-se em linguagem muito próxima da língua padrão, os de Pedagogia afastam-se desse padrão, usando a modalidade de língua da comunidade lingüístico-cultural de que provêm.

A reflexão de Barbosa (1997, p. 10) assegura a questão da cultura, discutida neste estudo, e a inquestionável interferência da estratificação social: “A organização das idéias e conhecimentos sobre o mundo e a natureza, dos instrumentos necessários para a atuação nesse mesmo mundo, é realizada via cultura, o que, obviamente, não anula a influência das classes sociais”. E, Soares (1989, p. 6) chama atenção quanto ao papel da escola que na sua avaliação “tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares”, acentuando as desigualdades sociais.

Em relação à organização do pensamento, constata-se nos alunos do curso de Pedagogia uma expressão lingüística específica, pois faltam-lhes os subsídios organizacionais, culturais, lingüísticos que a educação escolar deveria ter-lhes proporcionado, levando-os à apropriação da linguagem, da cultura que se veicula na instituição escolar.

- O professor deve não querer que a criança faça o que impomos (Observação 6 - Didática Fundamental - Pedagogia).

A peculiaridade, na organização da expressão lingüística de alunos, provindos de classes sociais diferentes, evidencia-se nas respostas à pergunta sobre a existência de dificuldades de leitura, de redigir o texto, de entender a aula.

- Tenho. Muuuuita dificuldade. Às vezes, na hora que a professora fala uma coisa que, acho que eu to entendendo, aí eu vou ver, quando ela vai explicar eu vejo que o que eu

entendi tá tudo ao contrário. Quando eu vou redigir um texto, alguma coisa, nossa... Pra mim é muito difícil (Entrevista - Aluna 2 - Pedagogia).

- O processo de leitura depende muito do conteúdo, agora mesmo na universidade a gente sente bastante dificuldade, principalmente devido ao nível de vocabulário elevado, sai dos padrões usuais que a gente está acostumado (Entrevista - Aluna 2 - Psicologia).

Mais uma vez recorre-se a Soares que argumenta sobre as diferenças *dialetais*:

[...] a prática pedagógica na escola brasileira, em todas as matérias e, particularmente, no ensino da língua materna, tem sido dissociada de suas determinações sociais e sociolingüísticas; ora ao lado da também indispensável perspectiva psicolingüística, a perspectiva social [...] é indispensável a uma prática de ensino que (revele) os pressupostos sociais e lingüísticos dessas relações (SOARES, 1989, p. 6).

Reporta-se a Vygotsky (1989), num esforço de apreender os mecanismos de organização do pensamento, a fim de buscar subsídios que possam iluminar esta compreensão:

O pensamento, ao contrário da fala, não consiste em unidades separadas. Um interlocutor em geral leva vários minutos para manifestar um pensamento. Em sua mente o pensamento está presente em sua totalidade e num só momento, mas na fala tem que ser desenvolvido em uma seqüência (VYGOTSKY, 1989, p. 20).

O que Vygotsky argumenta sobre a fala transpõe-se para a escrita, no entanto, com maiores complexidades, pois se a fala, em geral, é espontânea, a escrita tem sua organização própria. Ela “constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto” (1988, p. 120). A complexidade que envolve esse sistema de signos exige não um aprendizado mecânico e externo como tem sido desenvolvido na escola, que deixa de considerar esse domínio como “o culminar [...] de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas” (1988, p. 120).

Entender, portanto, que as dificuldades de organizar o pensamento para escrever, apresentadas pelos alunos, têm raízes na própria compreensão e prática do ensino da linguagem escrita, pode levar ao empreendimento de uma nova postura, frente à aquisição, desenvolvimento e prática da escrita, superadora dos contundentes problemas enfrentados pelos alunos na comunicação escrita.

Sforni e Galuchi (s./d., p. 5) discutem a apropriação da linguagem escrita, considerando-a uma aprendizagem conceitual. A partir desse pressuposto, compreende-se que a aprendizagem da escrita envolve processos cognitivos: “reflexão, análise e generalização - processos mentais imprescindíveis à apropriação conceitual (s./d., p. 4).

A compreensão da escrita como atividade que exige o desenvolvimento de atividades cognitivas, reflexão, análise, generalização, convida a repensar uma nova postura no processo de ensino e aprendizagem da escrita, a partir de metodologias que considerem a aprendizagem da escrita ligada à da leitura, isto é, atividades complementares, na apropriação da linguagem padrão, exigida para a apreensão e expressão dos conteúdos acadêmico-científicos. Sabe-se que o propósito tão almejado por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é que, ao interpretar um texto, o aluno não esbarre na impossibilidade de traduzir o que lê e na incapacidade de escrever, com suas palavras, sobre o que leu.

1.4. Interpretação de texto: impossibilidade de *traduzir* o que lê, ou de escrever com as próprias palavras

Muito freqüentemente, encontram-se estudantes universitários com dificuldades de compreensão da leitura que realizam. Essas dificuldades resultam de fatores conjugados. Para Souza (2005, p. 1), “Isso ocorre porque a maior parte do tempo destinado às aulas de língua portuguesa é consumido com atividades que envolvem a gramática e, assim, o aluno vai ficando longe do processo de leitura e elaboração de textos”.

Pode-se confirmar a assertiva de Souza (2005) com o seguinte depoimento de uma aluna:

- Agora, em Português eu sempre tive uma dificuldade muito grande, principalmente gramática (Narrativa - Aluna 3 - Arqueologia).

E a mesma aluna acrescenta, em relação à disciplina Língua Portuguesa, na universidade:

- E eu to gostando muito do Português de agora [...] me deu abertura para a consciência crítica [...] tem que ser despertada nossa consciência crítica [...] só a gramática não vai resolver nada (Narrativa - Aluna 3 - Arqueologia).

Carvalho e Silva assim argumentam sobre a complexidade do ato de ler: “Ler para aprender [...] é tarefa complexa. Envolve várias operações cognitivas: buscar informações, colher dados, distinguir o que é concreto, argumento, pressupostos, fato, opinião, juízo de valor” (1996, p. 68).

Há, ainda hoje, a crença de que a aprendizagem da leitura esgota-se na alfabetização, em uma negação do caráter processual da aprendizagem, ou responsabilizam o ensino fundamental e médio pela não continuidade do desenvolvimento, nos alunos, das competências e habilidades em leitura e escrita.

Contudo, se alguns argumentos contêm uma parcela de verdade, nem todos podem ser acatados por levarem à acomodação e ao imobilismo. Tomar ciência de que o aprofundamento e aprimoramento da leitura não se esgota e, por isso, continua no ensino superior levará a uma postura pedagógico-didática comprometida com a busca de solução para esse aflitivo problema que frustra quem tem a responsabilidade de ensinar e quem se encontra no papel de aprender. De certa forma, a narrativa a seguir ajusta-se à reflexão que se faz:

- Já aqui no primeiro período o professor [...] pegava muito no meu pé, porque se preocupava muito com a aprendizagem da gente, contribuiu muito (Narrativa - Aluna 1 - Pedagogia).

E, ao prosseguir sua exposição, essa aluna ainda constata que:

- [...] eu ainda não dei conta de colocar o texto numa lógica certa [...] agora, aqui [na universidade], é que eu estou aprendendo a, devagar, fazer uma leitura correta do texto e compreender, até então, eu lia por ler e não compreendia. Acho que a verdadeira alfabetização tá sendo aqui (Narrativa - Aluna 1 - Pedagogia).

Na entrevista, a mesma aluna, ao comentar sobre suas dificuldades relativas à leitura, à redação de textos e ao entendimento das aulas, deixa um relato contundente em relação à escolaridade por ela vivenciada antes da universidade. Embora o relato da aluna seja longo, optou-se por registrá-lo na íntegra, pois sintetiza depoimentos de outros tantos alunos de escola pública, em particular do curso noturno.

- Sim, tenho [dificuldade] porque os textos da faculdade são bem mais difíceis, principalmente os textos que a gente vê lá fora. O 2º grau lá fora é muito vago e uns textinhos muito vagos e umas perguntinhas. Aqui não, já é uma exploração maior. Eles querem lá fora é fingimento mesmo, e isso a gente tem que superar isso, porque pegar um diploma para mim tem que ser com qualidade. E, isso aí, eu pretendo

melhorar muito, porque dificuldade eu tenho (Entrevista - Aluna 1 - Pedagogia).

O quadro, quando se trata desses alunos, apresenta-se desalentador, o que fica claro na análise da professora de Didática Fundamental, do curso de Pedagogia. Consultada sobre as dificuldades dos alunos, no início da vida acadêmica, responde:

- [...] não somente ao iniciarem a vida acadêmica universitária, mas durante todo o percurso, é o extremo estranhamento frente aos conceitos científicos (Professora 2 - Didática Fundamental - Pedagogia).

Indagada sobre o que a universidade e o Departamento poderiam fazer por esses alunos, essa professora comenta sobre a existência de programas, no curso de Pedagogia, com esse objetivo, porém acrescenta que as barreiras ao êxito dessa tarefa também existem: alunos trabalhadores, que evadem sem que tenham atingido melhorias satisfatórias no processo de sua aprendizagem; acúmulo de trabalho dos docentes, o que leva esse tipo de atividade a ficar muito restrita às iniciativas e esforços individuais de professores, junto a alunos também isolados de um contexto maior. A professora ainda expressa que:

- O Departamento pode contribuir com a problemática da dificuldade de aprendizagem evidenciada pela maioria dos alunos, mas tem de haver um envolvimento mais sistemático e incisivo do conjunto de professores (Professora 2 - Didática Fundamental - Pedagogia).

À mesma indagação, a professora de Língua Portuguesa em Psicologia e Arqueologia propõe que a universidade, em todas as disciplinas, deveria dar atenção à linguagem, pois que todos os alunos precisam desenvolver competências e habilidades em leitura e escrita.

- Então, eu acho que a Língua Portuguesa estaria presente realmente em todas as disciplinas, se essa questão do texto fosse trabalhada em todas as disciplinas. (Professora 1 - Língua Portuguesa - Psicologia/Arqueologia)

É fato que as dificuldades dos alunos, quanto à leitura e escrita, preocupam muitos educadores. São objeto de estudo e pesquisa; professores que se ocupam com o problema sugerem metodologias para a sua superação, o que é bem-vindo e necessário. Entretanto, acredita-se que a questão exige muito mais e passa pela luta política de valorização da educação e do reconhecimento de que todos têm o direito à educação e ao conhecimento de sua língua na modalidade padrão. E isso precisa ocorrer independentemente da origem sociocultural do aluno, pois é o domínio da língua, nessa

modalidade, que lhe abre, as possibilidades de pensar, de aprender a aprender, de desenvolver os processos cognitivos, que lhe permitirão o acesso à interlocução necessária e importante para o desenvolvimento humano, que passa pela capacidade de pensar cientificamente, o que só será possível mediante a linguagem científica. É sobre esse assunto que, em seguida, se dispõe a estudar.

2. Categoria: formação de conceitos - processo de desenvolvimento mental pela linguagem

Pensar sobre a formação de conceitos, na concepção vygotskiana, remete à linguagem que exerce papel fundamental no processo de desenvolvimento do pensamento, desde a formação dos complexos até à formação dos verdadeiros conceitos. Os conceitos formam-se processualmente e sua trajetória inicia-se pela formação de complexos que evoluem, encaminhando à formação dos pseudo-conceitos, estágio intermediário entre a elaboração dos complexos e o estágio final e mais elevado na formação de conceitos, a que ele denomina verdadeiros.

Nesse processo, o pseudo-conceito é elo de ligação entre os complexos e o conceito verdadeiro. Vygotsky (1989, p. 74) acredita “que os dois processos - desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos - relacionam-se e influenciam-se constantemente”. Mais adiante, o autor reforça que:

O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1989, p. 74).

A aprendizagem escolar, quando efetiva, sistematizada e organizada em função de um objetivo, é promotora do desenvolvimento mental, processo que se pôde captar por meio de observações realizadas nas aulas, em que os alunos, a partir dos trabalhos apresentados, na interlocução com o professor e com os colegas, demonstraram esse desenvolvimento.

O trabalho de compreensão do texto lido suscitou discussão sobre termos desconhecidos e sobre informações anteriormente apreendidas. Exemplifica bem essa idéia a mesma questão sobre o termo *feedback*, na

conclusão que os alunos tiveram quando, ao exporem seu entendimento do conceito de *feedback*, relacionaram-no com a atividade de avaliação da unidade em estudo naquela aula, afirmando:

- [...] o que estamos fazendo é o *feedback* do trabalho que apresentamos (Observação 8 - Didática Fundamental - Pedagogia).

É sem dúvida instigante o estudo de como um aluno forma o conceito científico, sem que tenha sido negado o conceito espontâneo que lhe ofereceu base para isso. Desse modo, vale aprofundar o conhecimento em aspectos que elucidam essa possibilidade. É o que se procura fazer a seguir.

2.1. Capacidade de estabelecer relações entre conceitos espontâneos e científicos

Os conceitos espontâneos, que se formam a partir da experiência concreta, são o caminho para a formação dos conceitos científicos que têm no aprendizado a via para a sua realização. Vygotsky (1989, p. 95) adverte que há “interação do conceito espontâneo [com o] conceito científico” e que esse processo pertence “à esfera de desenvolvimento do pensamento verbal”. O autor expressa, igualmente, que os conceitos relacionam-se em um sistema.

Nos estudos de sala de aula, em geral, quando os alunos estão atentos à leitura que se realiza, o aparecimento tanto de palavras desconhecidas, como outros acontecimentos ligados à decodificação e à compreensão dos textos, gera oportunidade para, mediante o conhecimento dominado por eles, chegar-se ao conceito científico. Desse modo, o estabelecimento do processo de pensar, das generalizações levam à apreensão do conceito científico.

Dessa forma, na sala de aula, presenciou-se os alunos manifestarem o desejo de saber o significado dos termos *espectador* e *expectador* empregados no texto em estudo, a fim de compreenderem as idéias nele expressas, ao questionarem: “por que legião dos espectadores e pelotão dos expectadores?” Por meio do diálogo foi favorecida a reflexão de que:

- “Legião dos *espectadores*”, [era a] dos alienados, daqueles que só assistem ao espetáculo.
- “Pelotão dos *expectadores*”: [era a dos] atuantes participantes.
- Estar *espectador* e ser *expectador* (Observação 8 - Língua Portuguesa - Arqueologia).

A mediação da professora, no ato da leitura, foi essencial ao aprofundamento da compreensão do texto que fluiu para a interpretação. A interpretação, por sua vez, ocorreu na relação com outros textos e com os eventos vivenciados e experienciados no cotidiano dos sujeitos, o que permitiu, mediante o entendimento da diferença de significados e dos possíveis sentidos, deles decorrentes, fazer as devidas relações. Criou-se, então, espaço para uma reflexão que abriu, a partir do conceito aprendido em comum, para a apreensão do conceito científico.

A apropriação do conceito científico é o ápice de um processo de desenvolvimento mental: compreensão, interpretação, inter-relações, generalizações, outros conceitos. Estabelecido esse processo, pode-se visualizar a conquista da capacidade de usar os conceitos em situações concretas.

2.2. Capacidade de empregar os conceitos em situações concretas

A aprendizagem só acontece, de fato, quando as relações, e as generalizações, realizam-se e aí apreende-se o conceito verdadeiro. E para que isso aconteça, situar o texto em seu contexto faz-se necessário. Esse entendimento pode ser verificado no registro, feito em uma observação de aula, quando no texto em estudo, uma frase passou praticamente despercebida:

- [...] o *objetivo* é que o empurrou... (Observação 8 - Língua Portuguesa - Arqueologia).

Contudo, na exploração dos sentidos do texto, em análise feita pela professora, que foi além do significado, a frase ganhou um outro sentido.

- *Objetivo* é o nome de uma escola que, em determinada ocasião, aprovava boa parte de alunos no vestibular! (Professora - 1 - Língua Portuguesa - Psicologia/Arqueologia).

- Ironia - o *Objetivo* é que o empurrou - Ah! Ah! Ah! Escola?! (Observação 8 - Língua Portuguesa - Arqueologia).

Percebendo-se a reação, espontânea e imediata, dos alunos vê-se que, naquela aula, abriu-se um leque de compreensão e de interpretações, à medida que as relações contextuais estabeleciam-se, propiciando a distensão para as generalizações e a apreensão dos conceitos científicos. Nesse sentido, vale a concepção de Bakhtin (1990, p. 107) sobre a interligação dos contextos: “Os contextos nunca estão simplesmente justapostos como se fossem

indiferentes uns aos outros, encontram-se em situação de interação ou de conflito intenso ou ininterrupto”.

A interatividade provocada pelo estudo textual confirma o que Vygotsky (1989, p. 50) assegura: “A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte”.

Para Vygotsky, a associação, a atenção, a formação de imagens, a inferência ou as tendências determinantes não definem o processo de formação de conceitos, visto que, embora indispensáveis, não são suficientes sem o signo lingüístico, com o qual “conduzimos nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos” (VYGOTSKY, 1989, p. 50). Problemas, confrontados pelo indivíduo, no âmbito da linguagem, são inúmeros, um deles pode ser apontado na capacidade de argumentação, como os alunos podem aprender a justificar inferências?

2.3. Capacidade de argumentação: justificar inferências

Em uma aula observada, na leitura de um texto, surge a palavra *incólume*. Muitos estudantes não a conhecem. Ao lê-la, o leitor demonstra que, à palavra estranha, reage diferentemente na leitura, numa apresentação clara de que aquele signo não pertence ao seu vocabulário, ou pelo menos não tomara, até então, consciência de sua existência.

Esses momentos são especiais, pois possibilitam ao estudante à aprendizagem, ou seja, tornar consciente esse processo. Os alunos argumentaram sobre a pertinência do uso da palavra no texto: primeiro sabendo seu significado, em seguida, testando sua apreensão, fazendo inferências com os conhecimentos que dominam e com as experiências de vida, generalizaram. Por intermédio da mediação do professor, interagiram no debate: aluno-aluno; alunos-professor. A participação dos alunos foi intensa, perguntaram, deram explicações, procuraram sinônimos, e, junto ao professor, rememoram músicas:

- Pra não dizer que não falei de flores, Geraldo Vandré, recordam-se. Cálice, Chico Buarque, repetem. (Observação 9 - Língua Portuguesa - Arqueologia).

A mediação docente esclarecia, apontava as ligações texto-realidade histórica vivida e construída por muitos. Confirmando a assertiva de Kleiman (apud SOUZA, 2005, p. 2), “é neste espaço que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns”.

No âmbito da sala de aula, existem sempre oportunidades para a verdadeira aprendizagem, aquela capaz de fomentar a reflexão, promovendo o desenvolvimento de funções cognitivas resultantes da interatividade dos sujeitos nela envolvidos. Aprendizagem que ao privilegiar o conteúdo, situa-o na realidade da vida, formando, além do leitor, do escritor, o cidadão ético e participativo, capaz de argumentar e fazer inferências. Estariam aí as condições para que o aluno adquirisse a capacidade de fazer interlocução com o discurso do outro?

2.4. Capacidade de fazer interlocução com o discurso do outro

A universidade é um locus privilegiado no processo de interlocução com o discurso do outro. No mundo globalizado, em que a mídia derruba as fronteiras, levando os acontecimentos aos mais recônditos recantos, mudando a relação com a vida, e entre as pessoas, é imprescindível que ao aluno de Língua Portuguesa proporcione-se o domínio de sua língua, facilitador da interlocução dos sujeitos. Trata-se, de formar as competências e habilidades lingüísticas, mediante a leitura e a escrita, propiciando ao acadêmico tanto o alcance do pensar cientificamente quanto à apropriação da língua padrão, o que lhe dará autonomia lingüística para escrever com coerência e coesão.

Acentua-se que a proficiência em leitura é essencial para que o aluno possa realizar os seus trabalhos acadêmicos. E essa leitura não pode limitar-se ao texto, mas deve abarcar “a inteligência do mundo” como ensina Freire (2001, p. 11). Nesse aspecto, de Carvalho e Silva registra-se o seguinte:

[...] o leitor não só recebe sentidos do texto, como também lhe atribui sentidos: ele dialoga com o autor. E mais: para interpretar o texto atribui-lhe significado, lança mão de conhecimentos extralingüísticos do mundo, do assunto em questão, de outros textos que contribuem para sua interpretação (1996, p. 68).

Kato argumenta que:

Outro aspecto que se observa em nossa escola é a excessiva preocupação com a escrita e a pouca atenção que se dá para o

desenvolvimento da leitura. O insucesso escolar é avaliado principalmente em termos do desempenho da criança na produção escrita (1999, p. 6).

Nesse sentido, vale reforçar a necessidade de repensar-se, no ensino superior, o papel da leitura na apreensão dos conteúdos em estudo e de como organizá-los para expressá-los na produção escrita, visto que, embora essas sejam habilidades específicas, há entre elas uma intercomplementação importante e desejável para que o aluno universitário alcance os objetivos propostos para o seu curso.

Em sala de aula, observou-se, também, a apresentação de uma proposta de trabalho que versava sobre inclusão social de pessoas com necessidades especiais. A participação dos alunos, mediada pelo professor, tornou-se exemplo típico do diálogo esclarecedor, que fluiu entre os alunos, contribuindo para sensibilizá-los ao principiar uma produtiva compreensão do assunto. Nesse ínterim, registraram-se as seguintes intervenções realizadas por uma das alunas da turma:

- [...] vamos pensar em nossas intenções.
- A inclusão tem uma carga positiva, mas a escola precisa estar preparada.
- A pessoa precisa pensar: qual é a minha intenção?
- O que significa inclusão? Entender o conceito.
- Pensei sobre o tema da inclusão. Será que estar no meio é realmente estar incluído? A pessoa pode estar no meio, mas não estar incluída.
- Pensar em inclusão é pensar já em coerência, diz respeito a quê? (Observação 10 - Língua Portuguesa - Psicologia).

A socialização dos conhecimentos sobre o tema proposto preparou os estudantes para a pesquisa sobre o assunto a ser desenvolvida individualmente pelos alunos, despertando-lhes o interesse pela realização do trabalho, a partir da elaboração da proposta, para a qual fazia-se imprescindível que os alunos manifestassem a capacidade de definir, fazer distinções, analisar e sintetizar.

2.5. Capacidade de definir, fazer distinções, analisar, sintetizar

São todas competências e habilidades cognitivas dependentes do signo lingüístico: definir, distinguir, analisar, sintetizar visto serem atividades relativas ao pensamento teoricamente elaborado. No entanto, essa elaboração

somente acontece na concretude das relações sociais, isto é, dos contextos sociais, o que remete à concepção de Bakhtin (1990), para quem, mais do que justapostos, os contextos interagem ou conflitam-se intensa ou ininterruptamente.

É indispensável a interação dos contextos social, lingüístico e acadêmico para o desenvolvimento de funções mentais, necessárias à aprendizagem dos conteúdos científicos, a fim de que o aluno desenvolva, mediante a leitura, as capacidades cognitivas que o levem a pensar: pensar para compreender e, da mesma forma, distinguir, definir, analisar e sintetizar. A história de vida, obtida por meio da narrativa dos alunos é reveladora das carências por eles vividas nesse particular. Uma aluna declara:

- Eu comecei a estudar com sete anos nunca tinha ido pra escola, e assim, minha alfabetização foi um pouco deficiente. Eu tenho muita dificuldade na escrita e nunca tive incentivo assim nenhum para ler (Narrativa - Aluna 2 - Pedagogia).

Uma outra aluna, à pergunta feita acerca da interferência dessas dificuldades em sua vida, em sua aprendizagem explica:

- Às vezes sim, porque é difícil a gente mudar de uma hora para a outra, o sistema que a gente foi criado, pra gente mudar... É uma vida (Entrevista - Aluna 1 - Pedagogia).

Essas e outras declarações denunciam a gravíssima situação escolar de alunos de cursos noturnos que abrigam, em geral, estudantes provenientes das classes populares. Alunos que só podem freqüentar as aulas à noite e, algumas vezes, trazendo os filhos que permanecem na sala de aula até às 22 horas, como se comprovou nas vivências de aula no curso de Pedagogia.

Em oposição, vivenciou-se outra realidade: a de alunos advindos, em sua maioria, de escola particular, em curso considerado de elite, que estudam no turno matutino, como ocorre com o curso de Psicologia. Em sua narrativa, uma aluna assim se pronunciou:

- Eu sou do interior, nasci e morei na mesma cidade. Tive uma infância bem tranqüila [...] comecei a estudar aos quatro anos em uma escola particular, onde eu estudei até o final do Ensino Médio [...]. Antes de entrar no colégio, minha mãe sempre dava aqueles materiais didáticos: quebra-cabeça, livrinho de história infantil (Narrativa - Aluna 2 - Psicologia).

Outra estudante, inquirida sobre dificuldade em leitura, redação e compreensão responde:

- Depende do texto, se ele for mais complexo, eu tenho dificuldade. Eu escrevo bem, entendo bem as aulas. Gosto muito de ler [...]. (Entrevista - Aluna 4 - Psicologia).

Como se pode avaliar, há uma diferença sociocultural e lingüística entre os alunos, que precisa ser seriamente considerada e enfrentada, se se quer que a aprendizagem aconteça. E, não há como continuar ignorando essas diferenças que dificultam, para grande parte de alunos, a apropriação da linguagem acadêmica, imprescindível para que eles desenvolvam e concluam com êxito o curso universitário.

Dessa maneira, há que se refletir sobre as diferenças culturais e, por conseguinte, lingüísticas e estar-se atento aos discursos de igualdade, que muitas vezes encobertam e reforçam a ideologia da classe dominante, favorecendo os alunos advindos das camadas socioculturalmente privilegiadas, em detrimento das classes populares.

Trata-se de saber discernir em que o tratamento igualitário é pedagógica e didaticamente desejável, e quando é preciso, respeitando essas mesmas diferenças, reafirmar os valores específicos dos diferenciados grupos sociais, a fim de enfrentar o desafio de um ensino-aprendizagem que faça justiça aos estudantes pertencentes aos diversos grupos socioculturais na sala de aula.

Chega-se, pois, a uma situação de complexidade impar: como desenvolver um ensino-aprendizagem de leitura e a escrita em alunos com dificuldades na apropriação dessas competências e habilidades no nível acadêmico, a fim de desenvolverem-se os processos mentais promotores do desenvolvimento de funções cognitivas que os capacite a realizar operações lingüísticas, tais como definir, fazer distinções, avaliar, sintetizar?

Por entender-se que a mente se forma e desenvolve-se a partir das inter-relações lingüísticas e culturais, reflete-se, na seqüência desse estudo, sobre os fatores socioculturais que determinam a organização cognitiva, que emerge na vivência lingüística e cultural.

3. Categoria: fatores socioculturais e sua interferência na linguagem

Alicerçando-se em Vygotsky, tenta-se refletir sobre o papel desempenhado pelos fatores socioculturais na formação da mente. Cole e

Scribner (1988), ao escreverem a introdução de Formação Social da Mente, comentam sobre a ênfase que Vygotsky atribui às origens sociais da linguagem e do pensamento, “ele foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa” (COLE; SCRIBNER, 1988, p. 7).

Essa reflexão permite entender que a linguagem, objetivada em um sistema de signos, criados e desenvolvidos no processo das relações socioculturais, é a expressão mais clara e evidente da constituição cultural dos agrupamentos humanos. A assumência dessa realidade, com certeza, promoverá um diálogo mais interativo, entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Sujeitos que carregam consigo experiências familiares e escolares em leitura e escrita como fatores socioculturais prévios que interferem na linguagem.

3.1. Fatores socioculturais prévios: relação entre experiências familiares e escolares e o domínio de competências e habilidades de leitura e escrita

O que se constatou na coleta de dados, sobre a competência e desempenho dos alunos em relação às experiências em leitura e escrita na família, comprovou o que a experiência tem evidenciado: a relevância da educação familiar, como facilitadora da aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita na educação escolar/universidade, e, também, a interferência da linguagem do ambiente sociocultural na aprendizagem da leitura e escrita.

O que se captou, nas observações, e em particular nas entrevistas e narrativas - momento em que o aluno ganha voz - reflete a realidade de desprivilegiamento e marginalização daqueles alunos advindos das classes populares, tendo em vista que possuem uma modalidade lingüística que se distancia da linguagem oficial e uma cultura, expressa nessa linguagem, que não aquela trabalhada na escola.

As vozes dos alunos acentuam a incapacidade de apenas a escola superar o problema, considerando que ele foge ao âmbito puramente educacional, pois suas raízes estão na estratificação social própria da sociedade de classes. Os depoimentos dos alunos, a seguir, mostram com

clareza a situação de exclusão escolar das classes economicamente desprivilegiada:

- Meus pais eram analfabetos [...] eles tinham preocupação de me dar estudos, mas não tinham como me ensinar [...] fui reprovado várias vezes [...] em casa, só ficava na rua (Narrativa - Aluno 1 - Arqueologia).

Um trecho da entrevista do outro aluno traz realidade adversa, porém sempre ligada às carências financeiras.

- [...] o início da minha educação eu tinha 7 anos [...] em uma escola rural foram só dois meses. [...] voltei para Goiânia, fiquei um ano sem estudar. [...] nessa época eu tinha que trabalhar. Entre a escola e o trabalho, eu tive que trabalhar (Entrevista - Aluno 2 - Arqueologia).

O primeiro relato deixa clara a importância da família letrada e com tempo suficiente para encaminhar o filho à aprendizagem escolar. A partir da falta de condições financeiras, outras mazelas que atingem o aluno carente proliferam-se: repetências constantes e seguidas, abandono escolar, males que desencadeiam outros tantos, provocadores da exclusão escolar e social.

A narrativa posterior confirma a necessidade de mínimas condições financeiras e de estabilidade para que os filhos entrem e permaneçam na escola. A entrada tardia na escola traz prejuízos à aprendizagem, pois a criança perde preciosos anos, para a socialização e desenvolvimento cognitivo; o abandono ocorre logo em seguida; o retorno é tardio; surge a necessidade de trabalhar. Entretanto, a situação vivida por esse aluno multiplica-se na vida de muitos outros estudantes, trazendo-lhes conseqüências algumas vezes irreparáveis.

Por outro lado, pelas narrativas e entrevistas de alunos de famílias com condições mais dignas de vida, e que podem oferecer às suas crianças apoio para a aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento da leitura e escrita, pôde-se notar que eles chegam à escola com preparo suficiente para a aprendizagem e, certamente, serão alunos que não só conseguirão chegar ao curso superior, mas também, aqueles que o completarão, com êxito. Senão vejamos:

- Eu comecei, no primário, lendo livros de história, série Vaga Lume, depois eu fui aprimorando com o tempo (Narrativa - Aluna 3 - Arqueologia).

O excerto da narrativa que se segue reafirma a importância da família no ambiente sociocultural para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do aluno, além de ser motivador para sua adaptação à escola e, conseqüentemente, permanência nela.

- Eu sempre gostei [...] de estar na escola. Eu tenho a foto até hoje, do meu primeiro dia de aula (Narrativa - Aluna 3 - Psicologia).

Os relatos de vida dos alunos atestam o abismo, praticamente intransponível, entre as classes sociais, o que furta às classes populares a oportunidade de adquirirem a linguagem e a cultura apropriada pela classe dominante. Aprender e desenvolver a leitura e a escrita é a oportunidade de libertação da opressão imposta àqueles desprovidos dos bens econômicos. Observa-se, pois, o papel imprescindível da educação escolar, em todos os níveis, como promotora da democratização do saber.

Torna-se significativo recordar-se, nesse momento, da posição de Vygotsky (1989, p. 50) sobre a formação do conceito científico: “A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte”. Em seguida, o autor atesta a singularidade do signo lingüístico, na aquisição dos conceitos científicos, ao confirmar que: “o uso do signo, lingüístico, ou palavra é [...] o meio pelo qual conduzimos nossas operações mentais, controlamos o seu curso e canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos” (1989, p. 50).

Em síntese, a competência lingüística, expressa na capacidade de usar a linguagem na compreensão do texto, na leitura e na produção escrita é imprescindível para o desempenho do estudante universitário, a fim de que ele não somente possa apreender o conteúdo científico ministrado nas instituições de ensino superior, mas também consubstancie sua participação na sociedade a que pertence e possa efetivamente contribuir para torná-la mais justa e igualitária.

E como a escola compõe essa sociedade, como se manifestam os fatores socioculturais em situações interativas, atuais, de sala de aula?

3.2. Fatores socioculturais atuais: qualidade das mediações didáticas e situações interativas em sala de aula

A universidade representa, também, e ainda hoje, um espaço adequado para a produção e veiculação do saber, construído ao longo do desenvolvimento histórico-cultural da humanidade. Logo, na academia, a convivência dos sujeitos torna-se condição indispensável ao alcance dos fins que lhes são inerentes. Esse entendimento indica a interatividade professor-aluno, aluno-alunos, necessária ao desenvolvimento de competências e habilidades lingüísticas para o desempenho da leitura e da escrita.

Das observações em sala de aula, registraram-se as seguintes atitudes facilitadoras da aprendizagem: a mediação do professor, instigando à reflexão, facilitando a generalização e, dessa, o salto para a aquisição dos conceitos científicos, para além do simples significado da palavra; a participação de alunos ativos, questionadores, reflexivos.

Na apresentação do grupo, o estudo realizado sobre a diversidade de inteligências suscitou a discussão sobre o Eu e Minha Inteligência Interpessoal e os alunos do grupo, mediante relações entre as palavras, criaram condições para a compreensão da idéia do autor, indo à frente do significado, o que facilitou-lhes a aprendizagem:

- O interpessoal constrói o intrapessoal.
- Empatia é sentir-se com os outros (interfere o professor)
- [É necessário] reconhecer a emoção do outro, agir ouvir com interesse.
- [Deve-se] legitimar o sentimento do outro. (Observação 6 - Língua Portuguesa - Psicologia)

Ainda nessa observação, registrou-se a exposição de um participante do grupo que continuou o processo de reflexão, lembrando-se do sentimento de antipatia. Segundo ele,

- [...] suscitado pela prática de gestos que são desaprovados, [a exemplo]: um aluno que [no lugar de ajudar] atrapalha a aula (Observação 6 - Língua Portuguesa - Psicologia).

O processo interpessoal na apresentação do trabalho; o diálogo entre os participantes do grupo; a interferência dos colegas e a mediação do professor criou condições para a interatividade, propiciadora da aprendizagem, que teve como expressão a seguinte reflexão, feita pelos alunos:

- Empatia: estado de espírito de sentir com o outro, partilhar, compartilhar (Observação 6 - Língua Portuguesa - Psicologia).

Por meio da interação entre professor e alunos em torno do estudo, houve aprendizagem significativa. Porém levanta-se a seguinte indagação: essa possibilidade somente seria viável em salas de aula que contassem com alunos, cujos fatores socioculturais, determinantes de seu contexto, os beneficiassem?

3.3. Interação na sala de aula universitária: apoio ou ausência de incentivo da universidade e do professor

A vivência na sala de aula, com alunos em princípio de curso, tem comprovado a necessidade de resgatar atitudes importantes para a adesão desses alunos aos propósitos do curso superior, isto é, ao compromisso com a aprendizagem e construção do saber, comprometido com sua formação profissional, social, ética, política e cidadã, o que exige uma nova relação professor-aluno-conteúdos a serem ensinados e aprendidos.

Não somente as observações realizadas nas turmas, mas também as narrativas e entrevistas demonstraram o desejo que os alunos têm de participar nas atividades, de aprender, de serem estudantes competentes e futuros profissionais respeitados. Contudo, evidenciou-se de forma mais clara na turma de Pedagogia, nos alunos, sujeitos da pesquisa, um profundo constrangimento, pois tinham consciência de que lhes faltava o preparo necessário para desenvolverem-se bem na academia. Externaram o desejo de ler com compreensão, ter capacidade de interpretação, escrever com correção e com conteúdo pertinente ao que lhes é solicitado pelas disciplinas.

No registro da sala de aula, encontram-se algumas reflexões que demonstram a insegurança dos alunos em relação aos seus conhecimentos. Por exemplo, a uma pergunta feita pela professora sobre o porquê da constante e pouca participação de grande parte de alunos nas atividades e discussões realizadas em sala de aula, as respostas confirmaram a situação em que os alunos, acentuadamente os provenientes das classes populares, encontram-se, frente ao conhecimento, à aprendizagem e, também, à verbalização, no momento da aula:

- Porque nós estudantes temos um preconceito contra a participação. A gente pensa: “ele quer me ferrar”, “quer aparecer”. Falamos para os colegas: “não me pergunta nada”.
- A matéria é muito importante. E só tem nesse período. Fiz o plano sozinha, não sei fazer, mais quero aprender.
- Vim desacreditando. Os colegas diz que é só mais uma matéria. Quando entrei pensei assim: “vai ser uma labuta para mim, mas eu preciso” (Observação 8 - Didática Fundamental - Pedagogia).

Esses e outros testemunhos atestam a necessidade de a universidade e de os professores considerarem as diferenças lingüísticas e socioculturais de seus alunos, para, então, promoverem efetivamente a aprendizagem e o desenvolvimento que deve estar proposto em seus projetos e planos de ensino, pois como indaga Tarallo:

Se o caos aparente, se a heterogeneidade não pudessem ser sistematizados, como então justificar que tal diversificação lingüística entre os membros de uma comunidade não os impede de se entenderem, de se comunicarem? (TARALLO, 1986, p. 6).

O fato é que a instituição e os professores, ao ignorarem as diferenças existentes entre os estudantes quer relativas aos cursos quer relativas à classe social definidora da linguagem e da cultura, não contribuem, positivamente, para a aprendizagem dos alunos e, por isso, para o alcance dos objetivos da educação e da disciplina.

Essa diversidade fica patente na investigação realizada quando se observou o domínio de língua e conseqüentemente do processo de pensar dos alunos do curso de Psicologia, provindos, quase unanimemente de uma classe social, em que a linguagem desenvolvida na família está muito próxima da linguagem acadêmica.

Tarallo, diante de situações como essa propõe que se enfrente o “desafio de tentar processar, analisar e sistematizar o universo aparentemente caótico” (1986, p. 5) da linguagem. O registro da observação das aulas confirma a diferença no uso da linguagem na expressão do tema em debate em uma das aulas: A Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais, quando registrou-se o seguinte diálogo:

- A leitura não é só da parte escrita, é preciso ler o mundo. Assim, integra-se à sociedade.

- A leitura ainda é arcaica na escola, pois não ensina o significado real das palavras, isto é, só há memorização (Observação 4 - Língua Portuguesa - Arqueologia).

O acompanhamento atento do diálogo instalado na sala de aula evidenciou a naturalidade desses alunos no manejo da língua e a sua utilização na organização e expressão do pensamento. Pode-se argumentar, com base em Vygotsky, que “tudo isso revela um fato fundamental, indiscutível e decisivo: o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural” (2001, p. 148-149).

Ciente das diferenças, resultantes das estruturas de poder na sociedade, a universidade tem reais condições, e da mesma forma responsabilidades, de desencadear ações que promovam a superação dos entraves que não permitem aos seus estudantes, uma boa parte advinda das classes populares, alcançarem a formação integral que ela propõe e precisa empreender.

Os mecanismos para a concretização de suas propostas encontram-se no bojo de suas próprias ações acadêmicas e administrativas, que carecem de acompanhar a dinâmica do conhecimento e da tecnologia do mundo, da sociedade, do trabalho, porém certa de que todo esse processo tem uma finalidade que não se pode perder de vista: a formação integral do aluno, que concretamente depende de muitas definições para viabilizar-se. Pela natureza desse trabalho, restringe-se a enfatizar o papel fundamental e insubstituível do professor na realização das propostas do ensino e da aprendizagem.

Os resultados obtidos com a coleta de dados demarcaram alguns pontos bastante positivos, decorrentes da mediação dos professores, no espaço da sala de aula. Entretanto, é oportuno destacar que a mediação docente só é essencial se for bem direcionada, conduzindo à aprendizagem, ao desencadear atividades e posturas provedoras de elementos fundamentais para o acontecer da verdadeira aprendizagem: aquela que engendra a zona de desenvolvimento proximal e, por isso, pode promover o desenvolvimento mental.

Nesse particular, as observações realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, nos cursos de Psicologia e de Arqueologia, bem como na

disciplina Didática Fundamental, do curso de Pedagogia, ressaltam o indispensável papel desempenhado pelo professor, no contexto da aula, promovendo e facilitando não só a aprendizagem do conteúdo específico pelos alunos, mas também abrindo-lhes perspectivas mais amplas no processo de pensar, portanto de desenvolvimento de novas funções cognitivas, na acepção de Davydov, de desenvolvimento mental.

Exemplos de inferências como a expressa pela aluna de Pedagogia, constatando que a avaliação que realizavam era um *feedback*, ou daquele estudante de Arqueologia que, à frase “Ser ou estar, eis a questão”, faz a intertextualização com a frase de Shakespeare: “To be or not to be”, comprovam a importância altamente positiva da mediação do professor, da participação ativa dos alunos nos trabalhos de grupo, na criação da zona de desenvolvimento proximal, possibilitando pela aprendizagem o desenvolvimento das capacidades de observar, fazer relações, analisar, sintetizar, enfim pensar.

A aprendizagem, então, passa pelo desenvolvimento de estruturas cognitivas, que propiciam as funções do pensar. Ler e escrever são competências e habilidades essenciais para a aprendizagem. Ao professor, imprescindivelmente, reserva-se o papel de mediador entre o conhecimento e o aprendiz. Acerca dessas idéias, pretende-se aprofundar conhecimentos e reflexões no capítulo em seqüência.

CAPÍTULO IV

LER E ESCREVER: UM PROCESSO DE ASSENHORAMENTO DO MUNDO E DE SI MESMO

Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode “tornar-se”, apropriando-se do mundo (grifo do autor) (CHARLOT, 2000, p. 59).

Esse capítulo tem como finalidade formular uma reflexão de conjunto sobre os achados da pesquisa e as possibilidades de mudança nas práticas de desenvolvimento das competências de ler e escrever, visando a uma aprendizagem dos processos do pensar.

A cientificação das dificuldades lingüísticas, dos alunos que começam o curso superior, expressas na leitura e na escrita, hoje é largamente questionada. Foi esta constatação que impulsionou nosso desejo antigo de desvelar os motivos dessa incapacidade. Como essa incapacidade pode ser não somente identificada, mas também confrontada? Ora, é evidente o expressivo quantitativo de alunos que não consegue aprender, visto que a leitura por eles realizada é insuficiente para proporcionar-lhes a compreensão do texto. São incapazes, muitos deles, de identificar o que o texto propõe, pois não particularizam o que é essencial na leitura que fazem.

Esse fenômeno de leitores que permanecem na superfície do texto, que não alcançam as possíveis ilações nele contidas, se alastra. São esses leitores os pertencentes ao contingente daqueles aos quais se cerceou a capacidade de pensar, de construir conhecimentos e, por isso mesmo, de situarem-se como sujeitos no mundo. O testemunho tanto dos docentes quanto dos estudantes, mostrado nesta pesquisa, dá ciência da gravidade do problema. Os alunos sentem-se inseguros, pois percebem que não entendem os textos e, como a leitura é insuficiente, cria-lhes barreiras na escrita. Os professores confirmam que alunos não respondem às questões que lhes são propostas porque lêem mal as proposições, até mesmo nas áreas das ciências

exatas e técnico-científicas, em que a exatidão da compreensão e a conseqüente interpretação do enunciado é crucial para a resolução das questões que exigem raciocínio abstrato e pensamento lógico.

Na pretensão de descobrir explicações em relação a essas constatações, buscou-se na psicologia histórico-cultural, particularmente em Vygotsky e Davydov, elementos teóricos sobre a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e suas relações com a compreensão e expressão lingüísticas, realizadas na leitura e na escrita.

A investigação em pauta abre novas perspectivas de compreensão do problema, permitindo perscrutar-se horizontes, quiçá, promissores, quanto a possíveis intervenções facilitadoras da aquisição da necessária competência lingüística em alunos carentes dessa habilidade, ou seja, alunos que aprenderam a ler de forma alienada e alienante, que não conseguem ir além da decodificação do texto, tornando-se, assim, meros repetidores das idéias de outrem, e o que é pior, muitas vezes, sem saber do que essas idéias tratam.

Comprova-se a urgência em estabelecerem-se metodologias adequadas para que os estudantes, que ainda não alcançam a capacidade de compreensão e interpretação em leitura e com dificuldade na atividade da escrita, desenvolvam competências e habilidades cognitivas que os levem à apropriação da língua padrão, modalidade exigida na universidade.

Procura-se discutir sobre um espectro de possibilidades para a compreensão dos problemas enfrentados pelos estudantes, e também pelos professores, de forma específica aqueles alunos provenientes das classes trabalhadoras, em que a cultura e a língua ficam mais distantes dos conteúdos científicos, próprios do mundo acadêmico e da língua oficial apta a expressá-las. Por isso, advoga-se, nesta dissertação, a premência da apropriação, por esses estudantes, da modalidade lingüística de prestígio social, que se expressa na compreensão textual e na escrita para que alcancem êxito no curso que realizam.

Essa apropriação é condição precípua para o aproveitamento e desenvolvimento do jovem estudante em relação aos conteúdos que deve assimilar na academia. Acerca desse entendimento, a posição de Leontiev

(2003, p. 63) sobre o determinante do desenvolvimento da psique infantil, é esclarecedora, aplicando-se à situação em estudo, pois que o ambiente social é determinante na construção da linguagem e no seu desenvolvimento. É à experiência de vida, tanto na atividade interna como na atividade externa, que se imputa a construção da linguagem. As condições reais da vida definem a posição sociopsicolinguística dos sujeitos.

Desse modo, pensando com Vygotsky (1988, p. 102), garante-se que a importância da pesquisa reside em seu objetivo: “explorar alguma esfera da realidade”. O objetivo da investigação sobre a aprendizagem lingüística, expressa na leitura e escrita, é analisar os fundamentos sociopsicolinguísticos na constituição do pensamento e da linguagem, sustentados em relações dialéticas em meio à transformação do interspíquico em intrapsíquico. Na concepção vygotskiana: “a revelação dessa rede interna e subterrânea de desenvolvimento de escolares é uma tarefa de importância primordial para a análise psicológica e educacional” (VYGOTSKY, 1988, p. 102).

Assim compreendendo, passa-se a refletir e discorrer sobre algumas das contribuições da psicologia histórico-cultural para o que se pretende: a discussão de procedimentos metodológicos propiciadores da aprendizagem, indispensável ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essas contribuições serão trabalhadas, a partir da compreensão do papel da linguagem no processo de aprendizagem; da leitura e o desenvolvimento mental; da escrita como um processo de desenvolvimento mental; e da aprendizagem e desenvolvimento mental.

1. O papel das mediações didáticas do professor no desenvolvimento da linguagem

A pesquisa de campo, desenvolvida com os alunos sujeitos desta investigação, concorreu para ressaltar o papel docente no processo de ensino e aprendizagem. Desmistificou-se a fala corrente de que no mundo hodierno, de avanços imprevisíveis, na área de comunicação - os quais não podem ser desconsiderados em sua relevância -, a figura do professor seria dispensável.

O que se vivenciou na sala de aula e na avaliação dos alunos comprovou a importância da figura do professor para a aprendizagem do

discente. Contudo, vai-se bem além desse processo: a interatividade professor-alunos põe em relevo o professor que ensina e educa, *forma*, na acepção de Davydov, pois que há na sala de aula mais do que a transmissão impessoal de conteúdos científicos, nela processa-se o desenvolvimento cultural, social, psíquico ético, emocional, lingüístico, por isso forma-se o sujeito, o cidadão. Nesse prisma, assume-se com Sigardo o papel da significação do cultural para os sujeitos:

[...] não são as idéias, as palavras, os sentimentos, as lembranças, sonhos [...] do outro que são internalizados, mas a *significação* que eles têm para o eu, pois a conversão do social em pessoal é um processo semiótico (grifo do autor) (2000, p. 73).

Essa compreensão valida o entendimento de que as interações desenvolvidas na sala de aula, entre os participantes do processo educacional, são as reais promotoras da aprendizagem, além de confirmar a importância do processo semiótico que, no caso específico desta investigação, recai no signo lingüístico. E, mais, recorda a propositura de Vygotsky a respeito da mediação docente e da conseqüente atuação do professor na zona de desenvolvimento proximal dos educandos.

Esse é um dos pontos fulcrais na compreensão do processo ensino-aprendizagem, como ativador de desenvolvimento mental, que é fruto do ensino-aprendizagem devidamente organizado. É pelo ensino que o aluno assimila e sistematiza o conhecimento só possível de ser desenvolvido, mediante a educação formal que se processa na escola. Segundo Davydov (1988_c, p. 11), “no processo de interiorização, de transformação do interpsíquico em intrapsíquico é que acontece o desenvolvimento mental”, sem o qual todo o processo acadêmico anula-se.

As observações, quanto à competência em leitura, acentuaram a real importância da atividade grupal para o acontecer da aprendizagem. Naqueles momentos foi possível acompanhar o diálogo produtivo entre os participantes do grupo: alunos-alunos; alunos-professora. Nessas ocasiões, evidenciou-se o envolvimento promissor com o conteúdo em estudo, reafirmando não apenas a importância das relações interpessoais na elaboração do intrapessoal, mas também a singularidade da mediação para a apreensão do tema em estudo,

em outro modo de explicar, do aprendizado dos conceitos e da necessária generalização.

Nesse íterim, o processo dialógico favorece a permuta de conhecimentos, facilitando a compreensão daqueles com dificuldades de entendimento mais global do texto lido, além da particularidade, da essência, enquanto o professor, ao intermediar o diálogo, favorece a aprendizagem dos alunos. Ele, de acordo com as convicções vygotskianas, é o adulto experiente que propicia as mediações para a internalização dos conceitos científicos.

O intercâmbio de idéias propiciado pela atividade grupal e interativa, ao suscitar o interesse do aluno, favorece a internalização de conceitos, a generalização que, por sua vez, sedimenta o aprendizado do conceito, desenvolve as competências e habilidades lingüísticas, esclarecedoras do pensamento, pois que como avalia Bezerra, no prólogo de *A Construção do Pensamento e da Linguagem*:

A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso (da linguagem), pela formação de idéias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele - homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo (2001, p. XII).

Confirma-se, desse modo, a força da palavra como provedora da aprendizagem, o papel do professor como impulsionador do desenvolvimento mental, bem como a interlocução dos alunos com os seus colegas, em um ambiente coletivo, desencadeando a socialização das experiências, elementos que constituem o ser humano como partícipe de uma sociedade específica.

A sala de aula é, portanto, o ambiente privilegiado, para a transmissão, construção, socialização dos saberes. Os signos nessa organização são os instrumentos psicológicos que mediam esses processos, sendo o signo lingüístico o mediador por excelência, visto que a ele cabe a interpretação de todos os outros signos.

Consciente da importância da língua materna, como organizadora e esclarecedora do pensamento, aponta-se a necessidade de atuação no desenvolvimento de novas funções mentais nos alunos, que propiciem um reaprender da leitura, ou seja, uma leitura compreensiva, interpretativa e relacional, pois entende-se que ser leitor é a condição primacial para acontecer

o ensino e a aprendizagem, em qualquer instância, inclusive para apropriação da escrita. Contudo, salienta-se que nesse processo, a leitura é, por assim dizer, instrumento desencadeador do desenvolvimento mental, sobre o que é relevante ressaltar a contribuição da psicologia histórico-cultural.

2. A Leitura e o desenvolvimento mental

Aprender a ler é um dos acontecimentos mais importantes na trajetória do desenvolvimento cognitivo humano. Entretanto, essa aprendizagem tem complicadores, advindos das relações próprias de uma sociedade, estratificada em classes sociais, que valoriza a língua própria da camada privilegiada, ao mesmo tempo em que estigmatiza a modalidade lingüística utilizada por aqueles alijados dos bens socioculturais e lingüísticos de prestígio.

A reversão da situação atual em que se encontra o ensino-aprendizagem passa, necessariamente, pela recuperação de um aprendizado de leitura que desencadeia o desenvolvimento de estruturas mentais facilitadoras da apreensão da complexa rede de fenômenos que envolvem o ato de ler.

Essa complexidade inicia-se na aquisição da própria língua materna, pois que a competência lingüística do aluno é resultante das inter-relações culturais, lingüísticas e sociais em que o processo de aquisição e uso da linguagem desenvolvem-se, pois como assegura Bakhtin (1990, p. 32), “o universo do signo é um universo ideológico”.

A assimilação dessa premissa, provavelmente, apontará novos elementos de avaliação e superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes, provenientes das classes trabalhadoras em realizar uma leitura textual que lhes possibilite a compreensão do tema desenvolvido no texto, e ainda, as interpretações e relações nele contidas, que fluem no processo mesmo da leitura. Porém essa possibilidade só se concretiza quando o leitor reconhece a linguagem do texto, o conteúdo de que ele trata, aliados ao conhecimento de mundo e pré-conhecimentos acadêmicos que o levem além na apreensão textual.

O reconhecimento das diferenças sociolingüísticas dos alunos é, desse modo, o primeiro e importante passo para a programação de um ensino-

aprendizagem que alcance os objetivos propostos com vistas à aprendizagem, ou melhor, à reaprendizagem da leitura em universitários que começam o curso superior.

Esse reaprender significa que o sujeito deve tomar consciência da própria linguagem, cientificando-se de que é falante da língua portuguesa, todavia em uma expressão própria de seu ambiente lingüístico-cultural que, por isso, exige-lhe apropriar-se da língua oficial. A apropriação da modalidade padrão de sua língua materna é necessária para a apreensão dos saberes do mundo acadêmico.

A compreensão de que diferença não é deficiência muito contribui para elevar a auto-estima do aluno, despertar-lhe o desejo de participação, o que o situará no universo das atividades do ensino-aprendizagem da linguagem, pois como expõe Soares (1989, p. 16), essa “é, ao mesmo tempo, o principal *produto* da cultura, e é o principal *instrumento* para sua transmissão” (grifos da autora).

Outras questões a serem enfrentadas no aprendizado da leitura ligam-se ao desenvolvimento **para** e **pelo** aluno, dos fenômenos inerentes à própria organização lingüística. Como já largamente exposto neste trabalho, o desenvolvimento de competências e habilidades em leitura supõe transpor a mera decodificação, que paira na superfície textual, numa compreensão linear, que leva tão somente, e quando muito, à memorização.

O processo de leitura viabilizador da aprendizagem e, por isso, de desenvolvimento mental é aquele que desencadeia não apenas o significado formal do texto, mas avança nos vários possíveis sentidos, “essa fascinante cabeça de Medusa” como avalia Benveniste, citado por Morato (2002, p. 12).

E, ainda em Vygotsky, depara-se com promissores e sugestivos estudos impulsionadores de metodologias viabilizadoras da aprendizagem da leitura. Nesse sentido, em Kozulin encontra-se expressiva reflexão de Vygotsky, ao elucidar que: “O material de aprendizagem representa a experiência acumulada da humanidade que é condensada e transformada pela necessidade de transmiti-lo ao aluno” (KOZULIN, 1998, p. 1).

Então, assumindo essa assertiva, compreende-se ser no processo dialético entre o interno e o externo que ocorre a aprendizagem. Operação realizada na mediação dos signos lingüísticos, concretizada nas múltiplas inter-relações que se desenvolvem no ambiente escolar propício para os intercâmbios pessoais: alunos-professor; alunos-alunos, quando os conteúdos em estudo adquirem significado e sentido: a aprendizagem desenvolvida em espaço dialógico, para além da memorização e repetição da leitura realizada.

A socialização da leitura, ao despertar nos alunos o desejo de participar na atividade grupal, abre-lhes perspectivas de assimilação das propostas que os textos contêm. Nesse intercâmbio, evidencia-se a importância das mediações propulsoras da apreensão do conteúdo e, em consequência, do avanço na aprendizagem, promotora da ascensão dos conceitos cotidianos em conceitos científicos, ou seja, como assegura Libâneo:

Os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências, habilidades do pensar, modos de ação que se constituam em instrumentalidades para lidar praticamente com a realidade: resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões formular estratégias de ação (grifo do autor) (2004^b, p. 6 e 7).

Dessa forma, o ensino e aprendizagem da leitura, para alunos que iniciam o curso superior, só atingirá seu objetivo se propiciar ao aluno a competência lingüística que lhe permita a participação ativa na construção de saberes, que o situem no mundo real, onde deve atuar como sujeito construtor de uma história coletiva e pessoal.

Entretanto, é preciso atentar-se para imprescindíveis processos internos constitutivos da própria linguagem, que atuam no seu contexto psicológico, sem os quais não há como apreender as propostas do texto lido. Mais uma vez, recorre-se aos estudos realizados por Vygotsky, quando desenvolve três aspectos relativos ao texto, que definirão, no processo de leitura, a compreensão e interpretação textual; são eles: a inflexão, o contexto e o subtexto.

A inflexão, nem sempre observada pelo leitor, conforme assegura Vygotsky (1989, p. 123), “revela o contexto psicológico dentro do qual uma palavra deve ser compreendida”. Não raras vezes, em atividades de leitura constata-se como leitores que lêem sem considerar os sinais diacríticos,

portanto não fazendo a entoação adequada ao término dessa atividade, demonstram a não compreensão do que foi lido.

No cotidiano, quando o aluno lê, é comum a não observância da inflexão na leitura. Exemplos desse fato multiplicam-se, produzindo não só a incompreensão do significado, como leva à interpretação contraditória de seu sentido. Por exemplo, na leitura da frase “Não! Vá ao cinema hoje”, se não se obedece ao sinal de pontuação, a afirmativa transformar-se-á em uma ordem negativa: “Não vá ao cinema hoje”.

O segundo aspecto desenvolvido por Vygotsky, no trabalho com o texto, é o contexto, que contempla a palavra demarcadora da diferença entre o seu significado e os possíveis sentidos que ele pode apresentar. O exemplo que ilustra essa diferenciação, encontramos-lo em Vygotsky (1989, p. 125), ao citar a adaptação russa à fábula A Cigarra e a Formiga, quando esta diz à cigarra: “Vá cantar!” que no contexto específico, diz ele, alcança “um sentido intelectual e afetivo muito mais amplo”, podendo significar tanto “Divirta-se” quanto “Morra”.

O subtexto é o terceiro aspecto, referente ao texto, que determina, no ato de ler, a capacidade de compreensão e a habilidade de interpretação textual. Do exposto sobre a inflexão - que estabelece a compreensão dos aspectos psicológicos do texto -, e do contexto - que, por seu turno, entende-se psicossocial, por suas características advindas das relações socioculturais assimiladas pelo sujeito, em um processo dialético, entre o externo e o interno -, no subtexto, o leitor, ao apreender o significado do texto, expande seu entendimento, descobrindo os vários sentidos que o texto lhe permite.

Essas possibilidades de penetrar o texto em suas múltiplas dimensões: lingüística, cultural, social, psicológica, emocional, afetiva, racional, será mais ou menos completa, mais ou menos captada pelo leitor, dependendo do desenvolvimento das competências e habilidades, por ele alcançadas no processo de leitura. Logo, o subtexto, como concebido por Vygotsky (1989, p. 128), é o pensamento por trás das palavras, e, “todos os pensamentos criam uma conexão, preenchem uma função, resolvem um problema”.

A estrutura do pensamento não é coincidente com a da fala. Esses processos possuem estruturas específicas, por isso a transição do pensamento para a fala não é fácil e nem imediata. Nesse sentido, Vygotsky (1989, p. 128) argumenta que “o teatro se deparou com o problema do pensamento por trás das palavras antes que a psicologia o fizesse”, ao que se acrescenta antes da lingüística. Vygotsky ilustra sua argumentação, ao afirmar que Stanislavsky, teatrólogo de seu tempo, exigia que os atores descobrissem os subtextos relativos as suas falas na peça. Com a comédia de Griboedov, intitulada *A Infelicidade de Ser Inteligente*, a heroína garante a Chatsky, ator principal da peça, que não o esqueceu, ele responde: “Três vezes louvado aquele que acreditar” (VYGOTSKY, 1989, p. 28). Stanislavsky interpretou o sentido por trás dessas palavras, portanto o subtexto, que flui em todas as frases, como “vamos acabar com esta conversa” (VYGOTSKY, 1989, p. 128).

A apreensão do subtexto, como se pode depreender, ganha importância na compreensão do conteúdo desenvolvido pelo texto, visto que a estrutura textual objetiva, nem sempre deixa perceber as intenções reais do autor, se o leitor não penetra as intenções por trás da linguagem, pois como assegura Vygotsky (1989, p. 129): “um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Na nossa fala há sempre um pensamento oculto, o subtexto”.

O subtexto, portanto, como explicitado por Vygotsky, apresenta-se como mais um elemento no processo de desenvolvimento do ato de ler, que contribui para situar o aluno não somente no conteúdo em estudo, mas também em sua vida acadêmica.

Assim entendido, avança-se mais um passo para a compreensão do que é de fato o ato de ler, que envolve processos psíquicos e sociais de complexidades inimagináveis, pela maioria dos leitores, e que apenas se inicia de forma incipiente no começo do aprendizado da leitura. Por isso mesmo, ler é uma competência que ao ser iniciada necessita de continuidade, para o desenvolvimento das muitas habilidades que contribuem para o aprofundamento do processo de leitura que, como tal, não pode se cristalizar, pois é a sua dinamicidade, processualidade e atividade que garantem o desenvolvimento intelectual do aluno/leitor.

É no exercício contínuo do ato de ler que se vislumbra o horizonte que a utopia permite pensar alcançável. É claro que esse exercício da leitura, todavia, exige um posicionamento crítico e metodológico, quanto ao ensino-aprendizagem da leitura, que ultrapasse, em muito, a simples constatação de que o aluno chega à universidade sem a devida competência lingüística. É a competência lingüística que lhe favorecerá a compreensão do texto em estudo e apontar-lhe-á perspectivas de realização das intertextualizações fundamentais para as reflexões mais globais que promovam a interdisciplinaridade. Pode-se pontuar que a interdisciplinaridade torna-se fator primordial para o aprendizado e para a conquista do processo de pensar, de fazer relações e de o aluno situar-se como sujeito no processo pedagógico-científico que se desenvolve na academia, mediada pela atividade, nas inter-relações socioculturais e psicolingüísticas.

Seguindo este raciocínio, que se enraíza na psicologia histórico-cultural, admite-se que os entraves que impedem o desenvolvimento das competências e das habilidades em leitura, precisam ser enfrentados, já que se não superados continuar-se-á a caminhar em círculo vicioso de lamúrias e incompetências intransponíveis, o que traz conseqüências irremediáveis para a formação dos alunos.

Em Garnier et al. (2003, p. 12-13) depara-se com uma reflexão sobre o social, a atividade e a interiorização fundadas em Elkonin e Davydov, os quais, prosseguindo as propostas de Vygotsky, enfatizam a importância do social como fonte do desenvolvimento, ou seja, a atividade vinculada ao social, permitindo a apropriação do ambiente cultural. E, por fim, argumenta sobre a atividade comum entre os sujeitos do processo de aprendizagem que se constitui em *universo indispensável* o qual, mediante a interiorização, viabilizará, conforme Vygotsky, o domínio individual do próprio pensamento. Dominar o próprio pensamento é assenhorar-se do mundo, por isso de si mesmo pelo domínio e aprofundamento contínuo da leitura.

Quando apresenta a perspectiva histórica de Vygotsky, na compreensão de como o pensamento se desenvolve e do que é, na verdade, o pensamento, Bruner (1989, p. XI) comenta que “o interessante é que ele propôs um mecanismo por meio do qual a pessoa se torna livre de sua própria

história”. A essa idéia acrescenta-se que a conquista da leitura, complementada com o aprendizado da escrita, ao promover o desenvolvimento de novas funções mentais, permite ao leitor/escritor construir a sua história individual e social de forma livre, participativa e consciente.

3. Escrita: um processo de desenvolvimento mental

Todas as funções superiores têm em comum a consciência, a abstração e o controle (VYGOTSKY, 1989, p. 84).

A leitura, como se pode avaliar, marca um dos momentos críticos no processo do desenvolvimento cognitivo, mas que, normalmente, será complementado pela aprendizagem da escrita, pois que ler e escrever são competências e habilidades mentais que se completam na interação do processo de compreensão da linguagem escrita e na sua produção.

Vygotsky (1989) desenvolve sua investigação sobre a escrita, mediante estudo comparativo entre a fala e a escrita, que ele conclui serem funções lingüísticas distintas, tanto na estrutura como no funcionamento. O autor garante a complexidade do ato de escrever, assegurando que “até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração” (VYGOTSKY, 1989, p. 95). Seguindo o curso do processo comparativo, assevera ser a escrita a fala em pensamento e imagens, portanto uma fala despida dos recursos da entoação, responsável pela musicalidade, na expressão oral, além de todo o envolvimento corporal, especialmente a expressividade facial, tão importante na oralidade.

A escrita exige desligar-se do aspecto sensorial da fala, por isso a substituição das palavras por imagens de palavras: “uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagens sonoras por meio de signos escritos, isto é, um grau de representação simbólica” (VYGOTSKY, 1989, p. 85).

A partir desses pressupostos, reflete-se sobre os obstáculos à aprendizagem da escrita. O primeiro e mais forte obstáculo, para os alunos, no início do curso universitário, provém da incapacidade instalada de abstrair. O apelo do mundo atual volta-se, cada vez mais, para os aspectos sensíveis e externos da aprendizagem.

Há um forte apelo à memorização, e inclusive por isso mesmo, à repetição mecânica e automática, sem espaço para a real aprendizagem, ou seja, aquela que promove o desenvolvimento mental. Nesse aspecto, exercitar a atividade da escrita, que exige conhecimentos advindos das experiências anteriores do universitário, tanto aqueles construídos em seu ambiente sociocultural, como os ligados à educação escolar e lingüística, é princípio fundante para a apropriação da competência necessária ao ato de escrever.

O exercício contínuo da escrita constitui-se em insubstituível atividade psíquica, capaz de proporcionar a interação de conhecimentos e experiências socioculturais ímpares e individualizados em cada escrita. Realiza-se, por assim dizer, a práxis, lócus da expressão da unidade de duas dimensões específicas: a teoria e a prática, porque a escrita é o instante, na vida acadêmica, da reflexão teórica sobre a realidade.

Continuando a pensar com Vygotsky (1989, p. 85), acentua-se que a escrita supõe uma atitude reflexivo-analítica, por parte do aluno. A produção escrita é o momento em que emerge o conhecimento do subjetivo, aquele que assimilado nas relações interpessoais transforma-se em saber intrapessoal. Por isso, o processo de escrita não flui de modo espontâneo. Conseqüentemente, ouvem-se, com muita freqüência, queixas de alunos que não conseguem transpor para o papel suas idéias. E professores em uníssono confirmam que os alunos não sabem escrever. Essa constatação vem reforçar a necessidade de construir-se uma aprendizagem que considere a importância de promover o desenvolvimento cognitivo no aluno.

Para isso, devem-se usar metodologias de ensino-aprendizagem que levem o aluno a pensar e não simplesmente a repetir conteúdos de outrem. E nessa direção, a aprendizagem escolar da língua materna tem importante papel. O momento culminante do processo acadêmico acontece quando o aluno é instruído a escrever, porque, nesse instante, ele precisa pensar, buscando na sua mente o conhecimento internalizado. Esse conhecimento, no entanto, deve passar pelo crivo de uma seleção pertinente e adequada ao que deve ser escrito. Será submetido, pois, a um processo analítico que seleciona o que deve ser escrito e como deve ser exposto. Essas são operações mentais de alta complexidade, o que tem sido ignorado na universidade.

Prover o aluno de competências e habilidades lingüísticas, que expressem com coerência e coesão, no ato da escrita, seu conhecimento, é trabalho que envolve todos aqueles que partilham a aprendizagem: universidade, professores, alunos. A universidade precisa propiciar as condições necessárias para que se desenvolva um bom aprendizado. Os professores, em suas responsabilidades, carecem de conscientizar-se da importância do cuidado com a língua materna, primeiro e exigente instrumento para a aprendizagem de todo e qualquer conteúdo proposto na academia, visto que, como assegura Vygotsky (1989, p. 48), “Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las”. Os alunos, por sua vez, devem convencer-se de que são eles que aprendem, pois, se existem recursos pedagógico-didáticos facilitadores da aprendizagem, esses não se transferem, e também não são aplicados, unilateralmente. O desejo de aprender, o empenho em aprender é papel exclusivo do aluno, pois ninguém aprende pelo outro.

A aprendizagem, pois, caracteriza-se pela internalização do conhecimento que se realiza na constituição do intra-pessoal, a partir da convivência interpessoal, concretizada nas relações socioculturais e educacionais. É pela mediação sógnica, especialmente por intermédio da linguagem escrita, que se tem condições de avaliar o conhecimento real de cada aluno, além de seu potencial de desenvolvimento, a fim de que se efetive a intermediação docente, que deve criar, promover ambiente propício e metodologias adequadas ao desenvolvimento de funções cognitivas, que levem o estudante à percepção de suas possibilidades e dificuldades em assimilar e integrar os saberes acadêmicos.

A escrita, por ser construção pessoal de cada aluno, permite, ainda, a auto-avaliação da própria competência lingüística. O que se revela de suma importância para a tomada de consciência do próprio saber, permitindo o afloramento de condições de superação das dificuldades e o desencadear de ações viabilizadoras de funções psicológicas necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento da escrita. Nesse âmbito, a reflexão de Vygotsky (1989, p. 48) é esclarecedora: “É pelo signo lingüístico, ou a palavra que conduzimos as

nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos para os nossos objetivos rumo à solução dos problemas que enfrentamos”.

Outra constatação em relação à escrita é seu papel no desempenho acadêmico e na tomada de consciência da própria língua. A maioria dos alunos, quando chega à universidade rejeita a disciplina Língua Portuguesa, pois, como comentam, *estudaram português desde que iniciaram a vida escolar*.

Imaginam, como muitos, que a aprendizagem da língua materna resume-se à memorização e exercitação da gramática, à leitura tradicional e à escrita formal. Todavia os estudos e pesquisas realizados no campo da linguagem, singularmente aqueles referentes à Lingüística e à Psicosociolingüística têm comprovado o equívoco dessa postura que não considera a linguagem como esclarecedora e explicitadora do pensamento. É, então, Vygotsky (1989, p. 44) quem fundamenta esta reflexão, quando enuncia que: “o crescimento intelectual [advém] do domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”.

A constatação de que o crescimento intelectual depende do domínio da linguagem convida a repensar o papel da língua materna no processo de aprendizagem na universidade, por entender-se que o conhecimento da língua não se esgota, mas se aprofunda no processo mesmo de desenvolvimento intelectual. Retomando Vygotsky (1989, p. 79), reitera-se que a aprendizagem da língua na universidade “induz a um tipo de percepção generalizada”, desempenhando, um papel decisivo na conscientização do aluno e seus próprios processos mentais, pois como conclui Vygotsky (1989, p. 79), “A consciência reflexiva chega [...] através dos portais do conhecimento científico”.

O problema da aprendizagem e desenvolvimento da escrita estende-se muito além da apreensão de modelos formais para se escrever, pois como se tentou apresentar, suas raízes estão postas em questões bem mais profundas, pois que se ligam a fenômenos de complexidade ímpar como pensamento e linguagem que, como referido anteriormente, têm sido motivo de reflexões, estudo e investigações há séculos.

A compreensão desses fenômenos, está-se ciente, muito concorrerá para encontrarem-se formas mais adequadas e eficientes que visam ao desenvolvimento lingüístico, quer seja na compreensão, quer seja na produção da linguagem, em alunos universitários, não só no início do curso, mas na sua continuidade: ler e escrever são suportes imprescindíveis para a realização de seus cursos. Em síntese, a leitura e a escrita levam à aprendizagem que, sem dúvida, favorece o desenvolvimento mental.

4. Aprendizagem e desenvolvimento mental

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem [...] conduz ao desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1988, p. 115).

As pesquisas e os estudos realizados por Vygotsky, a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento, levaram-no à conclusão de que a aprendizagem não é dependente do processo de desenvolvimento, mas, ao contrário, ele defende que o desenvolvimento segue o processo de aprendizagem, “que cria a área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 1988, p. 116). Essa premissa vygotkiana dá origem a outros postulados e posições inovadoras sobre o aprendizado, que, neste sentido, ganha o significado de ação conjunta da atividade docente e discente.

Os trabalhos desenvolvidos por Vygotsky, no campo da aprendizagem escolar, embora relativos ao desenvolvimento psicointelectual da criança, aplica-se perfeitamente ao estudo que ora se realiza, pois, ao contrário das antigas suposições de que haveria um limite para o desenvolvimento das funções cerebrais, portanto um limite regulado por faixa etária, modernamente sabe-se que as possibilidades de desenvolvimento de novas funções psicocognitivas são ilimitadas. Assim, o comentário de John-Steiner e Souberman (1988), a respeito dos estudos de Luria, traz elementos fundamentais para pensar a questão da aprendizagem da linguagem que, neste estudo, foca-se na leitura e escrita:

O fato de que ao longo da história o homem tenha desenvolvido novas funções não significa que cada uma dessas funções depende do surgimento de um novo grupo de células nervosas [...] O desenvolvimento de novos “órgãos funcionais” ocorre através da formação de *novos sistemas funcionais*, que é a maneira pela qual se dá o desenvolvimento

ilimitado da atividade cerebral (grifos dos autores) (JONH-STEINER; SOUBERMAN, 1988, p. 142).

A importância dessa constatação projeta novas perspectivas no aprendizado da leitura e da escrita no curso universitário, tirando do impasse o problema enfrentado, por alunos e professores no início do curso e que, não raramente, se perpetua até à concretização dos estudos acadêmicos e perdura mesmo na continuação dos estudos na pós-graduação.

Se no córtex cerebral humano há possibilidades ilimitadas de organização e reorganização de conhecimentos, por isso de aprendizado, aposta-se na capacidade de os estudantes, especialmente aqueles pertencentes às classes populares, apropriarem-se da linguagem oficial e, por meio dela, da língua e da cultura própria da atividade acadêmico-científica.

É, pois, nos pressupostos da psicologia histórico-cultural que se encontram proposições de ensino-aprendizagem formadoras de novas funções cognitivas necessárias ao desenvolvimento mental do aluno. Desenvolvimento que lhe permita a internalização da língua e da cultura oficial.

Na investigação realizada, no decorrer deste estudo, ficou patente a determinação da linguagem e da cultura pelo ambiente sociocultural em que o aluno se desenvolve. Os testemunhos dos sujeitos desta pesquisa comprovaram a existência de níveis diferenciados de dificuldades no acompanhamento das disciplinas escolares. Por exemplo, os alunos de cursos, que abrigam estudantes, que convivem com a leitura e a escrita na família, e foram postos em escolas particulares consideradas de bom nível, em geral, entendem que não têm maiores dificuldades em compreender os textos lidos e em desenvolver o processo da escrita. Em contrapartida, os filhos das classes populares ressentem-se da ausência da família na educação escolar, não passaram pela pré-escola e a escola pública que freqüentaram não lhes proporcionou o aprendizado da leitura e da escrita que lhes garantisse um bom desempenho no curso superior.

Essa realidade sociocultural dos estudantes precisa ser levada em consideração, pois ignorá-la invalida toda e qualquer proposta de uma aprendizagem que promova o real desenvolvimento psicocognitivo no estudante.

Detectar-se essa realidade é tarefa que o próprio desempenho lingüístico realiza, pois o uso da língua demonstra a competência lingüística do estudante. A partir, então, desse conhecimento, ações construtivas, fundamentadas no universo conceitual da lingüística, muito têm a contribuir para despertar no aluno o desejo de aprender. Desejo que, segundo Davydov (1988_d), apoiado na convicção vygotskiana, impulsiona toda e qualquer atividade.

Com as propostas lingüísticas, iniciadas por Ferdinand de Saussure (1975), os estudos da linguagem ganham *status* de ciência. A Lingüística, em suas diversas ramificações, muito colaborou para a desmistificação do conceito corrente de língua que, baseado na gramática normativa, consagrava uma modalidade da língua, a considerada *culta*, e rejeitava todas as outras como erradas. O ensino alimentado nessas premissas apresentava-se altamente discriminatório, valorizando a expressão lingüística das classes dominantes e excluindo as manifestações lingüísticas da classe popular.

O esclarecimento dessa questão, enraizada na ideologia dominante, que usa a linguagem como, talvez, o mais forte instrumento de poder e de submissão daqueles aos quais negou-se o direito à educação, mostra a urgência de que se tenha clara a situação com que, hoje, se depara. Recorrendo ao universo conceitual de Bakhtin (1999), registra-se que “o signo é, por natureza, vivo e móvel, plurivalente, e a classe dominante tem interesse em torná-lo monovalente”.

Sabendo-se das características da língua como organizadora do pensamento, pois este ganha forma pela linguagem, certifica-se de que a cultura, a consciência, o pensamento teórico vêm à luz pela linguagem que, em última instância, responsabiliza-se pelo desenvolvimento das funções e interfunções mentais superiores.

Isso posto, destaca-se a importância da constituição da linguagem, pensamento, cultura e desenvolvimento mental. Quanto à relação pensamento e linguagem, Vygotsky (1989) considera-a problema central da psicologia humana, e, acredita-se poder também ressaltar, da aprendizagem e do desenvolvimento das competências e habilidades lingüísticas na leitura e na escrita. Em suas pesquisas, Vygotsky dispensa especial atenção ao

pensamento verbal, que ele afirma só poder ser desvelado aplicando-se a *análise em unidades*. A unidade representa o produto da *análise*, cuja característica essencial é conservar as propriedades do todo.

Avançando em suas reflexões, Vygotsky acrescenta poder encontrar a “unidade do pensamento verbal no aspecto intrínseco da palavra, ou seja, no *significado* da palavra” (grifo do autor) (VYGOTSKY, 1989, p. 4). No entanto, reconhece a complexidade das questões relacionadas ao pensamento verbal, o que se comprova na sua assertiva:

A natureza do significado como tal não é clara. No entanto, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às questões sobre o pensamento e a fala (VYGOTSKY, 1989, p. 4).

Nesse instante quando se deseja compreender as razões mais profundas das dificuldades do aluno em lidar com a linguagem, em suas diversas formas de manifestação, entende-se com um pouco mais de clareza a importância de conhecer-se como se dá a relação pensamento e linguagem, e logo surge o significado, como expõe Vygotsky (1989), que ilumina, mais uma vez, essa intrincada questão, ao registrar que, na palavra, realiza-se a generalização, que é um ato verbal do pensamento. O significado, assim, como parte intrínseca da palavra, pertence tanto à esfera da linguagem quanto à do pensamento, por isso nele encontra-se a unidade do pensamento verbal. Daí concluir-se que a comunicação humana, em qualquer de suas modalidades exige a generalização.

Avalia-se, portanto, que a mediação docente precisa relevar a necessidade de atuar mais efetivamente no processo de aprendizagem da língua, que se traduz na leitura e na escrita, na explicitação do significado, ou seja, na generalização: o verdadeiro aprendido revela-se na apreensão do conceito. Mas não se pode deixar de registrar outro elemento, muitas vezes esquecido ou mal compreendido, que tanto Vygotsky como Davydov trabalham, isto é, “a relação entre intelecto e afeto” (1989, p. 6). A consideração da afetividade na psicologia histórico-cultural de Vygotsky ganha relevância, visto que ele reconhece a existência de um “sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem” (1989, p. 7).

Exemplos a respeito da importância da afetividade, como facilitadora do processo de aprendizado, são detectados em testemunhos de alunos. Muitas vezes, a aprendizagem é bloqueada porque o aluno simplesmente não gosta do professor. Essa posição precisa ser relevada, pois na sala de aula lida-se com o ser humano que deve ser visto em sua onilateralidade: ser afetivo e ser racional.

A cultura que informa toda e qualquer língua, como parte inalienável de seus significados, revela-se, por isso mesmo, diferenciadora dos grupos sociais. Por isso, a argumentação relativa à língua é válida no mesmo patamar para a cultura, porque a linguagem é a expressão da cultura de um povo, assim como das divisões de classes em uma sociedade. E as diferentes expressões lingüístico-culturais devidamente reconhecidas, e pedagógica e didaticamente trabalhadas, contribuirão, com certeza, para a superação dos impasses que impedem os alunos chegantes à universidade de desenvolverem o pensamento teórico, portanto de apreender o pensamento científico, mediante a leitura que leve à reflexão e abra perspectivas para as relações com a realidade, por meio do aprender e do pensar constantes que, ao impulsionarem as funções cognitivas, promovem o desenvolvimento mental.

A inter-relação aprendizagem científica e realidade vivida é o caminho para a captação do pensamento abstrato, única forma de a pessoa libertar-se da imersão nos limites do tempo e do espaço e, por isso, de projetar-se nos caminhos da libertação de sua própria história, como comenta Bruner (1989) a respeito do trabalho desenvolvido por Vygotsky.

Em síntese, volta-se ao tema gerador desse capítulo por acreditar-se que, de fato, o aprendizado crítico e reflexivo do aluno como ser humano somente se revela nas relações intra e extrapessoais, por isso, postula-se que ler e escrever é um processo de assenhoramento do mundo e de si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As premissas da abordagem histórico-cultural em que se fundamentam os pressupostos de Vygotsky, sobre pensamento e linguagem, reservam-lhe lugar *sui generis* nos estudos da linguagem. Pretendeu-se à luz dessa abordagem, ao privilegiar os estudos de Vygotsky sobre pensamento e linguagem, compreender as dificuldades dos alunos, particularmente aqueles provindos das classes populares, na apropriação da linguagem acadêmica, expressa na leitura e na escrita.

O empenho em apreender a concepção de Vygotsky, sobre a inter-relação pensamento e linguagem, mostrou-se proficiente, pois, à medida que desvelava a complexidade desses fenômenos, permitiu alcançar a necessária compreensão dessa relação e sua decorrência na aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita no estudante universitário, que inicia o curso superior.

As pesquisas e estudos realizados por Vygotsky, e também Davydov, relativos à relevância do processo histórico-cultural na constituição do humano, e no desenvolvimento das funções mentais superiores, acresceram as possibilidades para que se compreendessem as questões ligadas às dificuldades enfrentadas por alunos, provenientes das denominadas *minorias sociais*, para alcançarem as competências e desempenho propostos para o curso universitário. Se se considera a formação cultural e o conseqüente domínio da linguagem, daqueles alunos, constata-se a real necessidade de propiciar-lhes meios adequados para a apreensão da cultura e da linguagem acadêmicas, como forma de tornarem-se sujeitos do processo de aprendizagem.

Há, pois, que se considerar, na trajetória rumo à aprendizagem, o papel insubstituível da língua na compreensão dos fenômenos científicos e culturais que perpassam os conteúdos das disciplinas a serem apreendidos pelos universitários. Entende-se, então, que a apropriação do padrão lingüístico exigido na academia, seu desenvolvimento e o aprofundamento da competência lingüística, que se expressam na leitura e na escrita, é condição

imprescindível para o bom desempenho do estudante, na conquista da capacidade de pensar, de ler com competência compreensiva e interpretativa. Isso significa conquistar a autonomia no processo da produção escrita. Ler e escrever são competências indispensáveis à participação do aluno como sujeito da sociedade a que pertence e para construir-se como ser humano partícipe dessa sociedade.

Nesse sentido, a pesquisa de campo - alicerçada na investigação qualitativa, sem se furtar à utilização dos dados quantitativos, sempre que contribuíssem com a validação da análise que se realizava, e a diversificação dos instrumentos, como opção de captar-se mais fidedignamente o objeto da proposta - mostrou-se profícua, ao ampliar o horizonte da percepção do tema em estudo.

Dessa forma, a opção pela pesquisa qualitativa decorreu da teoria histórico-cultural em que se fundamentou e, especialmente, na obra *Pensamento e Linguagem* que subsidiou, de forma efetiva, todo o estudo realizado. Pretendeu-se, mediante o esclarecimento da relação pensamento e linguagem, compreender o porquê das dificuldades dos alunos na apropriação da linguagem própria para a elaboração do pensamento, da expressão verbal e dos trabalhos acadêmicos.

Na pesquisa qualitativa empreendida, mediante o estudo de caso, os procedimentos utilizados: observação, narrativa e entrevista, possibilitaram a percepção da problemática por mais de um prisma, o que propiciou uma visão mais ampla do fenômeno em estudo, permitindo uma análise mais segura, quanto aos aspectos lingüístico-culturais, sociais e familiares que determinam a modalidade lingüística do aluno.

A análise dos dados apontou distintos níveis de competência lingüística entre os alunos, confirmando outras pesquisas e a própria percepção de professores. As narrativas e as entrevistas evidenciaram a efetiva ressonância dos fatores socioculturais, familiares e pedagógicos na aprendizagem dos estudantes. Além disso, a análise dos dados indicou a necessidade de intervenção pedagógica que contribua com os alunos na superação de suas dificuldades, especialmente quando se agrega ao desenvolvimento de

habilidades em leitura e escrita, competências do pensar associadas aos conteúdos das matérias.

Os resultados da pesquisa indicaram proposições pedagógico-didáticas no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita para a formação das atividades do pensar e do ler e escrever em vista do aprimoramento de competências cognitivas.

A realização desta pesquisa contribuiu para o entendimento da relevância da apropriação do padrão lingüístico exigido na universidade, considerando-se que o domínio desta linguagem é imprescindível às atividades de estudo e aprendizagem das disciplinas e ao desenvolvimento dos processos de pensar.

Isso põe à universidade desafios em relação à melhor preparação dos alunos ingressantes no ensino superior, para desempenharem a contento suas atividades acadêmicas. De forma especial, trata-se de consolidar e aprimorar a política de definição da disciplina Língua Portuguesa I, nos currículos dos cursos da UCG, para que ela cumpra seu papel, isto é, criar possibilidades para os alunos apropriarem-se da língua padrão, postura que deve ser assumida em todas as disciplinas em um trabalho interdisciplinar, visto que ler e escrever são competências sem as quais o aluno não terá condições de aprendizagem.

Sabe-se que as atividades de aprendizagem, concretizadas entre os sujeitos alunos e alunos e professores, conduzem ao desenvolvimento cognitivo em que a formação de conceitos científicos é um salto para o domínio dos conhecimentos ministrados na academia. Neste instante em que se enfatiza a importância da formação dos conceitos na apreensão dos conteúdos científicos, em Barbosa encontra-se uma explicação que concorre para a compreensão *objetiva* de como chegar ao conceito: “o conceito em si não reproduz o concreto, ele apenas serve para pontuar uma ação de sua reconstrução pelo homem. Conceito não é algo morto, apenas uma noção geral ou abstrata; ele incorpora uma atividade do pensamento” (1997, p. 63).

Essa apropriação, única forma de os estudantes cumprirem a contento suas atividades acadêmicas, passa pela competência lingüística, manifestada

nos processos de leitura e escrita que cria a possibilidade da generalização, portanto da formação de conceitos e consolida a formação do pensamento teórico.

Presume-se que a realização desta pesquisa trouxe contribuições significativas para melhor compreensão da importância do domínio da língua nas atividades de estudo, na aprendizagem das disciplinas e no desenvolvimento dos processos do pensar.

Tem-se ciência dos muitos problemas que envolvem este aprendizado e que não puderam ser contemplados, tais como

- a estabilidade do corpo docente;
- a consolidação efetiva da equipe de professores, uma das garantias básicas para formular-se e executar-se o projeto pedagógico;
- a interdisciplinaridade que garante a inter-relação dos conteúdos;
- a formação permanente dos professores, em função das necessidades postas pelo projeto pedagógico do curso e da qualificação do ensino;
- a proposta teórico-metodológica de intervenção nos processos de aquisição da leitura e escrita.

Ao encerrar este trabalho, tem-se a certeza de que apenas se iniciou uma reflexão que deverá ser continuada e aprofundada. Assim, toma-se a liberdade, guardadas as devidas proporções, de reafirmar-se, com Braggio, a crença de que ao longo deste estudo “foi aberto um caminho como tantos outros tão melhor e tão contundentemente o fizeram, em direção não só ao que se entende por bom leitor [e bom escritor], mas acima e, sobretudo, para o leitor crítico, o homem consciente” (BRAGGIO, 1992, p. 96).

Ora, os estudos de Vygotsky incitam ao diálogo de teorias e prática pedagógica, contudo não se encontra, em sua literatura, soluções instantâneas para a problemática que circunda os campos pedagógico e educacional. Pode-se argumentar que o pressuposto teórico por ele defendido, de que há “[...] unidade mas não identidade entre os processo de aprendizado e os processo de desenvolvimento interno” (VYGOTSKY, 1988, p. 102) é básico e deve ser considerado durante toda a vida da pessoa e, por que não, na universidade?

Essa compreensão, ao figurar na conclusão do estudo, por um lado, tem como cerne refutar a crença corrente no meio acadêmico de que o aluno não aprende porque chega muito jovem à universidade. Por outro lado, retoma-se a idéia de que dificuldade não é deficiência. Assim, acredita-se que o dado de realidade de que os alunos de condição sociocultural menos favorecida apresentam dificuldades de aprendizagem de difícil transposição, precisa constituir-se em indicador de que a universidade deve, sim, dar um salto de qualidade no sentido de trabalhar, com competência, com esses alunos. É necessário oferecer-lhes condições de romperem com uma história de submissão, a caminho da história que transforma, fundada em uma atuação crítica e cidadã, do indivíduo que, no âmbito desta pesquisa, precisa assenhorar-se de si para assenhorar-se do mundo, mediante a leitura e a escrita exercidas com consciência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Evasão no Ensino Superior: de Nada Adianta Atrair mais Alunos, quando não se Consegue Mantê-los! Lobo e Associados Consultoria. São Paulo, 2006.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert. Prefácio. In: **Curso de lingüística geral**. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1975. p. 01-05.

BARBOSA, Ivone Garcia. Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética. Tese de Doutorado. São Paulo, 1997;

BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. VIII-XIV.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Snopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria J. Alvarez; Sara B. dos Santos; Telma M. Baptista. Rev. Antônio B. Vasco. Portugal: Porto, 1999.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sócio psicolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental; Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

BRUNER, Jerome S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. Rev. José Cipolla-Netto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, Marlene; SILVA, Maurício da. Como ensinar a ler a quem já sabe ler - Leu mas não entendeu: um problema que costuma explodir na universidade. In: **Ciência Hoje**. v. 20. n. 119, 1996. p. 68-72.

CIPOLLA-NETO, José et al. Apresentação. In: **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. Sel. Apres. José Cipolla-Neto et al. Trad. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2003. p. 15-19.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla-Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1988. (Coleção Psicologia e Pedagogia). p. 01-16.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Mogne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**: pensamentos atuais sobre antigos problemas. Trad. Lúcia Lobato. Rev. Mark Ridd. Brasília: UnB, 1998.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: **Revista da Faculdade de Educação**. v. 23, n. 1-2. São Paulo: Ene/Dic. 1997.

DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

DAVIDOV, Vasily V. A atividade de aprendizagem no primeiro período escolar. In: **Problemas do ensino desenvolvimental**. Soviet Education, Aug. 1988_a.

_____. O desenvolvimento de jovens em idade escolar no processo da aprendizagem. In: **Problemas do ensino desenvolvimental**. Soviet Education. Aug. 1988_b.

_____. Problemas de desenvolvimento mental da criança. In: **Problemas do ensino desenvolvimental**. Soviet Education. Aug. 1988_c.

_____. O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky. Amsterdã, 1992.

_____. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental em psicologia. Tradução de textos publicados na Revista Soviet Education sob o título problems of desenvolvimental teaching. In: **Educação Soviética**, ago. 1988_d, v. XXX, n. 8.

DAVYDOV, V. V.; RADZIKHOVSKII, L. A. Vygotsky theory and the activity-oriented, approach in psychology. In: WERTSCHE, James (Org.). **Culture, communication and cognition**: vygotskian perspectives. New York: Cambridge University Press, 1988_e. Trad. Não oficial de Elisabet e Lustosa Costa; Maria Izabel Bastista Serrão. Programa de Pós-Graduação da USP. p. 01-25.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Coment. Denis Huismann. Trad. Elza Moreira Marcelina. Brasília: UnB, 1985.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de lingüística**. 9. ed. Dir. Coord. Trad. Izidoro Blikstein. Trad. Frederico Pessoa de Barros. São Paulo: Cultrix, 1993.

Exame Nacional do Ensino Médio - Enem 2003. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2004.

FIDALGO, Maria Betânia de Carvalho. Nem eu, nem vocês: nós. In: **Cadernos de Textos de Educação**. Belém. v. 2. n. 1 1997, p. 31-37.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época v. 13).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**. n. 116, p. 21-39, jul., 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, Ana Luíza B.; GÓES, Maria Cecília R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar Vygotsky e a construção do conhecimento**. 4 ed. São Paulo: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 101-120.

GOMES, F. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. Métodos de investigación cualitativa. In: **Metodologia de la investigación cualitativa**. 2. ed. Málaga: Aljibe, 1999. p. 39-59.

_____. Tradición y enfoques em la investigación cualitativa. In: Metodologia de la investigación cualitativa. 2. ed. Málaga: Aljibe, 1999. p. 33-36.

GARNIER, Catherine; BEDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina e Col. **Após Vygotsky e Piaget**: perspectivas social e construtivista - escolas russa e ocidental. Trad. Eunice Gruman. Consult. Superv. Rev. Rogério de C. Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002. p. 199-227.

JOHN-STEINER, Vera; SOUBERMAN, Ellen. Posfácio. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente** (Org.). Michael Cole et al. Trad. José Cipolla-Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1988. (Coleção Psicologia e Pedagogia). p. 137-150.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

KOHL, Marta de Oliveira. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

KOZULIN, Alex. Los paradimas vigotskianos y de experiênciã de aprendizaje mediado (EAM) em la capacitaci3n de docentes. Disponível em: <<http://www.educadormarista.com/descognitivo/losparadigmasvigotsikianos.htm>>. Acesso: em 10 de setembro de 2001.

_____. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111-137.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2004.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA; LEONTIEV; VYGOTSKY et al. **Psicologia e pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Ana Rabeça. Lisboa: Estampa, 1977. p. 99-119.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagens**. 8. ed. Sel. Apres. José Cipolla-Netp et al. Trad. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. In: **Revista Pensamiento Educativo**. v. 35, dez. 2004_a.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003_a. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67).

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004_b.

_____. A formação de professores e a contribuição da didática na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. Goiânia, 2004_c.

_____. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. In: **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Rev. Ampl. Goiânia: Alternativa, 2004_d. p. 73-93.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender - Davydov e a teoria histórico-cultural da atividade. Goiânia, 2004_e.

_____. Formação de professores: a contribuição da teoria histórico-cultural da atividade e da teoria de V. Davydov. Goiânia, s./d.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Questões de metodologia do ensino superior: contribuições da teoria histórico-cultural da atividade da aprendizagem. Goiânia, 2003_b.

LIRA, Geison Vasconcelos; CATRIB, Ana Maria F.; NATIONS, Marilyn K. A narrativa na pesquisa social em saúde: perspectiva e método. In: RBPS, 16 (1/2): 2003, p. 59-66.

LOBATO, Lúcia. Prefácio. In: **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: UnB, 1998. p. 08-16.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein; Mario Corso. Superv. de Trad. Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LYONS, John. **Linguagem e lingüística: uma introdução**. Trad. Marilda Winkler Averbug; Clarice Siechenius de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MARKERT, Werner. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. In: **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. p. 189-211.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Moraes, 1984.

MOLL, Luiz C. (Comp.). Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica em la educación. Trad. Miguel Wold. Sup. Berta Braslavsky. Buenos Aires: AIQUE, 1993.

MORATO, Edwiges Maria. **Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. Rev. Tec. Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

NIQUE, C. **Iniciação metódica à gramática gerativa**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1978.

PARECER CNE/CEB n. 18, de 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim; Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. Problemas de psicologia genética. In: **Textos Escolhidos**. 2. ed. Trad. Célia E. A. D. Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores). p. 207-294.

RUBTSOV, Vitaly. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, Catherine; BEDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina e Cols. **Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista - escolas russa e ocidental**. Trad. Eunice Gruman. Consult. Superv. Rev. Rogério de C. Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 129-137.

Resultados do Enem 2005. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/enem/relatorio-2005.htm>>. Acesso em: 10 de outubro de 2006.

SANTO AGOSTINHO. Como aprendi a falar. Confissões. In: **Textos Escolhidos**. Trad. J. Oliveira Santos; A. Ambrósio de Pina. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores). p. 31-32.

SANTOS, Raimundo Antônio dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. 7. ed. Org. Charles Bally e Albert Sechehaye. Col. Albert Riedlinger. Pref. à Edição Brasileira Isaac Nicolau Salum. Pref. à Primeira, Segunda e Terceira Edições Charles Bally e Albert. Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 1975.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação - curvatura da vara - onze teses sobre educação e política. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Belbando. Apropriação da linguagem escrita: uma aprendizagem conceitual. s./d.

SIGARDO, Angel Piño. O social e o cultural na obra de Vygotsky. In: **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul./2000.

SLOBIN, Dan Isacc. **Psicolingüística**. Trad. Rossine Sales Fernandes. Rev. Tec. de Trad. Geraldina Porto Witter. São Paulo: Nacional; USP, 1980.

SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, Antônio Escardiel de. A leitura crítica e a formação do graduando em letras da UNICRUZ. Disponível em: <e-mail: antônio L e C₃>. Acesso em: 02 de abril de 2005.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

TELLES, João A. É pesquisa, é. Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acedência e sua relação com a prática do professor de línguas. In: **Linguagem e Ensino**. v. 5, n. 2, 2002. p. 91-116.

TULVISTE, Peeter. A atividade como princípio explicatório na psicologia cultural. In: Chaiklin S., Hedegaard, M. e Jensen, U.J. (eds). Activity Theory and social practice: Cultural-historical approaches. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

UNIVERSIDADE Católica de Goiás. Departamento de Letras. Língua Portuguesa. Uma Proposta Teórico-Methodológica para os Alunos do 1º Período da UCG. Goiânia, 2002.

_____. Pesquisa: Perfil do Calouro - 2006/1. Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil. Coordenação de Assuntos Estudantis, Goiânia, junho, 2006.

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Pró-Reitoria de Graduação. Departamento de Educação. Goiânia, mar. 2005.

_____. Regimento Geral. Aprovado pelo CEPEA, na Sessão Plenária, Realizada em 21 de dezembro, de 2006, e homologado pelo Presidente da Sociedade Goiana de Cultura. (Série Legislação e Normas v. 12).

_____. Proposta Pedagógica do Curso de Arqueologia. Pró-Reitoria de Graduação. Instituto goiano de Pré-História e Antropologia. Goiânia, 2005.

_____. Proposta Pedagógica do Curso de Psicologia. Pró-Reitoria de Graduação. Departamento de Psicologia. Goiânia, 2004.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Joan. **Vygotsky uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, LEOENTIEV, VYGOTSKY et al. **Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa: Estampa, 1977.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (Coleção Psicologia e Pedagogia).

_____. **A formação social da mente**. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla-Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1988. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. Rev. José Cipolla-Neto et al. Trad. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1989. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

_____. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. Sel. Apres. José Cipolla-Neto et al. Trad. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2003.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990. p. 11-19.

WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Trad. Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZINCHENKO, Vladimir P. A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In: **Estudos socioculturais da mente**. Trad. Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 41-55.

ANEXOS

Anexo nº 1: Roteiro de Observação da Sala de Aula

Anexo nº 2: Roteiro de Orientação da Narrativa

Anexo nº 3: Roteiro de Entrevista Aplicada Junto aos Alunos

Anexo nº 4: Roteiro de Entrevista Aplicada Junto aos Professores

ANEXO Nº 1

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA

MEDIAÇÕES: LINGUAGEM, CONCEITO ESPONTÂNEO E CONCEITO CIENTÍFICO

1. Como se dá a participação do aluno na sala de aula, em relação à proposta que está sendo desenvolvida?
2. Como o aluno se expressa na linguagem acadêmica (oral e escrita), a partir de sua linguagem cotidiana?
3. Como o aluno internaliza o conteúdo em estudo?
4. Como o aluno chega ao conceito científico, a partir do conceito espontâneo?

ANEXO Nº 2

ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO DA NARRATIVA

MEDIAÇÕES: HISTÓRIA DE VIDA, ESCOLA

Fases	Orientações
Preparação	<ul style="list-style-type: none">- Exploração do campo.- Esclarecimentos sobre a formulação de questões.
Questões Iniciais	<ul style="list-style-type: none">- Como foi sua infância? Você se saiu bem na escola (da 1ª à 8ª série e, depois, no ensino médio)?- Você estudou em escola pública, privada, ou nas duas? Repetiu alguma série?- Como foram suas aulas de Português?- Conte um pouco como era a sua família em relação à comunicação e ao diálogo entre vocês.- Como você se preparou para o vestibular?
Narração Central	<ul style="list-style-type: none">- Não interromper.- Encorajamento não verbal ou paralingüístico para a continuação da narração.- Atenção para sinais de finalização.
Fases de Perguntas	<ul style="list-style-type: none">- Somente perguntas como “que aconteceu então?”- Não emitir opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes.- Não discutir sobre contradições.- Não fazer perguntas como “por quê?”.
Fala Conclusiva	<ul style="list-style-type: none">- Interrupção da gravação.- São permitidas perguntas como “por quê?”- Procedimento às anotações imediatamente após a entrevista.

Roteiro Adaptado de LIRA, Gleison Vasconcelos; CARIB, Ana Maria Fotenelle; NATIONS, Marilyn K. A narrativa na pesquisa social em saúde: perspectiva e método. RBPS. 16 (1/2): 59-66, 2003. p. 62.

ANEXO Nº 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA JUNTO AOS ALUNOS

MEDIAÇÕES: LINGUAGEM, CONCEITOS ESPONTÂNEO E CIENTÍFICO, APRENDIZAGEM

1. Você diria para mim, com toda a sinceridade, que tem dificuldades de leitura, de redigir textos, de entender a aula?
2. Você pode me dizer quais são essas dificuldades? (Por ex., não entendo o que a professora fala ou não consigo explicar um texto com minhas próprias palavras).
3. Você tem uma explicação para você mesmo, de onde vieram essas dificuldades? Gostaria que me respondesse com detalhes, se possível.
4. Você sente que essas dificuldades prejudicam seu estudo ou têm prejudicado sua vida?
5. Pode me dizer o que gostaria que a professora dessa disciplina fizesse, em aula, no que se refere as suas dificuldades de ler e escrever?
6. Desde que você iniciou o curso, como tentou resolver essas dificuldades?
7. Você tem notado algum esforço dos professores para ajudar você a entender melhor a matéria? Pode me dar algum exemplo?
8. Pode me contar como você faz a fim de estudar para uma prova? Conte-me com detalhes.
9. Na sua opinião, como tem sido sua maneira (modo) de tirar melhor proveito das aulas? (Prestar atenção na fala da professora, tomar nota do que ela diz).

ANEXO Nº 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA JUNTO AOS PROFESSORES

MEDIAÇÕES: LINGUAGEM, CONCEITOS ESPONTÂNEO E CIENTÍFICO, MEDIAÇÃO

1. Professora, pode me dizer se você tem alguma forma de saber o nível de competência e habilidades dos seus alunos em leitura e escrita?
2. Sabendo que alguns alunos têm dificuldades na leitura e escrita, interpretação de textos, capacidade de raciocínio e argumentação, o que você tem feito para minorar essas dificuldades?
3. Pode me apontar, com detalhe, quais são as dificuldades dos seus alunos quando iniciam sua vida acadêmica na universidade?
4. Que razões você daria para explicar o porquê de esses alunos chegarem à universidade com essas dificuldades?
5. Tem alguma idéia sobre o que a universidade, ou departamento, poderia fazer por esses alunos?
6. Você acredita que poderia ser desenvolvida uma metodologia específica por parte do professor para propiciar a superação dessas dificuldades?