



“Educação como prática de Liberdade”:
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

8942 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

MOVIMENTOS DE LEITURA E ESCRITA NO TRABALHO COM PROJETOS DE LETRAMENTO: O CASO DO MIEGI

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

Thais de Souza Schlichting - UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

Agência e/ou Instituição Financiadora: Fumdes; Capes

MOVIMENTOS DE LEITURA E ESCRITA NO TRABALHO COM PROJETOS DE LETRAMENTO: O CASO DO MIEGI

Os projetos de letramento são possibilidades de trabalho processual com as linguagens ao longo da formação acadêmica. O objetivo é discutir práticas de leitura e escrita empreendidas em projetos de letramento realizadas na engenharia. O contexto estudado é o Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial (MIEGI), da Universidade do Minho. O desenvolvimento de competências de leitura e escrita ao longo da formação dos acadêmicos é um dos alvos dos seus projetos de letramento. As análises sinalizam que a abordagem empreendida no âmbito dos projetos proporciona uma aprendizagem situada, processual e complexa, a partir das orientações dos docentes, que desempenham o ativo papel de agentes de letramento.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Projetos de letramento.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

As demandas sociais refletem e ecoam, em alguma medida, nas esferas escolar e acadêmica: estudamos e aprendemos para que possamos nos tornar membros efetivos também de outras esferas sociais que apresentam diferentes demandas de conhecimentos e competências. Saber ler e compreender, escrever e interagir verbalmente são condições para nossa atuação em sociedade, onde as atividades estão, cada vez mais, centradas na palavra escrita.

Entre as possibilidades de trabalho, elegemos o projeto de letramento que é, segundo Kleiman (2000, p. 238), “uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita” cujo objetivo está em “ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto”. Dentre os princípios e aspectos dos projetos de letramento apresentados por Oliveira, Tinoco e Santos (2014), salientamos os seguintes: i) o aluno é um sujeito de conhecimento; ii) aprendizagem situada; iii) ensino orientado para resolução de problemas; iv) rede de atividades; v) desterritorialização dos lugares de aprendizagem; e vi) inserção num sistema de redes de comunicação.

Partindo deles, objetivamos discutir práticas de leitura e escrita empreendidas em projetos de letramento realizados em contexto de ensino superior em engenharia. O contexto estudado é o MIEGI (Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial) da Universidade do Minho, Portugal. Os dados ora analisados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e acadêmicos do MIEGI.

2 LEITURA E ESCRITA EM PROJETOS DE LETRAMENTO

No contexto pesquisado, durante os cinco anos do curso, são empreendidos três projetos “*o aluno que faça agora este curso, acaba por ficar envolvido em três destes projetos, portanto, um no primeiro ano e dois no quarto*” (professor Roberto). Cada projeto tem um objetivo e é articulado de uma maneira específica, de modo a aproximar os contextos acadêmico e profissional: o projeto do primeiro semestre intenta que os estudantes, em equipes, realizem a construção de um protótipo de produto para a solução de um problema demandado à área de engenharia (LIMA et al, 2011); o segundo “*é um trabalho desenvolvido em empresa (+) portanto, cada grupo, cada equipa de alunos, normalmente são seis, vai para uma empresa*” (professor Roberto), isto é, as equipes atuam em empresas, durante um período de estágio, no qual propõem melhorias a problemas encontrados ali; já o terceiro, empreendido no oitavo semestre, “*é um projeto feito, como nós dizemos aqui, dentro de portas, é um projeto... portanto, eles ((os estudantes)) desenvolvem, tem a ver com o desenvolvimento de novos produtos, mas é um trabalho que já não envolve empresas, envolve só as disciplinas que estão, depois, no semestre*” (professor Roberto), ou seja, esse projeto retoma a construção de produtos, considerando soluções e materiais disponíveis no mercado.

A partir dessa contextualização geral da organização e funcionamento dos projetos, refletimos sobre a forma como os estudantes são inseridos já, no primeiro semestre, na profissão de engenheiros (LIMA et al, 2011a) e passam a atuar em outros espaços de aprendizagem. Diferente da organização curricular na qual os acadêmicos passam primeiro por uma formação dos conhecimentos específicos das disciplinas, a organização curricular do MIEGI propõe uma integração entre disciplinas, uma articulação entre áreas do saber – como é possível nos projetos de letramento – para que os estudantes tenham uma relação mais palpável entre a teoria e a prática profissional, na qual verificamos o princípio da aprendizagem situada.

Uma questão destacada é a distância entre o primeiro e o segundo projetos, “*acho que há um gap muito grande no terceiro ano, nós sentimos falta do complemento prático, né? (+) Nessas alturas e acho que não evoluímos tanto nesses anos a nível de oralidade, por exemplo*” (acadêmica Cecília): durante cinco semestres (entre o segundo e o sexto), os estudantes participam de uma formação mais voltada aos conhecimentos e construções específicos das disciplinas. Por quê? Refletimos, nesse sentido, acerca das demandas que os projetos oferecem à universidade: corpo docente com disponibilidade de tempo para o empreendimento das atividades, a forma como são organizadas as ementas das disciplinas, disponibilidade de empresas e materiais para a construção das ações da proposta etc. O intervalo nos projetos nesse curso pode estar relacionado a diferentes questões, para além das de logística, há ainda as relações de poder e ideologias nas quais a construção dos currículos está inserida.

Quando os projetos são novamente empreendidos, no sétimo semestre, os acadêmicos podem vivenciar experiências características do seu âmbito profissional, como desempenho de atividades, interlocução com pares específicos desse meio, atuação na solução de problemas dessa esfera, enfim, há movimentos de constituição da identidade profissional do estudante de engenharia, na qual o estudante é o centro do processo de ensino e aprendizagem, é sujeito do conhecimento. Já, no oitavo, o projeto se empreende na academia e o desenvolvimento de

produtos tem interfaces com o cotidiano profissional da engenharia: com base nas teorias apreendidas nas disciplinas do curso, são desenvolvidos produtos que visam à resolução de problemas reais encontrados no seu âmbito profissional. Os estudantes se deparam, no âmbito do projeto, com situações nas quais precisam assumir um papel ativo no desenvolvimento das atividades do projeto e propor soluções a problemas encontrados, participar de atividades características dessa metodologia e, nesse sentido, de práticas de linguagem que integram o projeto tanto na academia quanto na esfera profissional, construindo redes de comunicação e interação com os pares, por meio de redes de atividades empreendidas no âmbito do projeto.

Apresentado o panorama curricular que ora discutimos, compreendemos que, para além dos conhecimentos disciplinares da área da engenharia, os projetos propostos pelo MIEGI também caminham no sentido de desenvolver competências como a gestão de tempo, de pessoas, responsabilidade, enfim, características que são construídas a partir da interação e atuação dos estudantes no projeto. Portanto, o currículo, por estar pautado nos projetos, favorece a constituição das identidades tanto acadêmica quanto profissional, assim, ao realizar essa interface entre a academia e o mundo do trabalho, empreendem uma ação na qual a linguagem é parte constitutiva.

A academia, esfera sobre a qual nos debruçamos, segue esse sentido e se constitui como um contexto no qual são desempenhadas práticas de letramento (STREET, 2003) bastante específicas e situadas, espaço no qual há Discursos (GEE, 2005), nos quais os sujeitos precisam se inserir. Sobre esse aspecto, refletimos a respeito da inserção nas práticas de escrita e na forma como os professores orientam, no âmbito dos projetos, esses novos letramentos.

Pautadas nos princípios dos projetos, as orientações dos professores são organizadas de diferentes formas e processualmente, não estão condensadas em um momento específico do projeto, e emergem, principalmente, das dificuldades e dúvidas apresentadas pelos estudantes. Sobre o *feedback* oferecido aos trabalhos, os professores Alice e Roberto explicam que:

Professora Alice: *Sim, eles vão (+) vão (++) nós vamos tentando ajudar, se calhar, mais em termos de aspectos formais de de (+) em termos de aspectos formais da do feedback que nós vamos dando em relação, por exemplo quando eles, agora, enviarem o primeiro relatório, que ainda não enviaram, tanto que é agora no final de dezembro, quando eles enviarem o relatório, nós vamos dar o feedback, não é? Mas é um feedback mais (+) TAMBÉM no sentido de melhor escrita, mas é mais em termos de o que fizeram bem, o que que fizeram mal em termos de conteúdos técnicos*[1]

Professor Roberto: *No caso concreto dos projetos que nós fizemos com os alunos do primeiro e do quarto ano, é (++) eles fazem uma entrega preliminar portanto, não é, digamos, um trabalho convencional em que eles entregam um relatório, nós avaliamos e acabou. NÃO! Há uma entrega preliminar, todos os docentes envolvidos analisam o relatório e, na semana seguinte, dão feedback ao grupo, portanto no sentido de “tem que melhorar isso”, “isso não está bem”, mas o nosso feedback é, sobretudo, a nível de conteúdos, não é? Tanto que, de fato, isso acaba parecendo mais importante pra nós, é se o relatório, eventualmente, estiver muito mal escrito, nós, CLARO, também chamamos a atenção pra isso e pedimos para melhorar, mas não é esse o foco da nossa avaliação, não é?*

Apreendemos, desses dizeres que os *feedbacks* oferecidos são construídos de uma forma processual, como sinaliza Roberto: *não é, [...] que eles entregam um relatório, nós avaliamos e acabou. NÃO!*, a ênfase colocada no advérbio de negação sinaliza uma posição firme sobre a construção do trabalho dos alunos, o qual é construído gradualmente e recebe, em diferentes momentos, apoio dos professores e orientações sobre como a produção deve ser conduzida. Esse processo dialógico colabora no sentido de acompanhar o crescimento e desenvolvimento

das práticas realizadas pelos acadêmicos, pois, nas diferentes versões com as quais o professor entra em contato, consegue visualizar, de forma mais ampla, as escolhas que seus alunos empreenderam assim como tem uma visão sobre como seu *feedback* refletiu e refratou na produção de seus estudantes.

A repetição da palavra *feedback*, nas duas falas, indica também os movimentos pelos quais passa a construção processual de conhecimentos no âmbito acadêmico pautado nas orientações dos projetos de letramento. Nesse sentido, debruçamo-nos sobre a forma como são construídos esses *feedbacks* e sobre quais aspectos eles são fundamentados. Alice defende que *nós vamos tentando ajudar, se calhar, mais em termos de aspectos formais de de (+) em termos de aspectos formais da do feedback que nós vamos dando*. Quando a docente utiliza o gerúndio *tentando ajudar*, novamente aponta para um trabalho processual, pois a orientação se volta para o sentido de colaborar com o crescimento dos estudantes no que tange à escrita. Esta, portanto, é compreendida como conjunto de “gêneros científicos”, produções com um objetivo que transcende a questão pedagógica, visa a outras esferas sociais.

Ainda da fala de Alice, ponderamos sobre os *aspectos formais* que são contemplados nos *feedbacks*. Ao referir-se a eles, a professora sinaliza que *é um feedback mais (+) TAMbém no sentido de melhor escrita, mas é mais em termos de o que fizeram bem, o que que fizeram mal em termos de conteúdos técnicos*. Embora a preocupação maior esteja no que está escrito nos trabalhos em relação aos conteúdos da engenharia, os professores estendem seus comentários também em relação à forma como é construída a escrita. Emerge, assim, a compreensão dos professores de que é papel da universidade sofisticar e orientar a linguagem dos estudantes para que participem mais efetivamente das práticas de linguagem características da engenharia. Outro aspecto dos projetos de letramento emerge nesse trecho da fala da professora Alice: a avaliação, que se constitui de forma processual, levando em consideração os avanços e os *feedbacks* que os acadêmicos receberam do corpo docente, não é a leitura de um único trabalho que vai refletir na nota atribuída aos estudantes, mas o conhecimento que os professores têm das distintas instruções e tomadas de decisão dos acadêmicos.

Como sinaliza Roberto, *se o relatório, eventualmente, estiver muito mal escrito, nós, CLARO, também chamamos a atenção pra isso e pedimos para melhorar*, emerge dessa fala a característica dialógica de orientação dos professores para os estudantes e a flexibilidade de planejamento desses docentes. Novamente, há uma entonação expressiva na fala do docente, a ênfase em *CLARO* sinaliza que a qualidade de escrita será solicitada aos acadêmicos. Nesse enunciado, *CLARO* ganha o sentido de que o corpo docente não deixará esse aspecto passar em branco em sua leitura e *feedback*.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões deste trabalho foram orientadas pelo objetivo de discutir práticas de leitura e escrita empreendidas em projetos de letramento realizados em contexto de ensino superior em engenharia.

As análises apontam para o caráter processual de abordagem da leitura e escrita nos projetos do MIEGI. Sob essa perspectiva, os acadêmicos são compreendidos como sujeitos de conhecimento, os quais participam de redes de atividade e de comunicação com pares das esferas acadêmica e profissional. A metodologia apresentada é pautada na aprendizagem situada, na qual são resolvidos problemas com base no conhecimento técnico construído em um transitar entre as esferas acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS

GEE, J. P. **La ideologia em los Discursos:** lingüística social y alfabetizaciones. Tradução do

castelhano de Pablo Manzano. Madri: Ediciones Morata, 2005.

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma e aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIMA et al. Formas de implementação de processos de ensino-aprendizagem baseados em projetos interdisciplinares (PBL). In: OLIVEIRA, V. F.; CAVENAGHI, V.; MÁSCULO, F. S. (org). **Tópicos emergentes e desafios metodológicos em Engenharia de Produção: casos, experiências e proposições**. Rio de Janeiro: ABEPRO, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da enunciação**. Editora Ática. São Paulo, 1986.

OLIVEIRA, M do S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento e formAÇÃO de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparativ Education**, v. 5, n.2, p.1-14, 2003.

[1] A transcrição dos dados se deu com base em Marcuschi (1986), no qual: (+) são pausas e silêncios pequenos; MAIÚSCULAS indicam ênfases ou acento forte.