

FRACTALIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM: hipóteses e projeções

ANA CLÁUDIA PEREIRA DE ALMEIDA¹; VÍLSON JOSÉ LEFFA²

¹UCPel / IFRS Câmpus Rio Grande – ana.almeida@riogrande.ifrs.edu.br

²UCPel – leffav@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Cada vez mais a lógica da macrovisão se sobrepõe ao paradigma da hiperespecialização, o que torna lícita a prática de lançar mão de conhecimentos reconhecidamente legitimados de uma área específica para entender estudos emergentes de outras áreas do saber. Com as Ciências Sociais e, em especial, com a Linguística, não tem sido diferente, o que tem permitido a observação de fenômenos sob outras perspectivas. Nesse sentido, ao observar um recorte da Curva de Koch, é possível considerar os desenhos que formam seus vértices como possibilidades de execução de atividades, já que esses pontos são constituídos de triângulos os quais teoricamente poderiam ser associados como a geometria que sintetiza a Teoria da Atividade. Entretanto, uma das ideias da Complexidade é a necessidade de vislumbrar o todo, para que não haja leituras equivocadas porque superficiais – e, por isso, ao ampliar o campo de visão, percebe-se que o desenho da mesma Curva reproduz os vértices, ou seja, que o todo está igualmente representado nas partes. Tal observação holística permite associar graficamente a Teoria da Atividade com a da Complexidade e do Caos da mesma forma como se pode teorizar acerca da fractalização de Koch quando esta explica atividades de sala de aula. Sob esta perspectiva, este trabalho pretende legitimar tal possibilidade teórica ao aplicá-la às vivências de práticas escolares de escrita.

2. METODOLOGIA

O projeto de pesquisa “Conectar sentidos e articular ideias via EaD” – aliado a um projeto anterior, Ler e escrever: uma questão de conectar sentidos, foram propostos via Moodle aos estudantes concluintes do Ensino Médio integrado ao técnico do IFRS Câmpus Rio Grande em um primeiro momento e, no ano seguinte, abriu vagas também a membros da comunidade, com o objetivo de proporcionar-lhes práticas que favorecessem o bom desempenho desses sujeitos não apenas nas provas de redação dos processos seletivos de ingressos a universidades a que se submeteriam no final do semestre, mas também nos testes de leitura. Destaque-se o fato¹ de que, no ENEM de 2011, a “escola obteve o melhor resultado do município, foi a primeira entre os campi de Institutos Federais do Rio Grande do Sul e ocupou a quarta posição entre as escolas públicas do Estado”; apesar do desempenho notório, historicamente as notas da redação e das provas de disciplinas da área humana costumam ser as mais baixas obtidas pelos egressos da instituição, o que motiva iniciativas nesse sentido, já que atividades de leitura e de escrita com a finalidade específica da redação escolar pouco são incentivadas ao longo do curso. Nesse contexto, a proposta se deu em oito semanas de atividades baseadas em textos de gêneros

¹ Disponível em: <http://www.riogrande.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=5&sub=574>. Acesso em 25/06/2012.

textuais diversos os quais visaram à construção do texto dissertativo, e pode ser considerado um trabalho com sequências didáticas em função de características específicas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ainda, ao pensar a teoria dos gêneros e das sequências didáticas sob a perspectiva vygotskyana, deparamo-nos com a necessidade de organizar os diferentes gêneros textuais em função de sequências didáticas diversificadas, visto o argumento vygotskyano – endossado por Daniels (1994, p. 26) – de que “o conhecimento é social e criado na interação” e, diante disso, “o professor tem a responsabilidade de organizar formas adequadas de atividades educacionais, nas quais o conhecimento social será criado e, subsequentemente, assimilado pelo indivíduo”. Sobre o gênero como instrumento de aprendizagem, Bakhurst (2002, p. 252) destaca outro conceito importante de Vygotsky, ao explicar que “um amontoado inanimado de matéria é elevado a ferramenta por meio da significação com que é investido pela atividade”. Por isso, de acordo com o mesmo autor, “a ferramenta se ergue como uma corporificação do propósito humano em virtude do modo como é moldada e empregada pelos agentes humanos”, o que a configura como meio potencial através do qual um objetivo é veiculado, externalizado. Em outras palavras, o contexto sócio-histórico em que se dão as atividades humanas é a base da formação do indivíduo (LANFERDINI, 2011, p. 130) pois,

para Vygotsky a compreensão ocorre por meio de um processo ativo vinculado ao conhecimento pré-construído com base em experiências sócio-históricas. Assim, o desenvolvimento do ser humano ocorre por meio de conhecimentos adquiridos de forma espontânea – sem uma tomada de consciência especial – e formal – a apreensão de forma consciente dos conceitos/conhecimentos científicos. Os conhecimentos espontâneos seguem uma ordem ascendente partindo de objetos de menor para os de maior complexidade. Na concepção vygotskyana, esses conhecimentos são provenientes e concernentes a situações concretas. Os conhecimentos científicos são descendentes e demandam mediação do objeto a ser assimilado (CRISTÓVÃO & STUTZ, 2011, p. 23-24).

Rosenblat (2000, p. 201), também baseada nas ideias de Vygotsky, acredita “que a aprendizagem só é possível quando o que se pretende ensinar materializa-se na interação social entre sujeitos, mediada pela linguagem”. Nesse sentido, as sequências didáticas vêm ao encontro desse construto teórico, tanto no que se refere à questão da proposição de tarefas de forma ascendente, ou seja, de objetos de menor para os de maior complexidade – a chamada aprendizagem em *andaimas* – quando pelo uso do gênero como materialidade da Língua que ora se aprende. Some-se, ainda, a essa reflexão, a proposta por Rojo (2010, p. 21), quando considera que “para Vygotsky, o vetor fundamental é a *internalização* dos instrumentos e dos signos” que consiste na “conversão dos meios de regulação externa e social em meios de controle interno (individual e subjetivo) ou de autorregulação; com a internalização, modifica-se dialeticamente não só a estrutura interna do indivíduo, mas também a estrutura externa de suas atividades”.

Vê-se, dessa forma, que produzir textos passa por vários processos, os quais vão desde conhecer as características dos gêneros de circulação social até a consciência do que se pretende por meio da escrita, da articulação do jogo de convencimento que vai muito além da mera exposição de ideias e sequenciação

de palavras e regras. Ou seja, além de internalizar a forma, é necessário conhecer meios de manipular informações, no sentido de saber dispô-las de maneira conveniente – não no sentido pejorativo, tal qual também fazem os que ludibriam e são desonestos, mas como também podem fazer os usuários competentes e bem-intencionados dos instrumentos da Língua.

4. CONCLUSÕES

Muitas são as proposições teóricas que visam a refinar as interações de sala de aula pois hoje encaramos o par teoria-prática como essencial para um trabalho escolar bem-sucedido porque efetivo. Simultaneamente, convivemos com estudantes que aprendem sozinhos, tendo como suporte seu maquinário cada vez menor e mais tecnológico a lhes auxiliar e a diminuir os espaços entre si e o que querem. Nesse contexto, a prática já vem acontecendo – independente do professor que, em muitas circunstâncias, apenas formaliza e dá legitimidade acadêmica o que ocorre espontaneamente.

Em função disso, são necessárias teorias – e professores – que disponham de pressupostos que colaborem para que se insiram com naturalidade nesse ambiente de auto-aprendizagem e, mais que isso, estejam aptos a agregar valor a esses sistemas. Talvez por isso os pressupostos vygotskyanos se mostrem apropriados como constructo teórico que ajudam a compreender e a descrever os processos de apropriação e de habilidosa manipulação de ideias e de conhecimentos pelos estudantes. Da mesma forma, está nesse comportamento a justificativa para o uso de gêneros textuais nos contextos de ensino: porque também emergem do uso, da prática e, por isso, proporcionam reflexão sobre o que já se faz automaticamente.

Nas sequências didáticas, os “blocos” de atividades com limites claros ensinam não apenas a ler e a escrever, mas também evidenciam as balizas necessárias à apreensão dos tópicos da sala de aula, em especial, as de Língua Portuguesa. Entender porque e para que se escreve é importante não só como agente motivador, como também instiga a abstração e favorece a materialização dos argumentos, dos pensamentos e das estruturas linguísticas dentro do formato e dos limites estruturais de cada gênero, ou seja, modalizadas a cada situação comunicativa. Por isso parece menos penoso mostrar-se sabedor das regras quando o jogo é proposto dessa forma: pois a participação do estudante é pensada desde o planejamento inicial – ao invés de o aprendiz ficar relegado à posição de plateia. Assim, o aprender da escola se aproxima das práticas espontâneas de apropriação de conhecimentos e a sala de aula, por consequência, torna-se mais coerente.

Ainda no que se refere ao uso das sequências didáticas, este artigo propõe uma experiência que agregue valor ao que já se sabe e ao que já se faz, numa tentativa de “abraçar” de maneira mais ampla os estudantes, fornecendo-lhes oportunidades para que criem e exercitem parâmetros para o que lhes será cobrado nos processos seletivos de ingresso em IES. Talvez a nova proposta do MEC, de reformular o Ensino Médio para que efetivamente prepare os estudantes para a prova do ENEM, seja o reconhecimento de que são necessárias outras ferramentas e práticas para que os estudantes sintam-se contemplados diante da prova e os professores se sintam menos “malabaristas” diante desses desafios, quer seja presencial, quer seja virtualmente. Pois quando a escola – e as aulas de português – entendem que não precisam competir com os equipamentos tecnológicos tampouco com os tipos de atividades languageiras que as interações

não formais exigem, a sala de aula se torna mais interessante e mais verdadeira; a colaboração emerge, as dúvidas “vergonhosas” têm espaço para se transformar em entendimento e o professor assume seu papel de mediador. Em outras palavras, a escola cumpre seu papel de ensinar.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHURST, David. **A memória social no pensamento soviético**. In: DANIELS, Harry (org.). Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002.

CRISTÓVÃO, Vera. **Sequências didáticas para o ensino de línguas**. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera (orgs.). O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

CRISTÓVÃO, Vera; STUTZ, Lidia. **Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE1**. In: SZUNDY, Paula; ARAÚJO, Júlio; et. al. (orgs.). Linguística aplicada e ensino: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011.

DANIELS, Harry. **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

LANFERDINI, Priscila. **Trabalho do professor no ensino de Língua Inglesa como sequência didática**. In: CRISTÓVÃO, Vera (org.). Atividade docente e desenvolvimento. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 16. Campinas: Pontes Editores, 2011.

ROJO, Roxane. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento**. São Paulo: Parábola, 2010.

ROSENBLAT, Ellen. **Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos**. In: ROJO, Roxane (org.). A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCN's. Campinas: Mercado das Letras, 2000.