

Aula de português na educação superior: Um olhar para a aprendizagem significativa

Portuguese class in university: A look at meaningful learning

Luciana Paula Bento Luciani¹

Recebido em: 10/10/2020

Aprovado em: 28/12/2020

Publicado em: 30/12/2020

Resumo: Independentemente da disciplina que se ministra, é possível provocar discussões em prol de uma aprendizagem significativa. Certamente alguns conteúdos são mais propícios que outros. Além disso, de modo geral, disciplinas e conteúdos direcionados ao futuro campo de atuação profissional tendem a atrair mais o interesse e a participação dos alunos. Com base nesses pressupostos, este artigo apresenta um relato de experiência e discute os resultados alcançados com a aplicação de uma atividade que teve como objetivo promover o desenvolvimento das quatro habilidades necessárias à competência interativa e comunicacional, conforme Irandé Antunes (2016): ler, escrever, falar e ouvir – fundamentais para toda e qualquer atuação cidadã e profissional. Tal proposta foi apresentada na disciplina de Redação Comercial I, ministrada para alunos do primeiro semestre do curso de graduação em Administração de Empresas, de uma Instituição de Ensino Superior da cidade de São Paulo. A atividade elaborada para essa referida turma parte da técnica “pequenos grupos para formular questões”, proposta por Masetto (2003, p. 119), e termina com a escrita e reescrita de um artigo de opinião. Dessa forma, pretende-se mostrar, ainda, como, a partir de uma técnica interativa e de materiais que fazem parte do cotidiano social e profissional dos alunos, foi possível propiciar um estudo efetivo da língua da materna.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa; Competência Interativa e Comunicacional; Redação Comercial, Língua Materna.

Abstract: Regardless of the discipline taught, it is possible to provoke discussions for meaningful learning. Certainly some content is more conducive than others. In addition, in general, subjects and contents directed to the future field of professional practice tend to attract more interest and participation of the students. Based on these assumptions, this article presents an experience report and discusses the results achieved through the application of an activity that aimed to promote the development of the four skills required for interactive and communicative competence, according to Irandé Antunes (2016): reading, writing, speaking and listening – fundamental for any citizen and professional performance. This proposal was presented in the course of Business Writing I, taught to students in the first semester of the undergraduate degree in Business Administration, from a Higher Education Institution in the city of São Paulo. The activity elaborated for this class starts from the technique “small groups to ask questions”, proposed by Masetto (2003, p. 119), and ends with the writing and rewriting of an opinion article. It also intended to show how, through an interactive technique and materials that are part of the students social and professional daily life, it was possible to provide an effective study of the maternal language.

Keywords: Meaningful Learning; Interactive and Communicative Competence; Business Writing; Maternal Language.

¹Doutoranda e Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), graduada em Letras com Habilitações em Tradutor e Intérprete e Licenciatura Plena - Inglês/Português pela Universidade Ibero-Americana (UNIBERO). Tem larga experiência profissional no segmento corporativo e acadêmico, especialmente na Educação Superior, como docente nas modalidades presencial e a distância. Atualmente é professora da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP). E-mail: lucianaluciani@yahoo.com.br

LUCIANI, L. P. B.

1. Introdução

A palavra aula, assim como grande parte do léxico de uma língua, vem carregada de sentidos. Se proposto um exercício a um grupo de pessoas para que dissessem a primeira palavra que lhes vêm à mente quando estão diante do vocábulo aula, naturalmente, seriam mencionadas: aluno, professor, escola, sala de aula, ensino, aprendizagem, lousa, caderno, livro, prova... entre tantas outras mais que fazem parte desse tempo e espaço pedagógico.

É certo que as escolhas para essa associação não seriam neutras, embora pudessem parecer inconscientes em um primeiro momento. Além de sentidos, qualquer palavra é empregada a partir da historicidade de quem a diz. Não é possível apartar a palavra da circunstância e da história de um sujeito.

Nessa perspectiva, retomando o termo aula pode-se compreender porque essa palavra poderá ter diferentes significações entre sujeitos inseridos em um mesmo contexto e com papel social similar. O que significa aula para um professor autoritário? E para um professor progressista, por exemplo? Seguramente, as definições são diferentes.

À luz do que explica Paulo Freire ao longo da sua obra, um professor autoritário é aquele que não respeita os saberes e as contribuições de seus educandos, que faz do tempo e espaço aula, seu “palco”, o seu momento para transmitir conhecimentos, respondendo ou não às necessidades e/ou aos anseios de seus alunos.

Em contrapartida, também de acordo com as concepções freireanas, um professor progressista é aquele que se preocupa com o conteúdo que irá ensinar aos seus alunos e de que modo o conteúdo será trabalhado, fazendo do tempo e espaço aula um momento de construção cognitiva, agindo como mediador do conhecimento e contribuindo significativamente para a vida dos seus educandos.

A partir de uma prática progressista, a aprendizagem significativa é possível de ser garantida em qualquer nível de ensino e disciplina. Não é uma tarefa fácil. Exige muito comprometimento, rigor e reflexão por parte do professor; mas, se progressista, não conduzirá seu fazer pedagógico de outra forma e conceberá a aula como um:

[...] espaço e ambiente para se planejar em conjunto o curso a ser realizado, negociar as atividades, discutir interesses; ponto de encontro para leituras, exposições, debates, momentos de síntese, diálogos e

LUCIANI, L. P. B.

descobertas. Tempo para identificação das necessidades, expectativas e interesses dos participantes, para traçar objetivos a serem alcançados, definir e realizar um processo de acompanhamento e de feedback do processo de aprendizagem. (MASETTO, 2003, p. 78).

Diante dessas reflexões, este artigo apresenta um relato de experiência de uma atividade organizada para a disciplina de Redação Comercial I, ministrada para alunos do primeiro semestre do curso de graduação em Administração de Empresas de uma instituição privada da cidade de São Paulo.

A atividade elaborada para essa referida turma parte da técnica “pequenos grupos para formular questões”, proposta por Masetto (2003, p. 119), e termina com a escrita e reescrita de um artigo de opinião. Foi levado em consideração, principalmente, o desenvolvimento das quatro habilidades necessárias à competência interativa e comunicacional, conforme Irandé Antunes (2016): ler, escrever, falar e ouvir – fundamentais para toda e qualquer atuação cidadã e profissional.

2. Aprendizagem significativa no ensino superior

No atual contexto pedagógico, é inviável que o professor se coloque como detentor do saber em qualquer nível de ensino e, especialmente, na Educação Superior. O acesso às mais variadas informações (de qualidade ou não) depende somente de poucos cliques na rede e, por isso, uma aula presencial que não agregue conhecimento e não faça sentido deixará de ser frequentada, ou melhor, na maioria dos casos, o aluno irá assegurar somente a frequência mínima necessária para não ser reprovado. Também haverá aqueles que dormirão ou sairão da sala inúmeras vezes até que a aula termine.

Certamente, o que se pretende aqui não é apresentar o professor como o único culpado por uma atitude, muitas vezes, irresponsável, ou até mesmo desrespeitosa, por parte dos alunos que poderá ocorrer independentemente das melhores técnicas de ensino-aprendizagem adotadas em sala de aula.

O objetivo é discutir a necessidade, por parte do professor, de refletir acerca das suas práticas pedagógicas e verificar se diante de tantas facilidades que hoje estão disponíveis para se obter informações, como posto acima, o professor não está sendo um mero transmissor de dados atualizados. Se assim for, é certo que suas aulas deixarão de ser (se é que um *dia* foram) atrativas.

LUCIANI, L. P. B.

Não se espera que o professor traga uma informação “inédita” para ser apresentada a cada aula. Espera-se sim que, a partir de um tema gerador, o professor propicie o estabelecimento de relações frente ao saber científico que ele, por compromisso com seu exercício docente, precisa dominar. Ao estabelecer relações, o “novo” surge e atrai.

Antes mesmo das facilidades tecnológicas existentes na atualidade, já alertava Freire (2016, p. 108):

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem.

Além de reflexão sobre a prática, domínio do conteúdo e responsabilidade com os saberes já construídos e os que ainda precisam ser adquiridos por seus alunos, é essencial que o professor estimule o diálogo em suas aulas. A ação dialógica aproxima alunos e professores e permite a troca de conhecimentos, tornando a aula um tempo e espaço mais atrativo para todos que dela participam.

Não é incomum, no entanto, que muitos docentes, especialmente aqueles que atuam no ensino superior, subestimem ou temam a prática dialógica. Para esses professores, a promoção do diálogo em sala de aula pode comprometer a autoridade docente – e não estão completamente errados. Quando mal conduzida, a prática dialógica certamente poderá não só comprometer a autoridade, como todo o processo de ensino-aprendizagem.

O diálogo, em uma ação irresponsável, assume um caráter de “bate-papo desobrigado” (FREIRE, 2000, p. 118) entre professor e alunos, sem reflexão crítica, tão necessária para a troca e, conseqüentemente, construção de saberes.

Além de não suscitar a criticidade, não contribui para a aprendizagem significativa, assim definida por Masetto (2003, p. 43):

ISSN: 2359-1064

LUCIANI, L. P. B.

Entendemos que aprendizagem significativa é aquela que envolve o aluno como pessoa, como um todo (ideias, sentimentos, cultura, valores, sociedade, profissão). Ela se dá quando: o que se propõe para aprender se relaciona com o universo de conhecimento, experiências e vivências do aprendiz, [...]; permite a formulação de perguntas e questões que de algum modo o interessem e o envolvam ou lhe digam respeito; lhe permite entrar em confronto experimental com problemas práticos e de natureza social, ética, profissional que lhe são relevantes; permite e ajuda a transferir o aprendizado na universidade para outras circunstâncias da vida; suscita modificações no comportamento e até mesmo na responsabilidade do aprendiz.

Além de o papel do ensino superior estar centrado na promoção e garantia de conhecimentos para a aquisição de competências e habilidades necessárias a cada área do saber para o futuro exercício profissional, é imperativo propiciar em aula um diálogo que transcenda as questões meramente técnicas. O docente universitário, consciente que sua atuação não visa somente ao mercado de trabalho, conduz seus alunos para além das exigências mercadológicas (SILVA, 2013).

Independentemente da disciplina que se ministra, é possível provocar discussões em prol de uma aprendizagem significativa. Certamente alguns conteúdos são mais propícios que outros. Além disso, de modo geral, disciplinas e conteúdos direcionados ao futuro campo de atuação profissional tendem a atrair mais o interesse e a participação dos alunos.

Isso não significa dizer que dentro de uma matriz curricular há uma disciplina mais (ou menos) importante. Se criteriosamente organizada e alinhada aos conhecimentos necessários para o exercício cidadão e profissional, toda disciplina tem importância e significado para a formação integral do aluno. É o que ocorre, por exemplo, com a disciplina de língua portuguesa ofertada na Educação Superior em cursos à parte do campo das Letras, sob as mais variadas nomenclaturas, como por exemplo, Redação Comercial.

Bechara (2006, p. 8), ao citar o professor italiano Rafaele Simone, ressalta o fato de que “a linguagem não é apenas uma ‘matéria’ escolar entre as outras, mas um dos fatores decisivos ao desenvolvimento integral do indivíduo e, seguramente, do cidadão”, importando, portanto, a todos que estão envolvidos em um processo de ensino-aprendizagem.

LUCIANI, L. P. B.

Todos os profissionais, sem restrições, precisam ser hábeis comunicativamente para o desempenho de suas funções. As habilidades comunicativas (ler, escrever, falar e ouvir) encontram espaço para serem desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa e podem ser promovidas visando-se à oferta de uma aprendizagem significativa e através de técnicas diversificadas como a que se descreve a seguir.

“Pequenos grupos para formular questões”: breve descrição da técnica

Masetto (2003), em *Competências pedagógicas do professor universitário*, propõe diversas técnicas para serem utilizadas de acordo com os objetivos pretendidos pelo professor. Dentre as técnicas apresentadas, tem-se a proposta “pequenos grupos para formular questões” que, segundo o educador, é:

[...] uma das mais dinâmicas para ser usada em aula e agrega em si a possibilidade de desenvolver vários aspectos de aprendizagem: aprofundamento de conhecimentos, compreensão do assunto, habilidade de trabalhar em grupo, ouvir e dialogar com colegas, aprender com colegas. (MASETTO, 2003, p. 119).

Essa técnica consiste em várias etapas que se iniciam antes mesmo da aula em que o conteúdo será discutido. A primeira delas é a definição, pelo professor, de um texto a ser estudado. Após essa escolha, é feita a indicação da leitura para a turma antecipadamente à aula em que a técnica será aplicada. A partir dessa leitura, é proposto aos alunos que, individualmente, elaborem “perguntas inteligentes” para serem trazidas no dia em que a atividade será desenvolvida em sala de aula.

De acordo com Masetto (2003), essas “perguntas inteligentes” consistem em questões cujas respostas não são retiradas direta ou facilmente do texto. Essas perguntas podem ser feitas com o objetivo de revelar dúvidas ou aspectos que se pretende estudar mais profundamente. A resposta para uma “pergunta inteligente” exige reflexão e discussão, não há obviedade e simplicidade.

No dia da aula, a turma é dividida em grupos. Cada aluno apresenta ao seu respectivo grupo suas “perguntas inteligentes”. O grupo, por sua vez, deve escolher e redigir uma pergunta ou mais, dependendo dos critérios estabelecidos, que irá representá-lo. Após todos os grupos terem definido e redigido suas perguntas em uma folha à parte, o professor organiza uma série de rodadas para que as perguntas sejam

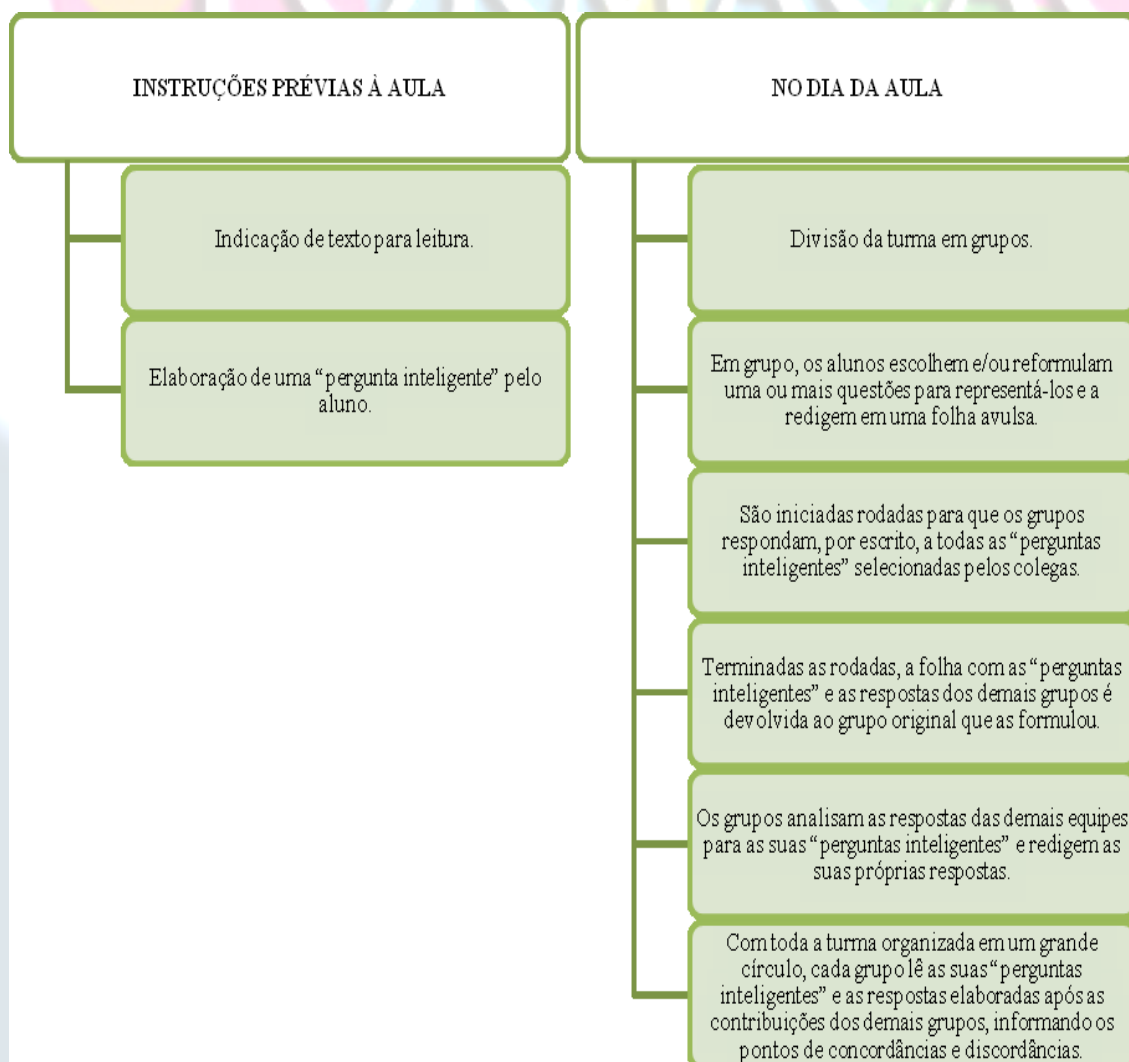
LUCIANI, L. P. B.

respondidas por todos os grupos, que poderão concordar, completar ou discordar das respostas já apresentadas ao redigirem suas próprias respostas.

Ao término das rodadas, as folhas com as respostas são devolvidas aos grupos que formularam as respectivas perguntas. Os grupos deverão, então, analisar as respostas dadas e formular a sua própria em concordância ou não com as demais. Como última etapa, os alunos, em plenário, sob a mediação e, sempre que necessária, a intervenção do professor, leem e debatem as perguntas e as respostas levantadas por todos.

A técnica “pequenos grupos para formular questões” pode ser apresentada graficamente da seguinte forma:

Figura 1 – Esquema da técnica “pequenos grupos para formular questões”.



Fonte: Adaptado de Masetto (2003).

LUCIANI, L. P. B.

Além de rigorosamente cronometrar o tempo e garantir o desenvolvimento da atividade pela turma, caberá ao professor complementar, na última etapa, as respostas, os aspectos e os conceitos mais importantes do texto, bem como mediar o debate que, naturalmente, surge com esse tipo de atividade.

Observa-se que essa técnica é desenvolvida por meio de uma dinâmica que suporta leitura, escrita e interação entre os alunos – habilidades essenciais para uma efetiva prática comunicativa –, e, portanto, bastante pertinente às aulas de língua portuguesa. Recorrendo-se a Antunes (2016, p. 110-111),

Em geral, o que se deve pretender com uma programação de estudo do português, não importa o período em que acontece, é ampliar a competência do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mas fluente e interessante da fala e da escrita, incluindo, evidentemente, a escuta e a leitura. Em função desse objetivo é que se vai definir o conteúdo programático em torno do qual o professor e aluno realizam sua atividade de ensino e aprendizagem.

Como poderá ser constatado no relato de experiência que será apresentado, buscou-se não somente relatar os benefícios obtidos, bem como as dificuldades que surgiram ao longo do processo.

Desafios e possibilidades para o desenvolvimento das habilidades comunicativas a partir da “pergunta inteligente”

A técnica “pequenos grupos para formular questões” foi aplicada na disciplina de Redação Comercial I, para uma turma do primeiro semestre do curso de graduação em Administração de Empresas, composta por 47 alunos. Ressalta-se que, além das etapas propostas, conforme esquema apresentado na Figura I, mais ações foram acrescentadas ao final da aplicação da técnica: a) análise e discussão de textos publicados no LinkedIn²; b) escrita e reescrita de um artigo de opinião para ser postado pelos alunos em seus perfis nessa referida rede social de negócios.

Caso fosse seguido o esquema inicial, apenas duas aulas sequenciais de 50 minutos cada, com alguns ajustes como poderá ser visto adiante, seriam suficientes para

²Rede social de negócios, fundada em dezembro de 2002, nos Estados Unidos. Amplamente difundida, é utilizada, de modo geral, para troca de informações e divulgação de vagas de emprego entre profissionais das mais diversas áreas corporativas e regiões.

LUCIANI, L. P. B.

a aplicação da técnica. No entanto, considerando-se o acréscimo de mais ações, foram necessárias quatro aulas sequenciais, com a duração total de 1h40min cada, sendo desenvolvidas em quatro dias letivos, priorizando, sobretudo, ampliar “as habilidades do aluno como sujeito interlocutor, que fala, ouve, escreve e lê textos” (ANTUNES, 2016, p. 122, grifo da autora).

Com duas semanas de antecedência, para que os alunos pudessem se preparar, foi indicada a leitura do texto *Prepare-se adequadamente para plataformas públicas* (MURRAY, 2012). Esse texto metalinguístico discute a importância de se ter um preparo prévio e adequado para qualquer apresentação, seja por escrito ou oralmente, em plataformas públicas. Apresenta vários casos de gestores de empresas que tiveram suas reputações abaladas (e até mesmo destruídas) por terem descuidado da linguagem em seus discursos.

Na mesma aula em que foi indicada a leitura, o professor solicitou aos alunos que elaborassem uma “pergunta inteligente” e que a trouxessem digitada no dia da aula agendada para o desenvolvimento da atividade. Destaca-se que foi preciso esclarecer com critério e exemplos o conceito de “pergunta inteligente” (MASETTO, 2003), a fim de garantir a efetividade da proposta. Também foi esclarecido, que essa atividade era parte inicial de um exercício avaliativo que seria finalizado com a reescrita de um artigo de opinião.

Sobre a folha digitada, esclarece-se que esse procedimento foi solicitado a fim de evitar que alguns alunos redigissem suas respectivas questões no dia da atividade sem a leitura do texto indicado e, por conseguinte, sem criticidade acerca da proposta. Dessa forma, buscou-se garantir o preparo prévio dos alunos.

No dia da aula em que a técnica foi aplicada, compareceram 44 alunos, sendo que, desse total, 3 não haviam feito a leitura do texto, nem tampouco elaborado a “pergunta inteligente”. Mas, ainda assim, foram incentivados a participar e distribuídos em grupos diferentes para não comprometer a aplicação da técnica. ISSN: 2359-1064

A turma foi dividida em oito grupos, sendo cinco grupos de seis componentes e dois grupos com sete componentes. Essa divisão da turma, bem como a organização da sala levou aproximadamente cinco minutos.

Após a formação dos grupos, os alunos foram orientados a escolher e redigir uma única pergunta em uma folha previamente entregue pelo professor, nomeando por letra

LUCIANI, L. P. B.

(A, B, C e assim sucessivamente) cada um dos grupos, objetivando-se maior controle sob a próxima etapa. Foi previsto e cumprido o tempo de quinze minutos para essa segunda parte da atividade.

Iniciou-se então as rodadas para que todos os grupos respondessem às “perguntas inteligentes” dos sete grupos. Foram previstos 35 minutos para essa etapa, sendo 5 minutos para cada resposta. No entanto, esse tempo foi insuficiente, pois a maioria dos grupos apresentaram dificuldades em discutir e registrar a resposta dentro do período estipulado. Dessa forma, foi preciso reduzir o número de rodadas e coube a cada grupo responder a quatro questões apenas. Com essa adaptação, foi possível terminar essa etapa com somente cinco minutos de atraso. Destaca-se que enquanto os grupos discutiam e registravam suas respostas, o professor circulava entre os alunos, a fim de sondar as discussões e aproveitava para recolher as folhas das perguntas elaboradas individualmente.

Para a etapa seguinte, estava previsto um tempo de 20 minutos que precisou ser reduzido para 15, a fim de compensar o atraso do passo anterior. Durante 15 minutos, após terem recebido a folha com a “pergunta inteligente” que escolheram representar o grupo e as respostas dos demais colegas para a questão, os alunos analisaram os dados obtidos e redigiram a sua própria resposta.

Organizou-se um grande círculo com a toda a turma. Um representante de cada grupo leu a sua “pergunta inteligente”, para lembrar àqueles que a responderam e para participar os demais colegas que não tiveram a oportunidade de respondê-la. Esse representante leu, também, a resposta “final” elaborada após as contribuições dos demais grupos.

Cada grupo levou em média de três a quatro minutos para leitura e apresentação das análises, o que inviabilizou um debate geral mais profundo sobre cada “pergunta inteligente”, considerando-se que havia um total de oito grupos para se apresentar e apenas 35 minutos para o término da aula. Porém, ainda assim, o professor conseguiu, de modo mais breve que o intencionado, fazer um fechamento dos principais pontos levantados durante a discussão.

O professor recolheu as folhas utilizadas pelos grupos para desenvolver a atividade proposta e, na aula seguinte, retomou os principais apontamentos feitos pela turma. A partir dessa exposição, foram apresentados exemplos de personalidades

LUCIANI, L. P. B.

brasileiras que tiveram um desempenho ruim nas plataformas públicas e as respectivas repercussões na sociedade. Mostrou-se, também, casos positivos. Os modelos reais, alguns já conhecidos pelos alunos, propiciaram recobrar algumas reflexões da aula anterior, bem como motivou a discussão de novos assuntos, tais como ética, privacidade e liberdade de expressão. Como aponta Bechara (2006, p. 24):

Desde logo, convém ressaltar que não é só através da aula de língua portuguesa que o aluno chegará a essa cultura integral; todas as matérias que lhe são ministradas concorrem para esse objetivo maior. Mas acreditamos que é na aula de língua portuguesa que se abre maior espaço para tais oportunidades. Ao entrar no mundo maravilhoso das informações que veiculam os textos literários e não literários, modernos e antigos, terá o professor de língua materna a ocasião propícia para abrir os limites de uma educação especificamente linguística. Compete-lhe primeiro ministrar aos seus alunos conteúdos capazes de levá-los à compreensão do mundo que os cerca, nos mais variados campos do saber.

Na segunda parte da aula, o professor iniciou o direcionamento para a atividade de escrita. Em aula, abriu vários perfis, previamente selecionados, de pessoas cadastradas na rede LinkedIn. Chamou a atenção dos alunos para o fato de que algumas dessas pessoas redigem artigos de opinião, sob os mais variados temas corporativos, e postam em seus respectivos perfis – uma prática que tem se tornado muito comum nessa plataforma.

O professor, então, escolheu um dos artigos e discorreu sobre as características, a estrutura e os objetivos desse tipo de texto dissertativo-argumentativo, sem afastar-se do seu objetivo inicial, ou seja, o desenvolvimento das quatro habilidades.

[...] é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 82).

LUCIANI, L. P. B.

Retomando às instruções passadas anteriormente à aplicação da técnica, o professor lembrou aos alunos o texto que deveriam redigir: um artigo de opinião para ser postado em seus perfis no LinkedIn, cujo tema deveria ser desenvolvido a partir das ideias levantadas através da leitura e discussão do texto utilizado para a formulação da “pergunta inteligente”.

Como nem todos eram cadastrados no LinkedIn, a terceira aula ocorreu no laboratório de informática para que os alunos pudessem fazer o cadastro com o auxílio do professor e dos colegas. Para aqueles que já eram inscritos nessa rede social, foi recomendado que revisassem e/ou atualizassem seus perfis. O professor, ainda, incentivou os alunos a iniciarem seus textos naquela aula. Com isso, foi possível propor três diferentes atividades para contemplar os diversos estágios da turma.

Antes de postarem seus artigos de opinião, os alunos entregaram seus textos ao professor que os corrigiu e fez os apontamentos necessários para uma primeira reescrita. Na última e quarta aula utilizada para essa atividade, o professor apresentou aos alunos os desvios mais recorrentes nos textos da turma em relação à norma-padrão e aos procedimentos textuais de coesão e coerência. Foi dado mais um prazo para que os alunos pudessem reescrever e reapresentar seus textos ao professor para uma última avaliação e, finalmente, divulgá-los em seus perfis.

Cabe destacar que todos os alunos, mesmo aqueles que não participaram da primeira aula em que a técnica foi aplicada, concluíram a proposta, isto é, entregaram seus artigos de opinião reescritos no prazo estabelecido.

Ainda que o cumprimento da atividade final estivesse atrelado a um exercício avaliativo e, conseqüentemente, a uma nota, foi possível observar que o interesse dos alunos foi aumentando ao longo do processo. Credita-se a isso à escolha da técnica e dos materiais selecionados que propiciaram contextos favoráveis de produção, fizeram sentido para os alunos e, conseqüentemente, permitiram o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas.

ISSN: 2359-1064

Considerações Finais

Em toda e qualquer disciplina, bem como em todo nível de ensino, há espaço para que a leitura, a escrita, a expressão oral e a escuta sejam desenvolvidas e/ou

LUCIANI, L. P. B.

aprimoradas. No entanto, a sistematização dessas habilidades cabe às disciplinas direcionadas ao estudo da linguagem.

Porém, como alertam alguns estudiosos brasileiros, com destaque para o gramático e filólogo Bechara (2006) e as linguistas Neves (2013) e Antunes (2016), ao ensinar a língua materna, é comum que muitos professores priorizem o ensino e a aprendizagem da escrita, como se esta fosse a única habilidade necessária para a efetividade comunicacional.

No tempo e espaço escolar, o desenvolvimento de todas as habilidades precisa ser contemplado, a fim de “fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante” (ANTUNES, 2016, p. 41), afinal o uso língua não ocorre somente pela modalidade escrita.

Considerando-se essas reflexões, optou-se por apresentar neste artigo um relato de experiência de uma atividade que contemplasse o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, em um curso de ensino superior à parte do campo das Letras. Dessa forma, pretendeu-se mostrar como, a partir de uma técnica interativa e dinâmica e de materiais que fazem parte do cotidiano social e profissional dos alunos, foi possível propiciar um estudo efetivo da língua da materna. Obviamente, alguns ajustes precisaram ser realizados ao longo do processo.

Entre esses ajustes está o fato de que três alunos não fizeram a atividade inicial (leitura do texto e elaboração da “pergunta inteligente”), mas compareceram à aula. Embora a expectativa era de que todos cumprissem com suas tarefas, é sabido e previsto que se trata de uma variante difícil de ser controlada pelo professor. E, por isso, a criatividade docente teve que prevalecer, a fim de incluir a todos na aula, garantindo, assim, uma atuação democrática.

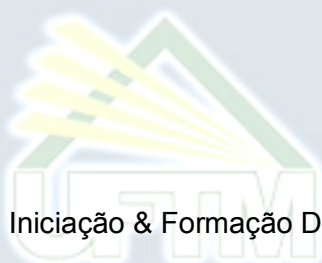
O tempo previsto para a rodada das “perguntas inteligentes” também precisou ser adequado durante a atividade. Não foi possível circular todas as respostas – o que seria o mais produtivo. Mas, ainda assim, com a adequação do tempo permitiu-se que essa etapa da técnica fosse garantida e toda a atividade fosse concluída no tempo previsto de 1h40. Cabe destacar que a atividade “pequenos grupos para formular questões” tem uma maior efetividade quando iniciada e concluída no mesmo dia. É possível deixar o debate para uma próxima aula, mas esse adiamento pode comprometer o interesse e a motivação da turma.

LUCIANI, L. P. B.

Ressalta-se, ainda, que alguns alunos apresentaram resistência para postar seus textos na rede LinkedIn. Entre as justificativas para a não postagem, destacam-se: a insegurança sobre a qualidade do artigo, o fato de não querer interagir nessa rede social e a opção pela não exposição. Apesar de cada caso ter sido tratado individualmente e os alunos terem sido incentivados a seguir com a publicação, o professor respeitou a decisão dos doze alunos que não quiseram divulgar seus artigos de opinião. A postagem não fazia parte dos critérios avaliativos. O que se pretendeu foi assegurar um leitor real para os artigos de opinião, eliminando, assim, a artificialidade do exercício – comum nesse tipo de proposta pedagógica.

Como pode ser constatado, não somente as quatro habilidades puderam ser desenvolvidas durante as aulas. Além da discussão e reflexão de vários temas que surgiram ao longo da atividade, atrelados não somente ao estudo da língua, mas também sobre a (in)correta atuação cidadã e profissional, foi permitido trabalhar a autonomia e responsabilidade dos alunos, bem como o respeito durante os vários momentos em que a interação – fala e escuta – foi promovida. E, sobretudo, ao longo do processo, professor e alunos foram sendo transformados em “reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (FREIRE, 2014, p. 28).

ISSN: 2359-1064



LUCIANI, L. P. B.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2016.
- BECHARA, E. *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e Colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. *Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003. MURRAY, K. A linguagem dos líderes: como os principais CEOs de grandes corporações mundiais se comunicam para inspirar, influenciar e obter resultados. Tradução Rita MyrianZagordo. São Paulo: Clio, 2012.
- NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola?: norma e uso na língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- SILVA, L. R. da. *Docência na contemporaneidade: desafios para professores no Ensino Superior*. Revista Primus Vitam, São Paulo, SP, n. 5, p. 1-21, 2013. Disponível em: <http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_5/lea.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

Como citar este artigo (ABNT)

LUCIANI, L. P. B. **Aula de português na educação superior: um olhar para a aprendizagem significativa**. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 7, n. 4, p. XXX-XXX, 2020. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

LUCIANI, L. P. B. (2020) **Aula de português na educação superior: um olhar para a aprendizagem significativa**. Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.