



DIEGO CHIAPINOTTO

AS OFICINAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*

Monografia apresentada para a obtenção do título de Especialista à Universidade de Caxias do Sul, no curso de Formação para a Educação a Distância.

Orientadora:
Prof^ª. Ana Lúcia Buogo

Caxias do Sul
2006

* Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Usos Não-Comerciais-Vedada a Criação de Obras Derivadas 2.5 Brasil. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/br/> ou envie uma carta para Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.

DEDICATÓRIA

A Milissa.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Ana Lúcia Buogo, pela aposta e parceira no trabalho em educação a distância.

Aos estudantes do curso de Pedagogia, pelo entusiasmo que sentem pelas oficinas.

EPÍGRAFE

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Paulo Freire

RESUMO

As oficinas de produção de texto no curso de Pedagogia a distância estão caracterizadas como espaços de instrumentalização acadêmica, voltadas para a reflexão e a autonomia num processo interativo de aprendizagem. Diante dessa proposta metodológica da modalidade de educação a distância, propomos vislumbrar o espaço da oficina como um espaço de reflexão e instrumentalização acerca dos processos de produção e leitura de textos. Inseridas na perspectiva de que a produção e a leitura de textos são meios de acesso e construção do conhecimento, as oficinas se mostram estratégias eficientes para a instrumentalização em língua portuguesa. O promovedor da oficina, então, toma diferentes papéis, vinculados ao desenvolvimento da autonomia em produção de textos, articulando diferentes estratégias para a aprendizagem, motivando e esclarecendo.

ABSTRACT

The workshops of text composition on the graduation of education at distance are characterized as places of academic instrumentalization, turned to reflection and autonomy in an interactive process of learning. Considering this methodological proposal of the modality distance education, we propose to vislumbate the place of the workshop as a place of instrumentalization and reflection about the processes of composition and reading of texts. Inserted on the perspective that composition and reading are ways to access and construction of knowledge, the workshops presents as efficient strategies to instrumentalization on portuguese language. So the workshop promoter gets different roles, vinculated to the autonomy development on text composition, articulating different strategies to learning, motivating and clarifying.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 A OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA	
1.1 Educação a distância: alguns apontamentos	14
1.2 A oficina como espaço de reflexão	18
1.3 A produção e a leitura como suporte/instrumento/processo de acesso e construção do conhecimento	20
1.3.1 A língua portuguesa instrumental	21
1.3.1.1 A oficina como construção de conhecimento instrumental acadêmico em produção de texto	24
2 O MATERIAL DIDÁTICO ESPECÍFICO	28
2.1 Histórico	28
2.2 Processo de produção	29
2.3 Objetivos, aceitação e vinculação	32
3 O PAPEL DO PROMOVEDOR DE OFICINA	33
3.1 O papel articulador	36
3.2 O papel motivador	37
3.3 O papel esclarecedor	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	47
ANEXOS	48

INTRODUÇÃO

Esta monografia do curso de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, Formação para a Educação a Distância é a formalização de pesquisa de cunho bibliográfico cujo projeto de pesquisa está vinculado à linha de pesquisa Processos Pedagógicos a Distância e Orientação Acadêmica.

Tratarei, portanto, neste trabalho sobre as oficinas de produção de texto no curso de Pedagogia na modalidade a distância, da Universidade de Caxias do Sul.

A Universidade de Caxias do Sul implantou no ano de 2004 o curso de licenciatura em Pedagogia, com habilitação em docência para as séries iniciais do ensino fundamental, na modalidade de educação a distância. Criou-se para tanto o Núcleo de Educação a Distância, departamento sob a tutela da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, com a finalidade de gerir os processos administrativos e pedagógicos concernentes à educação a distância (EAD) na Instituição.

O projeto pedagógico do curso foi produzido por uma equipe de professores ligados ao Núcleo e capacitados em EAD por docentes da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Essa instituição foi pioneira na implantação de um curso de graduação a distância e sua experiência na modalidade foi decisiva tanto para a formação desses professores, quanto para a elaboração do projeto pedagógico da Licenciatura em Pedagogia. Contemplou-se nesse projeto dois, poder-se-ia dizer, eixos de formação: um eixo de formação profissional docente,

ou seja, para o exercício da profissão de professor das séries iniciais do ensino fundamental e o outro eixo de formação e inserção gradual no papel de estudante universitário.

Para o primeiro eixo, estruturou-se o curso em módulos, divididos em unidades de ensino, por sua vez, divididas em semanas de estudo e em capítulos por fim. Os módulos têm objetivos de formação profissional bem claros. Vão da formação básica do professor em Fundamentos da Educação e Fundamentos da Práxis Pedagógica a módulos específicos à habilitação escolhida, como Linguagem, Matemática, Ciências, Geografia e História.

Para o segundo eixo, o projeto prevê oficinas de instrumentalização em: estudos individuais, leitura e produção de texto. Para entender o porquê dessa tríade instrumental, é importante que nos recordemos da modalidade de educação escolhida para o curso e, também, contemplemos nessa digressão a estrutura da educação a distância na Universidade de Caxias do Sul e o público-alvo dessa investida.

A educação a distância, em linhas gerais, se caracteriza como uma modalidade de educação em que os espaços e tempos formalmente constituídos não são mais tão válidos quanto na educação presencial. Por meio de recursos diversos, como a radiodifusão, sinal de televisão, internet e material impresso, o estudante tem acesso à formação em nível de educação de jovens e adultos, educação superior, educação continuada e educação corporativa. Dentre as inúmeras demandas pessoais para educar-se a distância, a autonomia de estudo é uma das mais preementes.

Aliada a isso, e logo entenderemos porque, está a estrutura descentralizada da Uni-

versidade de Caxias do Sul. Essa instituição, há mais de dez anos, iniciou seu processo de regionalização, cumprindo e reiterando seu compromisso com o desenvolvimento da região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Desse modo, o alcance da educação superior a diversos municípios que não tinham acesso a esse nível foi grande. Porém, não era o bastante, havia (e há) em grande número de, especialmente, profissionais sem titulação mínima para exercer suas funções. Se pensarmos no contexto escolar, perceberemos que a quantidade de profissionais da educação sem essa titulação é igualmente enorme. E exatamente esse público foi escolhido como prioritário para a oferta de graduação a distância na Instituição.

Delineemos esse público, então, para que possamos concluir o raciocínio. A esmagadora maioria é formada por professoras com formação de nível médio em educação (Normal médio). Já são profissionais experiente e estão afastados da educação formal há muito tempo. A oferta de um curso de graduação, assim, deve se aliar à disposição de recursos de organização de estudos, especialmente, aqueles feitos individualmente, incluindo-se aí, estratégias de leitura, de redução de informação e de produção de textos acadêmico-científicos relevantes.

O que são as oficinas de instrumentalização? É uma pergunta que vem sendo respondida nesse curto tempo de existência do curso. O que se pode definir, a partir de minha própria experiência em planejá-las e executá-las, é que se constituem como espaços privilegiados de construção coletiva de conhecimento baseada na interação, no respeito às construções prévias do estudante e no atendimento a demandas reais de instrumentalização acadêmica.

Justifica-se tratar do tema, especificamente oficinas de produção de texto no curso de Pedagogia a distância da Universidade de Caxias do Sul pelo exposto a seguir. O projeto pe-

pedagógico do curso prevê a oferta dessa modalidade de instrumentalização. Não há quase nenhuma experiência similar à educação a distância implantada pela Instituição e que ofereça oficinas presenciais de instrumentalização em produção de texto. De um modo geral, o processo pedagógico oficina não foi suficientemente estudado. O papel do ministrante das oficinas de instrumentalização parece merecer uma discussão de aprofundamento teórico que dê conta das possibilidades de ressignificação desse papel frente às demandas surgidas por esses espaços pedagógicos.

Assim sendo, posso apresentar o problema de pesquisa: que espaço as oficinas de produção de texto no curso de Pedagogia a distância da Universidade de Caxias do Sul ocupam?

Objetivo discutir de que forma essas oficinas se convertem em espaço de reflexão sobre as concepções prévias e os fazeres prévios em produção de texto, além de discutir de que forma a instrumentalização ocorre nessas oficinas.

Considero como hipóteses para o problema que as oficinas de produção de texto se convertem em espaços de reflexão e construção de conhecimento instrumental acadêmico; que o amparo a elas se dá por material didático específico e que o papel dos seus ministrantes é ressignificado frente às demandas dessas oficinas.

1 A OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

A oficina de produção de texto no curso de Pedagogia a distância está prevista no plano pedagógico como atividade complementar, assim como já exposto na introdução desta monografia. Podemos encaixá-la no segundo eixo de formação: inserção e formação gradual no papel de estudante universitário.

Sua carga horária total é de quarenta e cinco horas, contabilizadas aí tanto horas presenciais quanto horas de estudo e leitura a distância. Seu programa não está formalizado no plano pedagógico do curso. Dessa forma, há flexibilidade para o planejamento curricular e, conseqüentemente, para o planejamento de execução da oficina. Isso a torna bastante adequada a seu propósito de suprir demandas no momento em que surgem. Para a oficina ministrada para a turma de ingressantes no ano de 2005, a equipe de oficinas pensou um programa que contemplou os seguintes tópicos: introdução ao processo de produção de textos (conceitos de texto e textualidade), elementos de textualidade, tipologias textuais, gêneros textuais, planificação de textos e a redação científica com foco nos gêneros artigo acadêmico e relatório.

As estratégias desenvolvidas para a oficina tiveram como foco a construção coletiva de conceitos e estratégias de produção, baseadas em discussões, exercícios e explicações sintetizadoras e esclarecedoras.

A estrutura do plano da oficina se dividiu em dois encontros. No primeiro encontro, trabalhamos com os elementos de textualidade e o conceito de texto. Já no segundo encontro, trabalhamos com a planificação do texto, as tipologias e gêneros textuais e a redação

científica.

Cabe fazermos uma breve apreciação teórica dos princípios que norteiam a educação a distância. Podemos apontar o primeiro princípio como o da assincronia-assintopia. A modalidade a distância de educação não pressupõe a necessidade de que professor e aluno em processo de ensino-aprendizagem esteja no mesmo lugar (sintopia) e no mesmo momento (sincronia). Essa é uma ruptura significativa em relação ao que conhecemos: alunos e professor no mesmo lugar (sala de aula) ao mesmo momento (período de aula).

O segundo princípio da educação a distância é a possibilidade da utilização de outros recursos tecnológicos, além de quadro e giz. Comumente chamadas de tecnologias da informação e comunicação (TICs), esses recursos vão desde materiais didáticos impressos, passando pela produção de programas televisivos até os ambientes virtuais de aprendizagem, as mensagens instantâneas e a videoconferência.

O terceiro ponto a ser exposto é a formação (ou sua necessidade) de um novo profissional de educação capaz de conjugar esforços e tecnologia a fim de objetivar muito mais a aprendizagem do que o ensino, muito mais o aluno do que o professor. Nesse momento, surgem novas figuras que almejam isso: professores-especialistas, professores-tutores, tutores, orientadores acadêmicos e monitores.

1.1 Educação a distância: alguns apontamentos

A educação a distância como modalidade de educação se embasa em princípios aplicáveis também à educação de um modo geral. Desse modo, é um equívoco acreditar que a educação a distância suplante a educação presencial como uma nova e derradeira modalidade. Seu desenvolvimento e advento como a temos conhecido é fruto de um desenvolvimento antes gerido no seio da educação.

Essa modalidade vem a se impor no cenário educacional como uma modalidade de educação, embasada nas concepções que igualmente fundamentam a educação na modalidade presencial. Preti (2000, p. 2) esclarece a questão de forma conclusiva:

Inicialmente, queremos chamar a atenção para o fato de que, ao abordarmos a questão da Educação a Distância, estamos tratando de uma modalidade e não de uma metodologia. Fazer esta diferenciação é fundamental, para não cairmos na crença de que estamos atuando num campo totalmente diferente, num sistema de educação paralela, substitutivo ao que já existe. Esta modalidade embasa-se em teorias, concepções e metodologias que dão também sustentação à educação “presencial”.

Preti (2000) ainda continua em seu quase desabafo de que os educadores querem fazer educação, no sentido de que não importa em que modalidade, os profissionais da educação pretendem buscar sempre a qualidade e a inovação.

Cabe aqui propormos um brevíssimo resgate histórico da educação a distância como modalidade em nosso país. Tradicionalmente ela tem sido associada a educação de segunda classe, direcionada a grandes populações sem escolaridade, geralmente oferecendo alternativas para aqueles que não cursaram a educação básica no tempo certo ou procuram uma forma-

ção técnica rápida. Nesse sentido, cabe citarmos experiências que ainda existem como o Instituto Universal Brasileiro e o Telecurso 2000. Por um longo período de tempo, não se enxergava possibilidades da EAD nos cursos superiores. Desse modo, nosso país ficou anos atrás de países desenvolvidos, onde experiências de educação superior a distância já eram bem-sucedidas e formavam milhares de estudantes a cada ano.

Foi somente com a totalidade de acessos ao ensino fundamental, o grande contingente de ingressantes no ensino médio e, conseqüentemente, a demanda por mais vagas na educação superior, que se despertou para a EAD como uma alternativa de formação de grandes contingentes populacionais a custos menores que na modalidade presencial. Outro ponto importante a se destacar é a necessidade de formar professores da educação básica, especialmente, naquelas cidades distantes das capitais e centros econômicos. Esses foram fatores decisivos, contudo não foram os únicos. Os avanços da tecnologia, especialmente o advento da internet e a crescente desmotivação e desacreditação da educação tradicional, cuja figura central é o professor, também contribuíram para esse estouro que hoje presenciamos da EAD.

A busca pela autonomia do sujeito aprendente é uma constante nessa modalidade. E, me parece, todos os outros princípios se imbricam nele.

A educação tradicional propunha um centro de forças na educação calcado na figura do professor. Esse personagem detém, nesse modelo, o conhecimento e, como detentor de conhecimento, repassa-o ao sujeito ignorante, o aluno. Desse exercício de função, poderíamos adentrar em inúmeros outros aspectos, porém permaneçamos com o foco central da questão: o professor é o centro do processo educativo nesse caso. Fala-se, então, em ensinar, repassar,

absorver, informar etc.

Já na educação renovada, propõe-se que o foco seja a aprendizagem do sujeito e que o centro de forças não mais esteja calcado em uma figura em especial, mas sim no processo em si de ensino e de aprendizagem. Dito isso, parece claro que estamos tratando de mudanças cujos reflexos podem ser sentidos tanto na educação presencial quanto na educação a distância. Aqui não precisamos mais carregar em sentido a função do professor. Sua atividade tem muito mais a ver com um papel articulador, e cujos acréscimos poderiam ser dados pelos adjetivos organizador, planejador e orientador. Não é de se estranhar que, no alvorecer de uma modalidade de raízes teóricas de ruptura, surjam figuras novas como o tutor ou orientador e que o próprio professor, no sentido restrito do termo, repense seu papel. Enfim, surge um novo profissional da educação.

A autonomia parece ser, então, uma das palavras-chave para a educação a distância. Resgatá-la ou desenvolvê-la no estudante é uma questão que importa nessa modalidade. Nesse sentido, a educação a distância se estrutura de forma a propiciar a o possível para que ocorra a aprendizagem. Em sistemas como esses, o caminho percorrido pelo estudante é bastante valorizado, senão essencial, para sua continuidade e seu sucesso em um programa curricular.

As noções tradicionais de espaço e tempo são rompidas na modalidade a distância de educação. As possibilidades de interação são assíncronas e diatópicas, ou seja, em tempos diferentes e em lugares diferentes, e especialmente fomentadas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs). A sala de aula como espaço privilegiado de aprendizagem e o período de aula como tempo igualmente de privilégio não são exclusivos.

Outro princípio é o da interação. No momento em que centramos a educação no processo de aprendizagem e encaramos o professor como o articulador desse processo, a interação entre os sujeitos se torna uma estratégia significativa. Aprender em interação com o diferente, num processo planejado, articulado e orientado por um profissional da educação afinado com as mais modernas teorias educacionais parecer ser o melhor caminho a ser percorrido em direção à aprendizagem.

1.2 A oficina como espaço de reflexão

Diante da dúvida de o tema do presente trabalho monográfico estar contemplado pela linha de pesquisa escolhida, “Processos pedagógicos a distância e Orientação acadêmica”, tive a oportunidade de ratificar minha escolha voltando-me para a conceituação de “oficina” como processo ou estratégia pedagógica. Para isso, Anastasiou (2004, p. 96) propôs uma conceituação: “A oficina caracteriza-se como uma estratégia do fazer pedagógico em que o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases.”

A autora ainda acrescenta: “É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar, e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá.”, pela qual fica evidente o reposicionamento didático que o professor precisa ter e o foco nas interações humanas para a aprendizagem.

Algumas características bastante importantes, que buscarei desenvolver na medida do possível no transcorrer do desenvolvimento deste trabalho, foram citadas por Anastasiou (2004, p. 96) em sua conceituação de “oficina”, “Quanto aos momentos de construção de conhecimento numa oficina, a mobilização, a construção e a síntese do conhecimento estão imbricadas. Das categorias da construção do conhecimento a significação e a práxis são determinantes numa estratégia como oficina.”

A oficina é um espaço privilegiado no cenário educacional. A possibilidade de construção de habilidades instrumentais num cenário de aprendizagem colaborativa e reflexiva a

tornam um diferencial da sala de aula tradicional. Entretanto torná-la esse espaço exige um pacto entre professor e estudante. Buogo (2005, p. 2) esclarece o que quero dizer:

As oficinas exigem dos participantes a crença na construção dos conhecimentos (interno, subjetivo e individual), o reconhecimento do valor da interação com o outro na construção do conhecimento e a expressão (fazer, dizer, refletir, registrar, avaliar) da transformação efetivada.

Em se tratando de oficinas de produção de textos acadêmicos, a busca da construção subjetiva e refletida do conhecimento é a chave para outra competência tão importante quanto esta: a busca da autonomia – o que vai ao encontro dos princípios da educação a distância. Portanto quando falamos em instrumentalização, não somente tratamos da capacidade de resolver situações já existentes, mas também poder adaptar-se a situações de produção inéditas e criar.

Nesse sentido, a educação para a autonomia se torna real e possibilita o desenvolvimento do estudante. “Mais do que discussão, as oficinas são espaços de transformação da prática de estudo do aluno frente a demandas reais.” (BUOGO; CHIAPINOTTO, 2005, p. 3)

Pela citação acima, podemos perceber o quanto de instrumental a oficina pode ser, possibilitando não somente que o estudante atue frente a propostas da própria oficina, mas também seja detentor de um conhecimento aplicável.

1.3 A produção e a leitura como suporte/instrumento/processo de acesso e construção do conhecimento

Acredito que a instrumentalização para a produção e a leitura de textos seja uma das saídas mais importantes para facilitar o acesso e a construção do conhecimento. Ler textos e compreendê-los adequadamente é um passo importante para a aquisição de conhecimento. Produzir textos é um meio de registrar a produção de conhecimento, mas também, um meio de sistematizar a aquisição dele. Não são raros os momentos em que nos deparamos com grandes dúvidas na leitura de um determinado texto e somente as sanamos no momento de produzir outro texto que trate sobre ele, quer seja um simples resumo, uma resenha temática ou até mesmo um artigo acadêmico.

Fontana (1995, p. 25) dá o tom dos benefícios da aprendizagem de línguas para o desenvolvimento da autonomia cognitiva do estudante.

A aprendizagem de línguas beneficia-se, pois, ao incorporar uma compreensão mais ampla dos processos cognitivos envolvidos, em duas direções: do ponto de vista da eficácia (aplicação adequada de conhecimento) e do ponto de vista da autonomia do aprendiz. [...] Ao tornar o aprendiz sujeito do processo de aprendizagem, não se lhe impõe um treinamento mecânico; ao contrário, oferecem-lhe condições para o desenvolvimento consciente da capacidade de usar, adequadamente, o conhecimento adquirido em situações novas.

Dessa forma, cabe ressaltar a importância da produção e da leitura de textos como suporte, instrumento ou processo de acesso e construção do conhecimento.

1.3.1 A língua portuguesa instrumental

A instrumentalização em língua portuguesa se configura como uma ferramenta possível para o desenvolvimento de competências cognitivas. Nesse sentido, também a instrumentalização em produção de texto é uma competência que se insere nas competências em língua portuguesa instrumental. É notória a presença da disciplina de Língua Portuguesa Instrumental nos mais diferentes cursos de nível superior. Dessa forma, nos últimos tempos, tem-se debatido muito metodologias de ensino-aprendizagem para ela e, anteriormente a isso, concepções pedagógicas que as fundamentem. Fontana (1995, p. 16) esclarece o ponto atual da abordagem ao português instrumental.

Entre os demais componentes da abordagem assumem especial relevância o enfoque pragmático-discursivo, considerando aspectos ligados ao uso da língua, e a visão cognitivista da aprendizagem, impedindo que o ensino de línguas para fins específicos, ou instrumental, possa transformar-se em treinamento mecânico, a partir de receitas prontas.

Cabe aqui tratarmos de um modo geral o que seja a instrumentalização em língua portuguesa. Em uma leitura rápida, podemos perceber que essa instrumentalização exige uma abordagem baseada nas necessidades do aprendiz. Essas necessidades vão orientar a definição de objetivos, os quais, por sua vez, podem definir a seleção de habilidades a serem desenvolvidas, bem como o conteúdo programático. Podemos determinar duas categorias de finalidades para a instrumentalização em língua portuguesa: os fins acadêmicos e os fins profissionais.

A instrumentalização a que nos referimos neste trabalho tem como finalidade atender a demandas de cunho acadêmico.

Fontana (1995) aponta que há três componentes de base para o ensino de língua portuguesa instrumental. O primeiro deles é a análise de necessidades. Isso quer dizer que, para o professor estabelecer propostas de aprendizagem, ele precisa fazer algumas perguntas a fim de traçar uma espécie de roteiro e focar seu trabalho. São elas:

A – Perguntas para levantar as necessidades referentes à situação-alvo:

POR QUE/PARA QUE FIM a língua em questão é necessária? (para estudo, trabalho, prestação de exame, etc.)

COMO a língua será usada? (meio: fala, escrita, leitura, etc.; canal: face-a-face, telefone, correspondência, etc.; tipologia textual: textos acadêmicos, palestras, conversação informal, manuais técnicos, catálogos, etc.)

QUAIS os conteúdos (disciplinas: medicina, biologia, arquitetura, comércio, engenharia, etc.; nível: técnico, secundário, pós-graduação, etc.)

QUEM serão os interlocutores do aprendiz? (falantes nativos ou não-nativos; colega, professor, cliente, superior, subordinado; nível de conhecimento do receptor: estudante, perito, leigo)

ONDE a língua será usada? (ambiente físico: escritório, hotel, biblioteca, sala de aula.; contexto humano: a sós, em reuniões, ao telefone; contexto lingüístico; dentro ou fora do país)

QUANDO a língua será usada? (concomitantemente ou subseqüentemente ao curso instrumental; freqüência de uso)

B – Perguntas para levantar as necessidades de aprendizagem:

POR QUE o aluno precisa aprender a língua em questão? (curso obrigatório ou opcional; necessidade aparente ou não; relação com status, promoção, renda; natureza das expectativas e atitudes em relação ao curso)

COMO os alunos geralmente aprendem? (conhecimento anterior; conceito que têm de ensino e de aprendizagem; metodologia mais atraente para eles)

QUE recursos estão disponíveis? (número e competência dos docentes; atitude docente em relação à abordagem instrumental; materiais e recursos didáticos; oportunidades para atividades extraclasse)

QUEM são os aprendizes? (idade, sexo, nacionalidade; conhecimento lingüístico prévio; conhecimento referencial na área de estudos; nível sócio-cultural; interesses e atitudes com relação à língua e à sua comunidade de fa-

lantes)

ONDE o curso será realizado? (potencial ou limitações que o local oferece)

QUANDO o curso ocorrerá? (disponibilidade e distribuição do tempo; concomitantemente à necessidade identificada ou anteriormente, para aplicação futura)

HUTCHINSON e WATERS (1987), citados por FONTANA (1995, p. 22-3, grifo do autor)

O segundo componente é a abordagem discursiva escolhida para o programa. A partir dos resultados da análise das questões levantadas, pode-se estabelecer objetivos muito mais claros e afinados com a instrumentalização pretendida pelo público-alvo, assim como a metodologia deve estar articulada com o programa.

A abordagem instrumental, como trata Fontana (1995), está em uma fase de evolução em que aqueles tradicionais princípios microlingüísticos são extrapolados, porém não excluídos, em direção a princípios macrolingüísticos. Ou seja, a abordagem hodierna leva em conta o texto/discurso e suas implicações, não ficando restrita à análise do período. Nesse sentido, emergem relações entre períodos, parágrafos, textos, além de fatores contextuais (pragmáticos) dos interlocutores e da situação de produção do texto/discurso.

Por fim, o terceiro componente basilar da abordagem instrumental da língua compreende as contribuições da psicologia cognitiva. Essas contribuições conferem o centro do processo à aprendizagem e lhe atribuem uma relevância ímpar. Há uma relação entre linguagem e pensamento e a aprendizagem é condicionada pelo modo como esse pensamento se processa por meio da linguagem. Nisso se apóia essa relevância.

1.3.1.1 A oficina como construção de conhecimento instrumental acadêmico em produção de texto

O ensino de língua portuguesa passou por um processo que podemos sintetizar em algumas frases. De um ensino focado na correção gramatical, na imposição da norma-padrão, nos últimos tempos temos assistido a um ensino muito mais preocupado com ensinar a ler e a escrever quem já está alfabetizado. O que significa dizer isso? Significa encararmos o ser humano como um ser social e, que por viver em sociedade, interage. Dentre tantas formas de interação, a língua escrita é uma das que gozam de maior prestígio dentro da sociedade. Ou seja, o ensino de língua materna se foca em ensinar pessoas a interagirem pela língua escrita. Ler e escrever são as duas possibilidades de interação nesse caso.

Entretanto a leitura e a escrita servem para propósitos sociais muito claros. Ler a Bíblia, preencher um cadastro, escrever uma reclamação, ler os classificados à procura de um imóvel são atividades comuns, mas que exigem habilidades específicas. É aí que entra o ensino de língua portuguesa instrumental: focalizado em habilidades específicas.

No caso do meio acadêmico, a língua portuguesa instrumental tem um papel a cumprir na instrumentalização do estudante universitário na produção e leitura de textos próprios do meio, como artigos acadêmicos, resumos, fichas, relatórios etc.

A instrumentalização é um objetivo de ensino e aprendizagem de caráter permanente. Instrumentalizar em produção de textos um estudante de um curso superior significa prepará-

lo para demandas futuras dentro do ambiente acadêmico. Nessa perspectiva, buscar desenvolver a autonomia a fim de propor soluções a problemas de produção textual novos. Santos (1995, p. 45, grifo do autor) desenvolve esse aspecto:

Ora, a produção e recepção textuais, enquanto ato de linguagem [...] é, a cada realização, um **fazer criativo e único**, em que modelos superestruturais introjetados devem ser **reelaborados** em função de cada contexto situacional e em que devem ser **ativados e reorganizados** os conhecimentos referenciais, bem como os instrumentos lingüísticos pertinentes a uma situação textual-pragmática específica.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com o texto não pode perder de vista a dimensão do **novo**, do **inusitado** que se impõe a cada ato de produção e recepção textuais. É essa dimensão que passa a exigir, no âmbito escolar, o desenvolvimento de experiências de aprendizagem tais, que propiciem o desenvolvimento conjunto das competências a que antes nos referimos. São essas competências ou habilidades em “inter”-ação que virão a constituir os “an-zóis mentais” a serem lançados continuamente na solução de problemas presentes. **Buscar desenvolvê-las é ensejar condições para que, progressivamente, o acadêmico possa fazer-se autônomo no ato de produzir e receber textos.**

Um fator importante para que o estudante construa conhecimento substancialmente em uma oficina (e no encontro educativo em geral), de acordo com Vasconcellos (2004) é atribuir uma significação. Parece-me que o próprio caráter instrumental já é um fator significativo bastante poderoso para isso. Entretanto a relação com a necessidade pode pesar mais nesse momento. Para Vasconcellos (2004, p. 63), para aprender “[...] a pessoa precisa querer, ou de forma mais precisa, deve sentir **necessidade**. (grifo do autor)”. Ele ainda explica “O conhecimento é um processo próprio da natureza social e cultural do homem, na medida em que o desenvolve como forma de enfrentamento da natureza, ao invés de simplesmente a ela se adaptar.”

As oficinas de instrumentalização cumprem um papel de satisfação de necessidades, por meio da significação de seu objeto de estudo: a produção de textos acadêmicos. Contudo

essa significação somente se efetiva em uma ação educativa dialética.

Se a simples enunciação de um objeto de conhecimento fosse suficiente para mobilizar a atenção do sujeito sobre o objeto, grande parte do problema pedagógico estaria resolvido. Mas, normalmente, não é isto que ocorre. Significar um objeto de conhecimento, para que o sujeito se debruce sobre ele, implica uma ação educativa no sentido de **provocar, desafiar, estimular, ajudar** o sujeito a estabelecer uma relação pertinente com o objeto, que corresponda, em algum nível, à **satisfação de uma necessidade** sua, mesmo que essa necessidade não estivesse tão consciente de início.

VASCONCELLOS (2004, p. 63, grifo do autor)

O que Vasconcellos enfatiza com propriedade pode ser relacionado com a proposta dialética das oficinas, ou seja, o professor de oficinas exerce alguns papéis que vão ao encontro de “provocar, desafiar, estimular, ajudar” e, ainda, a “estabelecer uma relação pertinente com o objeto, que corresponda em algum nível, à satisfação de uma necessidade. Trataremos com mais atenção dos papéis do professor de oficina no terceiro capítulo deste trabalho.

Cabe aqui lançarmos mão do que o autor trata sobre necessidade. Porém, antes, me parece interessante ressituar esse aspecto nas oficinas de produção de texto e compará-lo à realidade da disciplina de Língua Portuguesa Instrumental.

As oficinas ocorrem sempre em um momento concomitante à exigência de produção de um (ou mais) texto(s), que atendam a um objetivo específico do módulo em curso. Isto quer dizer que a necessidade criada pelo módulo do curso é uma necessidade bem real. Não atendê-la ou atendê-la parcialmente acarretará em prejuízos bastante temidos pelos estudantes e de conhecimento notório a todos.

Já a realidade de aplicação de uma disciplina de Língua Portuguesa Instrumental em um curso de graduação presencial pode ser muito diversa. Em geral, ela aparece na grade curricular do curso nos primeiros semestres, senão no primeiro. A satisfação de necessidades aí se torna um exercício um pouco mais difícil para o estudante, embora o professor possa, por meio de sua ação educativa, tornar consciente essa necessidade. Vasconcellos (2004, p. 63, grifo do autor) amplia a noção de necessidade:

Precisamos entender aqui 'necessidade do sujeito' no sentido bem amplo e radical, qual seja, relacionada a qualquer uma das suas dimensões enquanto ser humano, a saber: intelectual, afetiva, ética, física, lúdica, estética, espiritual, econômica, política, social, cultural. As necessidades podem ser *essenciais* (no sentido de radicais, substanciais, pertinentes, efetivas) ou *alienadas* (no sentido de provocadas a fim de satisfazer as necessidades de grupos dominantes e apenas aparentemente do sujeito).

De acordo com o autor, diante do quadro de necessidades exposto e de massificações e alienações gerados pela sociedade, cabe ao educador ajudar o estudante a tornar conscientes essas necessidades e a articulá-las com o objeto de conhecimento. A colaboração para discernir entre as necessidades sociais essenciais e as não-essenciais também se configura como uma tarefa importante a ser cumprida pelo educador.

2 O MATERIAL DIDÁTICO ESPECÍFICO

2.1 Histórico

Para o curso de Pedagogia a distância foram adquiridos exemplares do material didático de instrumentalização e iniciação acadêmica desenvolvido pelo Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Entretanto, desde o início, se percebeu a inadequação desse material para o público de estudantes atendidos pelo curso na região Nordeste do Rio Grande do Sul. Dessa forma, a equipe de professores que já trabalhava com a aplicação desse material começou a pensar um material próprio do curso e da EAD da Universidade de Caxias do Sul. Eu próprio participei da fase inicial de planejamento desse material e me engajei no desenvolvimento dele ao longo do curso de especialização.

Algumas diretrizes básicas para esse material a ser produzido pela própria instituição foram percebidas durante a produção do volume independente de produção de textos, aplicado à oficina de que estamos tratando. A clareza de linguagem talvez seja a mais importante dos pontos norteadores, aliada a ela está a linguagem didática, que se assenta no tripé explicação-elucidação-exemplificação. Além dessas, percebeu-se que as referências regionais, familiares e pessoais tornavam o texto mais atraente para o leitor-estudante.

2.2 Processo de produção

O processo de produção do material se iniciou com um planejamento global do que queríamos com ele e o que era importante para o estudante saber. Um fator que parece não existir na produção de materiais didáticos específicos a outros contextos é a sincronia com as demandas do curso. Baseando-se na premissa de que, com a necessidade instalada, torna-se muito mais vantajoso aprender determinado assunto ou estratégia, tentamos, por exemplo, aplicar o material sobre produção de artigo acadêmico somente quando um dos módulos do curso exigia um texto desse gênero.

A apresentação foi um texto cuja nossa atenção foi maior. Para um estudante de EAD a leitura precisa chamá-lo, cativá-lo. Acreditamos que o espaço mais propício para isso, obviamente não se esquecendo de cativar durante o resto do texto, é a apresentação. Toques de humor também foram usados para tornar mais leve a leitura do material.

Escrevi o texto juntamente com a Profa. Ana Lúcia Buogo. O que foi um desafio. A co-autoria exige uma atenção especial com as ligações do texto e com a manutenção de uma unicidade de discurso e de linguagem. Para isso, a etapa de revisão – o que carinhosamente chamamos de costura final – é importantíssima. Nela é que podemos avaliar se o material está coeso, se ele se aplicará adequadamente à oficina. Enfim, se ele está bom.

Cabe expormos alguns fatores importantes para a produção de um texto didático sintonizado especificamente a um momento pedagógico de um curso de graduação na modalida-

de de educação a distância. Embora não seja meu objetivo ampliar em demasia a discussão em torno desse tema, já que, por si só, mereceria um trabalho monográfico, breves pontos merecem ser mencionados.

O texto didático é uma configuração secundária e socialmente compartilhada de ocorrência de um texto. Isso significa dizer que, para haver didaticidade em um texto, é necessário que antes ele seja considerado um texto.

As diferenças entre o texto e o “não-texto” se dão na presença ou ausência de elementos de textualidade. A existência de leitor e autor e a definição clara de seus papéis sociais na situação de aplicação do texto são exemplos de elementos de textualidade. Outras características, que, embora não possam ser consideradas elementos de textualidade propriamente ditas, são essenciais para a existência de um texto; são elas a coerência e a coesão textuais. O texto ser claro e preciso também é importante para delimitá-lo como textual.

Santos (2001, p. 23) define essas propriedades:

O estabelecimento dessas propriedades selecionadas como inerentes à categoria texto advém do fato de que, numa situação em que qualquer uma delas se realiza em grau zero, estaria instituído o não-texto. [...] Uma seqüência de enunciados sem qualquer coesão, coerência, precisão, clareza e argumentatividade não se institui como texto.

Os elementos e características de textualidade se apresentam em um texto didático especificamente. Marcadores textuais de chamamento ao leitor-estudante, exemplificações de ordem prática e inseridas culturalmente em sua vida, definição clara dos objetivos de ensino e de aprendizagem do texto, busca de aproximação de discurso por meio de seleção vocabular e sintática, são todos aspectos que tornam (e tornaram) o material didático específico à oficina

de produção de texto do curso de Pedagogia na modalidade de educação a distância um texto didático verdadeiramente.

A diagramação pode ser considerada, segundo Santos (2001), uma propriedade externa do texto didático. A autora explica:

A “materialização visual” do texto pelos recursos e mecanismos gráficos – constituída pela diagramação – acaba por assumir um *status* de uma propriedade, ainda que externa, necessária à configuração do texto didático escrito. Sua presença em grau zero implica a configuração de um texto didático não-escrito. Conseqüentemente, embora propriedades necessárias de diferentes níveis (coesão, coerência, precisão, clareza e argumentatividade são próprias da categoria **texto**), a sua condição de “necessárias” aproxima-as e relaciona-as mutuamente. A formatação da página, a classe, o tipo e o estilo da fonte, a extensão das margens, o espaçamento entre as linhas, a colocação de títulos e subtítulos, a inserção de ilustrações não-verbais, e outros recursos e mecanismos gráficos, todos inter-relacionados, vêm favorecer ou não a que os objetivos do texto sejam atingidos.

SANTOS (2001, p. 25)

Deve-se deixar claro que esse material não carregou a responsabilidade de ser o único meio de contato para o estudante. Havendo o espaço presencial da oficina, muitos dos efeitos surgidos a partir de características textuais de didaticidade não-contempladas ou pouco contempladas puderam ser revertidos e sanados. Diante do retorno positivo em relação à aceitação do material, esses efeitos foram minimizados.

2.3 Objetivos, aceitação e vinculação

O objetivo do material específico à Oficina de Produção de Textos era instrumentalizar o estudante do curso de Pedagogia na produção de textos, especialmente o artigo acadêmico. Para isso, ele deveria entender alguns conceitos como o de texto e o de textualidade; saber o que é tipologia textual e diferenciá-la de gênero textual e, por fim, saber planificar um texto.

Durante a execução da oficina, fizemos uma pesquisa a fim de termos um retorno sobre o material didático. Esse retorno foi bastante positivo – o que confirmou que estávamos caminhando no rumo certo.

Como o material se vinculou à oficina? Enviamos o material algumas semanas antes da temporada de oficinas com a orientação de que os estudantes lessem-no. Não era necessário fazer nenhum exercício. Além disso, os orientadores acadêmicos foram preparados previamente para a orientação ao material didático e instrumentalizados também na produção de textos.

3 O PAPEL DO PROMOVEDOR DE OFICINA

Quando falamos do papel do promovedor de oficina, logo pensamos no papel do professor em sala de aula. Entretanto o caráter interacionista da oficina e suas demais particularidades exigem um papel repensado. Tanto é que propomos aqui um termo novo para a função. Não se quer aqui defender que o papel do promovedor de oficina não seja um papel docente. Eminentemente ele é um papel docente, mas que dialoga com outros papéis a fim de compor um novo profissional da educação.

Esses outros papéis estão comprometidos com uma metodologia interacionista de educação. Como abordamos no primeiro capítulo deste trabalho, o foco do processo educativo está na aprendizagem. Dessa forma, verbos como 'orientar', 'mediar' e 'interagir' são ações comuns e de privilégio.

Ser um mediador do processo de aprendizagem, favorecendo a interação construtiva e articulando metodologias a fim de alcançar objetivos de ensino e de aprendizagem me parecem são as tarefas primordiais desse profissional. Ele tem seu fazer profissional docente transformado.

O desenvolvimento das posturas ideais de um estudante universitário de um curso a distância entra em consonância com o fortalecimento dos papéis do promovedor de oficina. Pensar em articular, motivar e esclarecer em uma oficina pode se configurar em uma tarefa de dinâmica e resultados mais fáceis quando o público-alvo está imbuído dessas novas posturas

do estudante.

A busca da autonomia na aprendizagem passa, invariavelmente, pela prática de posturas autônomas e de protagonismo na aprendizagem. Ser protagonista de sua aprendizagem é estar consciente de que manter posturas autônomas é gerenciar sua construção do conhecimento, sua aprendizagem, seu desenvolvimento cognitivo. O que não quer dizer que se trate de uma tarefa solitária ou independente de outros. Interagir com outros, dentro de uma articulação pensada e com objetivos definidos faz parte da boa gerência da aprendizagem.

O estudante que problematiza a informação que acessa tem mais condições de estabelecer aquelas relações fundamentais para a construção do conhecimento. É um estudante não-passivo, com gerência sobre seu acesso ao conhecimento. Obviamente, como pode transparecer, a instrumentalização em leitura e produção de textos parece ser, para mim, a forma primeira de desenvolvimento dessas competências de acesso.

Ao problematizar, pode avançar no sentido de investigar um objeto de conhecimento. E investigar a fim de construir conhecimento implica aceitar que não podemos estabelecer todas as relações possíveis sozinhos. Precisamos do outro e, dessa forma, aprendemos em parceria, investigamos em parceria. Mais uma vez, as competências de acesso ao conhecimento, desenvolvidas pela instrumentalização em leitura e produção de textos, são requeridas.

Os papéis do promovedor de oficina, então, devem estar articulados com o desenvolvimento e o fomento dessas posturas ideais do estudante. Articular estratégias pedagógicas, motivar e esclarecer são ações que precisam ter como foco o desenvolvimento de um estudan-

te problematizador, investigador e parceiro. Dessa forma, podemos estabelecer um relação bastante próxima entre os papéis do promovedor de oficina e as posturas do estudante universitário autônomo.

3.1 O papel articulador

O papel articulador do promovedor de oficina é determinado especialmente pelo planejamento que é dado à oficina. Como se insere numa perspectiva muito mais de coadjuvante do processo de ensino-aprendizagem, a preocupação do promovedor para uma oficina de instrumentalização está muito mais centrada no planejamento de como articulará as diferentes estratégias para que o aluno consiga alcançar os objetivos propostos.

Fundamentalmente a educação moderna demanda um profissional que esteja muito mais “nos bastidores”, organizando o processo de aprendizagem e articulando metodologias e ferramentas de aprendizagem a fim de alcançar os objetivos propostos. Tudo isso aliado ao planejamento geral do curso e aos planejamentos específicos das unidades de estudo ou oficinas.

Isso se confronta diretamente com o paradigma do ensino vertical, herdeiro da visão de que o professor sabe e os alunos, não. Dessa forma, o convite à passividade é muito maior. O trabalho docente se concentra muito mais no “durante” o processo do que no planejamento. De forma contrária, na proposta articuladora, há um certo equilíbrio de trabalho, embora a concentração de esforços esteja no planejamento.

3.2 O papel motivador

Engana-se quem acredita que o ser humano é um ser eminentemente racional. Para que ocorra aprendizagem significativa, há muitos outros fatores concorrentes. Desde a postura física, o cansaço ou descanso do corpo ao estado emocional da pessoa são fatores determinantes para o sucesso de uma intervenção educativa.

Nesse sentido, o promovedor de oficina acumula o papel de motivador. Por meio de palavras de incentivo, de explanações claras sobre o andamento do curso e de suas demandas, ele consegue criar um ambiente mais propenso à aprendizagem.

Voltemos a um dos fatores para que ocorra a aprendizagem, abordado no primeiro capítulo deste trabalho. A necessidade criada acaba por ser uma propulsora do interesse do estudante por dado conhecimento instrumental ou específico.

Contudo, e aqui tratamos especificamente das demandas criadas pelo curso de Pedagogia na modalidade a distância, produzir um texto acadêmico pode se tornar uma verdadeira “dor de cabeça”, dadas as condições exíguas de tempo e o caráter avaliativo muitas vezes decisivo atribuído a elas.

O que quero dizer é que, muitas vezes, o promovedor de oficina exerce um papel motivador-pacificador. Com o perdão do neologismo, ele precisa acalmar, diminuir o nível de ansiedade, motivando por meio de informações pontuais e propostas de ensino e aprendiza-

gem que privilegiem o conhecimento prévio dos estudantes. Isso os deixa mais seguros, menos preocupados e, por conseguinte, mais capazes de aprender habilidades e conhecimentos instrumentais novos.

Contudo, como bem salienta Vasconcellos (2004), não podemos nos enganar acreditando que o promovedor (ou o profissional docente) é o responsável direto pela motivação do estudante. Nem podemos cair no outro extremo, em que muito se acreditou, que o estudante é o único responsável pela sua motivação.

Numa primeira visão de motivação no processo educacional, considerava-se que era o professor que motivava o aluno; posteriormente, passou-se a considerar que a motivação era interna (intrínseca) e que, portanto, o responsável por ela era o próprio aluno. Hoje temos uma visão mais abrangente, que supera essas concepções dicotômicas da motivação. Parafraseando P. Freire, podemos afirmar que

- Ninguém motiva ninguém
- Ninguém se motiva sozinho
- Os homens se motivam em comunhão, mediados pela realidade

VASCONCELLOS (2004, p. 65)

Essa motivação (ou mobilização para o conhecimento) tem a função de trazer à tona elementos que já estão, em maior ou menor grau, significados pelo estudante. De acordo com Vasconcellos (2004), o processo educacional dá caráter ativo tanto ao educador quanto ao educando, sendo que esse processo se desenvolve a partir das interações sociais.

Mais uma vez, percebemos como os papéis do educador/promovedor de oficina se imbricam e o quanto a oficina como espaço e momento privilegiados de construção de conhecimento é fator determinante para a mediação pedagógica.

O professor ou qualquer outro profissional que exerça uma função docente é um coordenador do trabalho, já que sabe onde quer chegar, nas palavras de Vasconcellos (2004, p. 66) “[...]sabe o que busca [...]” e um desencadeador do processo. Porém, uma vez iniciado, todos, educandos e educadores, são co-partícipes e, conseqüentemente, corresponsáveis por ele. O que move essa engrenagem são as constantes interações.

Podemos avançar um pouco mais e reforçar o caráter interativo da proposta de educação a distância embasadora das oficinas de instrumentalização, em especial aquela que aqui serve como desencadeadora de discussão, a oficina de produção de texto aplicada aos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia. As diferenças entre os sujeitos interagentes é que podem contribuir para uma construção de conhecimento mais rica. Além disso, essa diversidade, que pode se manifestar em inúmeros aspectos, desde o objeto de conhecimento às vivências pessoais, parece ser mobilizadora.

3.3 O papel esclarecedor

Quando tratamos do papel esclarecedor do promovedor de oficina, é de importância apresentar algumas concepções que dão um mínimo de suporte a esse ponto de vista.

Acredito que não somente é necessário respeitar o tempo do aluno, como essa atitude faz parte de uma metodologia interacionista de ensino e de aprendizagem. Respeitar o tempo do aluno significa também compreender que há momentos em que propor problematizações numa concepção dialética não é suficiente para que haja aprendizagem.

Responder e, simplesmente, esclarecer é sim um momento legítimo na construção do conhecimento. A oficina, como espaço privilegiado de construção reflexiva de conhecimento não pode negar esse direito ao sujeito aprendente. Entretanto, a oficina como processo imbuído da construção da autonomia deve permitir que o estudante, ao adquirir confiança em sua própria trajetória – e sanadas as dúvidas mais pontuais, possa buscar a construção de seu conhecimento autonomamente mediado e orientado pelos profissionais de educação habilitados para isso.

Nessa perspectiva, a tarefa do educador deve se voltar, dentre inúmeros focos, às problematizações enquanto recurso pedagógico. Paviani (2005, p. 79) faz um rico panorama da questão.

Para que servem os conhecimentos, os conteúdos que nós ensinamos? Sabemos que esses conhecimentos foram elaborados tendo em vista a solução de

problemas concretos, não tendo surgido do nada ou por mero diletantismo intelectual. Entretanto com o passar do tempo e devido a uma falsa atitude pedagógica, temos a tendência de esquecer os problemas e ficar apenas com a solução que resultou deles. Em consequência, assumimos o risco de ensinar conteúdos que não têm ou têm pouca utilidade, que estão ultrapassados e que apenas servem para aumentar os conhecimentos inúteis e inadequados que o aluno precisa suportar no dia-a-dia de sua formação escolar.

Interessante refletir que a problematização por si só, ou como mero exercício de intelectualidade não é válida pedagogicamente. Ela se constitui como recurso pedagógico no momento em que se relaciona às demandas práticas da vida do estudante. Mais uma vez aqui, percebemos o quanto as oficinas como momentos de instrumentalização, advinda de necessidades práticas, podem ser privilegiadas no que concerne ao fomento a uma problematização pautada na realidade. Proporcionar esse espaço e saber que há horas de esclarecer, assim como há horas de propor problematizações são tarefas de compromisso científico. Isto é, objetivam desenvolver o espírito investigativo no estudante, incentivando-o a adotar posturas adequadas à sua situação de universitário, posturas essas de problematizador, investigador e parceiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho monográfico de conclusão de curso de especialização, tive como objetivos principais discutir de que forma as oficinas de produção de texto do curso de Pedagogia a distância se convertem em espaço de reflexão sobre as concepções prévias e os fazeres prévios em produção de texto e de que forma a instrumentalização ocorre nessas oficinas.

O problema que levantei foi estabelecer que espaço as oficinas de produção de texto do curso de Pedagogia a distância da Universidade de Caxias do Sul ocupavam.

Minhas hipóteses eram de que as oficinas realmente se convertiam em espaço de reflexão e construção de conhecimento instrumental acadêmico em produção de textos; que o amparo a elas se dava por material didático específico e que o papel dos professores das oficinas era ressignificado frente a suas demandas.

Busquei, nestas páginas, discutir algumas questões que acredito serem de vital importância para o tema da pesquisa. Obviamente, pelo fato de minha atividade profissional basicamente se compor de planejar e executar oficinas em cursos na modalidade de educação a distância na Universidade de Caxias do Sul, muito da prática está impregnado no discurso. Entretanto, sei e, talvez por isso, eu tenha escolhido este tema de trabalho, da necessidade de fundamentar minha prática e a de meus colegas na função nos mais modernos avanços. Um detalhe interessante é que não só precisamos nos valer da educação, mas também do que já se chegou nas áreas do ensino de línguas e de produção de material didático.

Desde alguns apontamentos iniciais sobre educação a distância enquanto modalidade de educação comprometida com princípios de autonomia e de aprendizagem mediada, perpassando pelas facetas da oficina como espaço de reflexão e de construção de conhecimento instrumental acadêmico até a noção de a leitura e a produção de texto como suporte, instrumento, acesso e construção do conhecimento.

No segundo capítulo, objetivei expor de forma sintética o processo de produção pelo qual passamos para o material didático específico da oficina e tratar muito rapidamente de algumas características enquanto texto didático.

Por fim os diferentes papéis que assume, mesmo que não à luz da consciência, o professor de oficina: articulador, motivador e esclarecedor. Papéis esses que se imbricam e dialogam com os princípios de uma educação para a autonomia.

As oficinas ocupam um espaço de instrumentalização que se caracteriza como reflexivo-construtivista. Trata-se de um espaço de reflexão, no momento em que prioriza a construção de conhecimento com respeito àquilo que o estudante já conhece e à sua capacidade de aprender. Além disso, enquanto estratégia, a oficina estimula o processo de aprendizagem autônomo em detrimento de estratégias de aprendizagem focadas no ensino como transmissão de conhecimentos a um estudante ignorante de conhecimentos prévios válidos.

Falar em material didático aplicado a oficinas de instrumentalização em um curso na modalidade a distância é pressupor características textuais inerentes a ele enquanto gênero de

texto de objetivos específicos e de uso em um programa curricular oferecido não tradicionalmente.

Dessa forma, pensar, planejar sua estrutura, fazer a escolha adequada da linguagem, do projeto gráfico e, até mesmo, a logística de acesso a esse material são questões de pauta para produzir um material didático de instrumentalização aplicado a oficinas em um curso de graduação a distância.

O professor de oficina exerce alguns papéis bastante afinados com os programas teóricos da educação da autonomia. O professor de papel tradicional, cujas estratégias estavam muito mais focadas na transmissão de conteúdo vê seu papel ser ressignificado.

Podemos propor três grandes papéis de ressignificação para o professor de oficina. É importante ficar claro que ao tratarmos deles separadamente, em determinado momento se confundem. Isso se deve ao nível de entrelaçamento que eles mantêm. São eles: o papel articulador, o papel motivador e o papel esclarecedor.

Afinados com o desenvolvimento da autonomia no estudante, esses papéis se mostram na ação pedagógica em momentos separados ou conjuntamente. Quando o foco está no processo de aprendizagem autônomo, cabe ao professor articular estratégias de ensino e de aprendizagem, pautadas em objetivos claros, os quais, por sua vez, advém do desejo de suprir demandas de aprendizagem instrumental legítimas. Nessa articulação estão previstos momentos de reflexão dirigida, de conscientização e avanço dos conhecimentos prévios e a construir, momentos de esclarecimento pontual e de registro de habilidades e competências

desenvolvidas.

Já o papel motivador transparece no atendimento pautado pela clareza de linguagem e pelo respeito e consideração aos conhecimentos prévios do estudante na aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades instrumentais. Tranqüilizar, garantir a auto-confiança e inserir o processo de aprendizagem específico num nível global de necessidades parecem ser ações de fundamental importância no papel motivador. Esse papel também atua indiretamente em outros momentos ou atrelado aos outros papéis. Entretanto, isso não é proposital, nem dirigido, ficando mais num plano subjetivo e pouco mensurável; o que não quer dizer que não seja um efeito válido e legítimo para o sucesso da aprendizagem.

Os momentos de esclarecimento nas oficinas também são válidos para o processo de aprendizagem. Esclarecer tranqüiliza e dá segurança para que o estudante possa passar para uma segunda fase, em que sua autonomia é mais requerida. A busca de respostas continua articulada pelo professor, contudo a caminhada para alcançar os objetivos fica a cargo do estudante.

Ao contrário do que muitos podem pensar, os momentos de esclarecimento são legítimos em uma educação que se proclame para a autonomia. Interagir para a construção do conhecimento, articuladamente e com objetivos claros, é o centro dessa educação. Porém os momentos de esclarecimento também têm valor e são passos importantes para isso.

As possibilidades de pesquisas dentro da modalidade de educação a distância são imensas diante de inúmeras experiências que se configuram em todo o país. Além disso, de-

mandas acadêmicas, corporativas e sociais negligenciadas por muito tempo encontram na EAD um promessa de resposta de sucesso.

Especificamente tratando de oficinas de instrumentalização em cursos nessa modalidade, em recente visita a congresso de EAD, nossa equipe não encontrou experiências semelhantes àquela proposta pela EAD da Universidade de Caxias do Sul. Esse é mais um dos motivos para investirmos em formação de uma equipe especializada e, especialmente, na pesquisa do tema.

Outros temas correlacionados como a caracterização do espaço/tempo pedagógico presencial na educação a distância, as estratégias de instrumentalização em leitura e produção textual e as oficinas on-line são necessidades de pesquisa e de aprimoramento importantes. No trabalho profissional com oficinas, dar especial atenção a esses temas pode ser garantia de qualidade e resultados cada vez mais seguros e concretos.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Lenir Pessate. (Orgs.) **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 ed. Joinville: Univille, 2004.

BUOGO, Ana Lúcia; CHIAPINOTTO, Diego. Oficinas de leitura e produção de texto na educação a distância. maio 2005. In: **Congresso Internacional de Educação a Distância**. Florianópolis: Abed, 2005.

FONTANA, Niura Maria. Ensino de línguas para fins específicos. In: **Chronos**. v. 28, n. 1. Caxias do Sul: Educs, jan./jun. 1995. p. 16-35.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação**: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino. 7. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

PRETI, Oreste. (Org.) **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000.

SANTOS, Márcia Maria Cappelano dos. O ensino instrumental da língua: uma perspectiva pedagógica. In: **Chronos**. v. 28, n. 1. Caxias do Sul: Educs, jan./jun. 1995. p. 44-54.

_____. **Texto didático**: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos. Caxias do Sul: Educs, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 15 ed. São Paulo: Libertad, 2004.

ANEXOS

OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

ETAPA II – Licenciatura em Pedagogia – séries iniciais (1ª turma)

Professora. responsável: Profª. Ana Lúcia Buogo

Equipe: Ana Lúcia Weber Bisol, Diego Chiapinotto, Rafael Poletto e Suzana Roveda

Objetivo: Propiciar o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao processo de produção de textual (em nível oral e escrito), com vistas à instrumentalização dos estudantes para a recepção e elaboração de textos de natureza acadêmica.

Carga Horária: 15h

Período : a partir de 08 de abril (conforme a data definida para cada Pólo) a 18 de junho de 2005.

Horários: Sexta-feira: vespertino e noite – Sábado: manhã

Materiais utilizados

- Guia didático **Produção de Texto**
- papel pardo
- canetinha para retroprojektor

Metodologia: exposição de informações relevantes, exercícios de análise textual e discussão de competências exigidas para a leitura e produção de textos.

ORGANIZAÇÃO DA OFICINA

1º Encontro

1.Discussão sobre as impressões da proposta de roteiro da etapa I (30min)

2.Elementos de textualidade (1h) Pode variar caso os alunos não tenham feito o exercício.

a)Exercícios de análise da crônica (LFV) – correção e discussão **(45min)**

3.Conceito de texto(30min)

a)Construção coletiva e socialização dos conceitos de texto pelos alunos

b)Contraponto aos conceitos enunciados pelos especialistas na área

c)Reflexão acerca da mudança de postura frente ao texto, após conceituação ampla de texto

2º Encontro

4.Planificação(2h)

a)Exercícios de planificação

b)Socialização do exercício

c)Fechamento teórico da planificação

5.Tipologias e gêneros textuais(45min)

a)Tipologias

b)Gêneros textuais

QUADRO DE TIPOLOGIAS E GÊNEROS – GUIA

6.Redação Científica (30min)

a)Retomada do artigo – elementos mais importantes

b)Relatório: estrutura, função, situações de uso (aplicabilidade no momento atual do curso), outras informações

OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS- 2005

AVALIAÇÃO

Avalie a Oficina de Produção de Textos considerando o seu objetivo:

- ser um espaço para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao o reconhecimento dos elementos envolvidos no processo de recepção e produção de textos, bem como para a instrumentalização para elaboração de textos de natureza acadêmica.

1. Seleção das partes trabalhadas a partir do material Produção de Textos.

() Muito bom () Bom () Regular () Insatisfatório. Em que aspectos?

2. Estratégias utilizadas

() Muito bom () Bom () Regular () Insatisfatório Em que aspectos?

3. Recursos utilizados

() Muito bom () Bom () Regular () Insatisfatório. Em que aspectos?

4. Interação entre professor e aluno

() Muito bom () Bom () Regular () Insatisfatório.Em que aspectos?

5. Proposta de trabalho em grupos

() Muito bom () Bom () Regular () Insatisfatório.Em que aspectos?

6. Esclarecimento de dúvidas e espaço para explicações

() Muito bom () Bom () Regular () Insatisfatório.Em que aspectos?

7. Distribuição do tempo para realização das atividades

() Muito bom () Bom () Regular () Insatisfatório.Em que aspectos?

OUTRAS OBSERVAÇÕES:

SUGESTÕES: