**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**
**ÁREA DE FILOLOGIA E LINGÜÍSTICA**
**PORTUGUESA**

# A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO SUPERIOR:

## - uma proposta interdisciplinar de ensino de redação para o 1º Ano da Graduação.

**DJALMIRA DE SÁ ALMEIDA**

**VOLUME I**

**UNESP – ASSIS**

**2.000**

**DJALMIRA DE SÁ ALMEIDA**

# A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO SUPERIOR:

## - uma proposta interdisciplinar de ensino de redação para o 1º Ano da Graduação.

**Tese de Doutoramento apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Área de Filologia e Lingüística Portuguesa da UNESP.**

**Orientador: Prof. Dr. Olympio Corrêa de Mendonça.**

**ASSIS – SP**
**2.000**

**DEDICATÓRIA**

À Emanuelle  e ao Júnior , com carinho.

Djalmira

# AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Olympio Corrêa de Mendonça pela orientação;
Ao Prof. Aluysio Fávaro, pela revisão do texto;
À Ionice Zuim pela leitura e comentário;
À Silvia Pinheiro pela assessoria técnica;
Ao Júnior pela assistência técnica.

## RESUMO

Este trabalho traz reflexões e análises de aspectos da Filosofia, da Linguagem, da Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e das Tendências Lingüísticas Contemporâneas, adotadas nas instituições de Ensino do 1º ao 3º graus do Brasil e discussões acerca das tarefas da Universidade em prol da sociedade como fundamento de uma Proposta Interdisciplinar de Produção de Textos para o 1º ano do Ensino Superior. São considerados, aqui, diversos aspectos que atualmente influem no processo de ensino e aprendizagem da redação, bem como temas dos Parâmetros, das Diretrizes e das Propostas Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa, nas escolas de Nível Fundamental, Médio e Superior, visando contribuir com alternativas para uma efetiva produção da escrita na perspectiva pragmática interacionista.

**EL RESUMEN**

Este trabajo trae las reflexiones y análisis de aspectos de la Filosofía, del Idioma, de la Metodología de Enseñar del Idioma portugués y de las Tendencias Lingüísticas Contemporáneas, adoptó en las instituciones de Enseñar de los 1 a los 3 grados de Brasil y discusiones acerca de las tareas de la Universidad en nombre de la sociedad como la fundación de un Proposta Interdisciplinar de Producción de Textos durante el 1 año de la educación más alta. Ellos son considerados, aquí, varios aspectos que ahora influencian en el proceso instrucción y aprendiendo de la composición, así como usted teme de los Parámetros, de las Pautas y de las Propuestas Curriculares Nacional para la enseñanza de Idioma portugués, en las escuelas de Principio Nivelado, Medio y Superior, que busca contribuir con las alternativas para una producción eficaz de la escritura en la perspectiva el interacionista pragmático.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Dr. Olympio Corrêa de Mendança

_____

Dr. Durvali Emílio Fregonezi

_____

Dr. Pedro Caruso

_____

Dr. José Roque Aguirra Romcari

_____

Dr. Gilson João Parisotto

_____

Assis, 05 de maio de 2.000.

# ÍNDICE

**INTRODUÇÃO** ..... 14

**CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA** ..... 25

**1 FILOSOFIA, LINGUAGEM, LINGÜÍSTICA E LÓGICA.** ..... 25

1.1 Da Teoria do Conhecimento à Filosofia da Linguagem ..... 25
1.2 Da Filosofia ao Ensino da Língua: Aprender a Pensar ou Aprender a Pensar Melhor? ..... 39
1.3 Da Lógica à Retórica. ..... 47
1.4 Da Teoria do Discurso à Lingüística da Enunciação. ..... 54
1.5 Da Lingüística à Pragmática. ..... 58
1.6 Da Pragmática à Análise do Discurso. ..... 64
1.7 Da Retórica à Estilística. ..... 73
1.8 Da Filologia à Crítica Genética. ..... 82
1.9 Do Conhecimento de Textos Através da Prática ao Conhecimento com Base Teórica (uma revisão da prática). ..... 87
1.10 Da Filosofia à Informática. ..... 100

**CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICA E ASPECTOS LEGAIS DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL** ..... 113

**2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA EM SEUS ASPECTOS (FILOSÓFICOS, HISTÓRICOS, LEGAIS, METODOLÓGICOS, DIDÁTICO–PEDAGÓGICOS E POLÍTICOS) QUE JUSTIFICAM O SISTEMA ADOTADO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.** ..... 113

2.1 Modernidade e Universidade. ..... 113
2.1.1 O Ensino Superior do Brasil: um duplo desafio. ..... 114
2.1.2 As tarefas da universidade brasileira. ..... 117
2.2 Aspectos Gerais do Conhecimento. ..... 121
2.2.1 Aspectos filosóficos: pragmatismo x análise lógica. ..... 124
2.2.2 Aspectos históricos: cultura geral x especialização. ..... 128
2.2.3 Aspectos legais: uniformidade x diversidade. ..... 130
2.2.4 Aspectos metodológicos: produto x processo ..... 133
2.2.5 Aspectos didático-pedagógicos: ensinar a aprender x aprender a aprender ..... 141
2.3 O Ensino da Língua Portuguesa no Brasil: Unidade x Flexibilidade. ..... 152
2.4 O Discurso e a Prática do Ensino da Língua Portuguesa Através da Produção de Textos no Curso de Letras ..... 159
2.5 Perfil do Aluno de Letras ..... 166

2.6 Articulação dos Conteúdos de Língua Portuguesa e Lingüística. .....168
2.7 Conteúdos Essenciais para uma Metodologia da Produção de Texto.....171
2.8 Papel da Universidade em Relação ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.....175
2.9 Implicações Desses Aspectos Históricos e Legais na Política Educacional do Paraná. .....175
2.10 Características do Ensino da Redação em Londrina. .....180

**CAPÍTULO III - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E EXPERIÊNCIAS COM ANÁLISE E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CURSO SUPERIOR** .....184

**3. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO UTILIZADO NAS AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS CURSOS DE HISTÓRIA, CIÊNCIAS SOCIAIS, PROCESSAMENTO DE DADOS, PEDAGOGIA, LETRAS, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E SECRETARIADO EXECUTIVO** .....184
3.1 Projeto Interdisciplinar de Ensino: Oficina de Leitura e Produção de Textos para o Curso de História (1998-2000). Textos científicos, resenhas, resumos, projetos, relatórios, artigos e monografias..... 184
3.2 Relato de Experiência em Produção de Textos com Alunos do 1º Ano de Ciências Contábeis (UEL-1996). Tema: A Importância do Ensino da Língua Portuguesa em Todos os Cursos da Graduação.....198
3.3 Relato de Aulas de Redação com Alunas de Pedagogia (CESULON–1997). Tema: A Didática e a Pedagogia no Ensino da Língua Portuguesa. .....201
3.4 Relato de Experiência com Análise de Textos com Alunos do 1º Ano de Ciências da Computação (UEL – 1997). Tema: Filosofia, Leitura e Escrita. .....209
3.5 Experiência com Disciplina Especial de Produção de Textos no 1º ano de Ciências Sociais (UEL-1997). Um Trabalho de Orientação de Ensaios Monográficos. .....212
3.6 Experiência com Análise e Produção de Textos com o 1º Ano de Processamento de Dados (CESULON-1998). Propostas Extraídas do Livro *Para entender o texto: leitura e redação"* de Platão e Fiorin. .....215
3.7 Experiência com Produções de Textos com Alunos do 2º Ano de Letras. (UEL-1998) .Propostas de Redação do Livro *"Lições de texto: leitura e redação" de Platão e Fiorin*.....218
3.8 Experiência com Leitura e Produção de Textos no 2º Ano de Secretariado Executivo (UEL- 1998). Propostas de Redação do Livro *"Do Texto ao texto" de Ulisses Infante*. .....221
3.9 Experiências com Técnicas de Redação Comercial, Empresarial e Científica no 4º Ano de Secretariado Executivo (UEL-1998). Propostas do Manual da Secretária de Medeiros e Hernandes e dos Livros de Português Instrumental de *Cintra/.... e Medeiros*.....*226*
3.10 Experiência com Análise Lingüístico–Estilística no Projeto de Crítica Genética (UEL-1999).....231

**CAPÍTULO IV - FUNDAMENTAÇÃO DIDÁTICO - PEDAGÓGICA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS COMENTÁRIOS DE COORDENADORES, PROFESSORES E ALUNOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS.** ..... 247

**4 A REDAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR E A QUE O CIDADÃO PRECISA PARA ATUAR NA SOCIEDADE COMO LEITOR/PRODUTOR COMPETENTE DE TEXTOS.** ..... 247
4.1 A Redação que se Ensina/aprende na Escola. ..... 247
4.2 Redação na Vida Cultural e Profissional. ..... 252
4.3 Pensar, Ler e Escrever para Aprender a Aprender. ..... 256
4.4 Estratégias de Leitura, Argumentação e Escrita. ..... 260
4.5 Produção de Texto nos Parâmetros Curriculares Nacionais. ..... 267
4.6 Revolução do Conhecimento, Formação Básica e Concepção de Texto nas Propostas Curriculares do Ensino Médio ..... 278
4.6.1 Concepção de texto na L.D.B.E.N./9394/96 ..... 293
4.7 Propostas Interdisciplinares para "Ousar Saber" Produzir Textos. ..... 299
4.8 Pesquisa: Descrição e Análise das Respostas de Coordenadores, Professores e Alunos sobre o Ensino de L.P. no Curso Superior ..... 303
4.8.1 Respostas dos coordenadores ..... 303
4.8.2 Respostas dos professores. ..... 317
4.8.3 Argumentos dos alunos ..... 357
4.8.3.1 Textos dos alunos do 3º ano do 2º grau. (Colégio Vicente Rijo - 1997) ..... 357
4.8.3.2 Textos dos alunos do 1º ano de História (UEL – 1997). ..... 396
4.8.3.3 Comentários sobre os textos dos alunos de Ciências Contábeis (UEL - 1997) ..... 419
4.8.3.4 Comentários sobre as Produções de Textos do 2º Ano de Secretariado Executivo (UEL - 1999) ..... 420
4.8.3.5 Comentários sobre os textos de alunos de Letras da UEL (1998) ..... 421

**CAPÍTULO V - PROPOSTA INTERDISCIPLINAR** ..... 424

**5. ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O 1º ANO DOS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR.** ..... 424

A) APRESENTAÇÃO ..... 424

B) OBJETIVOS ..... 431

C) PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ..... 432

D) ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO ..... 440

E) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO ..... 471

F) CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO: critérios e instrumentos de registro ..... 478

**CONCLUSÕES**.....485

**BIBLIOGRAFIA**.....498

**ANEXOS DA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR**

**(Ver VOLUME I: ANEXOS A, B, C e D)**

**ANEXOS DA TESE (Ver VOLUME II)**

## INTRODUÇÃO

A dificuldade que os alunos têm demonstrado em redigir, levou-me a investigar os fatores que os impedem de passar suas idéias para o papel. Será que o problema está no professor ou na metodologia utilizada pela escola para incentivar a produção de textos entre os alunos? Será a falta de valorização da escrita pela família? Será deficiência desses alunos no período de ingresso no curso superior? Será que a abordagem metodológica adotada para ensinar a língua está adequada à clientela estudantil atual? Será que o motivo do fracasso em argumentação por parte dos alunos é a ausência da leitura constante nas aulas? Será que a implantação da Filosofia como disciplina no 2º grau resolveria o problema de falta de argumentação?

Através da minha experiência em sala de aula percebo que a escola tem-se preocupado muito com a questão gramatical. Essa tem sido a prioridade do ensino nas aulas de Português.

Observando livros didáticos, planejamentos de professores e resumos de aulas, vejo que a grande preocupação é ainda fazer com que o aluno absorva as regras gramaticais com a intenção de assim prepará-lo para chegar ao uso da norma

culta, ou seja, aproximá-lo do bem falar e do bem escrever.

Analisando redações do 3º colegial, vejo que os problemas maiores não são de ordem gramatical e sim de falta de conhecimento prévio do assunto, isto é, os alunos mostram um nível baixo de leitura e não possuem argumentos suficientes para redigir nem para expor seus pensamentos satisfatoriamente.

Suponho que o motivo principal deste problema é que a escola não esteja utilizando muito bem o tempo que tem, sob a sua responsabilidade, para ficar com o aluno, ou seja, a escola tem-se preocupado em ensinar regras gramaticais ao invés de ensinar o aluno a ler e incentivá-lo a questionar, a argumentar, valorizando a leitura, a interpretação crítica de textos e a busca de conhecimento para sua formação de cidadão crítico.

Noto que os alunos passam para seus textos apenas o que escutam dos outros (colegas, pais, professores, meios de comunicação de massa), sem contudo apresentar sua ideologia ou até mesmo algum ponto de vista sobre qualquer assunto, principalmente quando se exige deles uma dissertação.

Esses alunos geralmente afirmam *eu acho, eu penso, na minha opinião* exatamente aquilo que eles não acham, não pensam e que não é da opinião deles e sim dos que convivem mais tempo com eles. Por que não ficar mais tempo com esses alunos na escola? Por que não trabalhar com projetos que priorizem textos e seus mecanismos de produção e uso em diversas situações? Por que os professores, de modo geral, não exercitam a tarefa de escrever diante dos alunos os apontamentos de suas pesquisas e publicações? Por que muitos educadores não escrevem?

Ainda pergunto: se esses alunos não conseguem argumentar, em que poderia a universidade contribuir para torná-los leitores críticos e produtores autônomos e competentes de textos?

Parto do pressuposto de que o ensino da língua tem seguido o caminho contrário à ascensão social de sua clientela. Enquanto exige mais a abstração de regras gramaticais, afasta o aluno do gosto pela leitura, deixando assim que as aulas de Português sejam verdadeiras torturas ou, quando menos, um momento de afastar o aluno do livro, da conversa e do diálogo, fazendo com que este tome aversão pela disciplina e, em conseqüência não aprenda a tomar parte da sociedade, da interação nos grupos nem da atuação no mercado de trabalho.

Entendo que a leitura não é só o ponto de partida para um ensino produtivo, paralelo às demais atividades, mas é também um instrumento de trabalho que acompanha toda a atividade escolar, um instrumento de discussão e interação entre professores e alunos de todas as disciplinas, a partir do momento em que esses se preocupam com o seu papel de promotores da sua função social através da escrita.

Minha proposta, nesse sentido, é investigar os fatores que desencadeiam o problema e apresentar alternativas para reduzir o grau de dificuldade no processo de ensino e aprendizagem da redação no ensino superior, com base numa postura pedagógica interacionista e interdisciplinar que dê espaço e tempo às peculiaridades e necessidades sociais dos estudantes dos diversos cursos que ainda não possuem em suas ementas a disciplina de Língua Portuguesa/Produção Textual.

Para o desenvolvimento deste trabalho, fiz primeiramente uma retomada das leituras realizadas durante os cursos de Especialização e de Mestrado, para retificar conceitos e discernir as posturas dos estudiosos de textos, principalmente os pragmáticos. Depois, elaborei um memorial do percurso por mim percorrido nessa busca de conhecer cada vez mais acerca da linguagem escrita, suas teorias, seus métodos, suas técnicas e as contribuições que, com o tempo, foram marcando o ensino da linguagem de modo geral, e, conseqüentemente, influenciando toda a minha vida profissional e acadêmica.

Por último, selecionei textos de alunos das diversas turmas, com as quais já atuei, e parti para uma análise dos procedimentos dos produtores de textos. Observei problemas e qualidades, com base em estratégias da Análise do Discurso, da Semiótica, da Lingüística Textual e da Crítica Genética, sem desconsiderar a Filosofia, a Lógica e a Retórica para entendimento dos argumentos. Também não desconsiderei os princípios da Filologia, no sentido de manter a originalidade e fidelidade do texto para efeitos de uma crítica justa, clara e objetiva.

Com base no problema: *As instituições de ensino de 2º e 3º graus estão cumprindo o seu papel quanto ao ensino de redação, de acordo com as propostas curriculares, necessidades dos alunos, legislação em vigor e demandas sociais?*, procurei investigar o porquê de haver tantas críticas ao ensino de redação e aos textos dos alunos, e o que está sendo feito quanto ao estímulo à escrita e ao gosto pela produção de textos autônomos, mesmo que as propostas escolares e as leis atuais determinem mudanças e os professores estejam buscando atualização e a sociedade exija uma adequação ao seu ritmo. O que está acontecendo com a escola, o colégio e a universidade, em se tratando de ensino de textos? As propostas modernas não estão dando resultados? Por quê, na Era da Informação que se baseia na escrita, as pessoas escolarizadas não escrevem? Como é possível manter o equilíbrio no ensino, em meio à complexidade da sociedade brasileira hoje, quanto às questões: humanismo/ciência, objetividade/subjetividade, unidade/diversidade, terminalidade e continuidade?

Os objetivos do trabalho, em síntese, são apresentar provas de como está o ensino de Língua Portuguesa no 3º grau, para elaboração de uma proposta metodológica de ensino de redação destinada à aplicação em todos os cursos, de um lado (formação geral), atendendo às necessidades básicas de conhecimento da língua de todas as turmas e, de outro lado, (especificidade) atendendo às peculiaridades de cada curso.

Percebo que o ensino de Língua Portuguesa, desde muito tempo, vem sendo alvo de polêmica, crítica e descrédito por parte de todos os envolvidos na questão, especialmente no que se refere à produção de textos. Por essa razão, considero necessário um estudo cuidadoso da realidade dos alunos que concluem o 2º grau e dos acadêmicos das séries iniciais do curso superior, visto que um mesmo programa de Língua Portuguesa proposto a todos os cursos nem sempre corresponde às necessidades desses estudantes. Porém, reconhecendo que, atualmente, apenas alguns cursos valorizam um estudo sistemático e específico da língua, a universidade não poderá preparar profissionais capazes de expressar por escrito suas realizações e especialidades.

Em vista disso e levando em conta as dificuldades enfrentadas pelos calouros quanto ao impacto na transição da linguagem coloquial para o discurso acadêmico, pretendo buscar alternativas para atender cada grupo, a partir de um

levantamento de necessidades tanto no cumprimento de exigências acadêmicas quanto no preparo para mercado de trabalho. Pude observar, com base em pesquisas, que há três tendências que justificam o resultado do ensino de redação em todas as instituições que o adotam: a tendência ao interacionismo no 1º grau; a tendência à instrumentalização no 2º grau; e, a tendência à abordagem textual, com base na tipologia de textos, no 3º grau.

Em pesquisa de campo, realizada no período de 1993 a 1995, intitulada Produção de Textos no 1º grau na abordagem interacionista, referente ao Projeto de Dissertação de Mestrado*, observei que as escolas de Londrina, da periferia ao centro, tinham realidades diferenciadas quanto ao trabalho dos professores ao solicitar redação dos alunos, mas apresentavam resultado igual e os mesmos problemas de escrita.

Pelas entrevistas com os pais, pelas discussões nos grupos de estudo com professores que atuavam com redações, e também, através dos textos dos alunos, percebi que havia um ponto comum nas redações (um tanto desencorajador): os textos não eram textos, por problemas tanto de estrutura quanto de conteúdo.

---

***ALMEIDA**, Djalmira de Sá Almeida. *A Produção de textos na abordagem Interacionista*. Assis: UNESP, 1995.

Para comprovar as hipóteses levantadas quanto ao ensino de redação na escola pública, passei um questionário aos regentes de 3ª e 4ª séries e aos professores de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries de quatro escolas estaduais de Londrina que já trabalhavam com o Ciclo Básico: Escola Mercedes Martins Madureira, Escola Hugo Simas, Escola Vani Ruiz e Colégio Vicente Rijo. E fiz o mesmo com professores e regentes de um estabelecimento de ensino particular, Colégio São Paulo, como parâmetro comparativo.

Selecionei amostragem adotando o seguinte critério: analisar apenas os textos de alunos que estudavam há mais de dois anos no mesmo estabelecimento e que nunca tinham sido reprovados.

Os questionários dos professores também foram analisados e representados em gráficos separados: um para efetivos e outro para contratados. As entrevistas foram feitas com pais que acompanhavam o estudo dos filhos cujos textos tinham sido escolhidos para amostragem.

Com base nesses critérios, tive que retornar muitas vezes às escolas em estudo, para conversar com o pessoal administrativo, debater com professores e solicitar redações aos alunos, para posteriormente, interagir com pais escolhidos para

as entrevistas gravadas.

Para organização didática deste trabalho, dividi-o em cinco capítulos, partindo de uma fundamentação filosófica, no Capítulo I, que norteará todo o texto.

Apresento, no Capítulo II, uma breve retrospectiva histórica e alguns aspectos da legislação de ensino superior no Brasil, visando uma reflexão acerca dos desafios que a universidade enfrenta nos dias atuais para acompanhar os avanços e as exigências sociais. Também, para relacionar o papel das instituições de ensino e diagnosticar a adequação da teoria à prática no que se refere ao trabalho com textos, acrescento algumas considerações sobre a função social do ensino da escrita, da pré-escola ao ensino superior, como maior desafio enfrentado hoje pela universidade, desde a relação entre professor e aluno, entre aluno e texto e entre realidade escolar e realidade social.

O Capítulo III é uma descrição minuciosa da minha prática no ensino de textos no $1^{o}$ , $2^{o}$ e $3^{o}$ graus e das diversas alternativas que tive de criar para conciliar as necessidades dos alunos e os programas previstos pelas instituições, além de rápida análise de alguns textos, para comprovar a falta de argumentos destes e, com base nas ocorrências de problemas e qualidades, buscar meios de interagir com eles para

adequá-los às situações em que precisam expressar seus pensamentos por escrito.

No Capítulo IV, analiso a situação do ensino de redação na escola e a realidade do cidadão preparado por ela para escrever, numa situação de trabalho, além de apresentar algumas alternativas que deram certo em alguns cursos que ministrei e propostas interdisciplinares de ensino de língua nas quais me baseei para criar a minha proposta de ensino de redação para o 3º grau. Visando comprovar as dimensões da pesquisa, apresento, ainda neste capítulo, uma discussão em torno das respostas dos questionários propostos aos coordenadores dos cursos das instituições em estudo e dos seus professores de Língua Portuguesa acerca do estudo/ensino de produção de textos no curso superior, e ainda uma descrição detalhada dos problemas dos textos dos alunos com suas respectivas análises.

Inscrevo a minha proposta interdisciplinar de ensino de redação para o 1º ano de todos os cursos de nível superior, no Capítulo V, incluindo a metodologia do texto científico e atividades relacionadas às especificidades dos cursos e Orientação dos Trabalhos Acadêmicos de Disciplinas, Relatórios de Estágios ou Trabalhos de Conclusão de Curso. Tal proposta é coerente com as necessidades dos alunos da graduação e corresponde às expectativas da comunidade universitária, além de atender às exigências do mercado de trabalho neste período de transição da escrita escolar para escrita informatizada.

Para ilustrar, usei como anexos os modelos de questionários da pesquisa, os programas de Língua Portuguesa atualmente adotados na UEL e alguns textos de alunos elaborados durante cursos regulares e as oficinas interdisciplinares, porque considero estes como provas importantes dos avanços que a instituição tem demonstrado em termos de preocupação com o ensino da escrita.

# 1. FILOSOFIA, LINGUAGEM, LINGÜÍSTICA E LÓGICA

## 1.l Da Teoria do Conhecimento à Filosofia da Linguagem

Ao longo do tempo, o ser humano encontrou diversos caminhos para conhecer-se a si mesmo, os outros e o mundo em que vive. As formas que o homem encontrou para compreender o que se apresenta como dúvida, problema, indagação ou simples curiosidade, foram e ainda são o mito, o senso comum, o conhecimento teológico, o conhecimento filosófico e o conhecimento científico. Desse modo, é fácil perceber que a todo instante o ser humano procura obter idéias claras a respeito do que o cerca, utilizando seu mecanismo perceptivo e sua inteligência para ampliar os conhecimentos que já possui.

Quando o tema é conhecimento, os termos gnoseologia, crítica e

epistemologia concorrem com o mesmo significado. Porém, nesse estudo, o conhecimento pressupõe a existência de um sujeito conhecedor e de um objeto a ser conhecido, mediados pelo ato de conhecer:

> *... é a relação estabelecida entre sujeito e objeto, na qual o sujeito apreende informações a respeito do objeto. É a atividade do psiquísmo humano que torna presente à sensibilidade ou à inteligência um determinado conteúdo, seja ele de campo empírico ou do próprio campo ideal.* (Severino, 1992, p. 38)

Assim, se o sujeito apreende um objeto e torna-o presente aos sentidos, então o ser humano, aos poucos, pode ir conhecendo, compreendendo cada vez melhor a realidade que o cerca. Dessa forma, o conhecimento passa a consistir na apropriação intelectual de um conjunto de dados empíricos ou ideais, com a finalidade de dominá-los e utilizá-los para entendimento e elucidação da realidade.

É nesse mesmo sentido que Luckesi (1990:122) o concebe:

> *O conhecimento é a compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através de sua confrontação com essa mesma realidade. Ou seja, a realidade exterior adquire, no interior do ser humano, uma forma abstrata pensada, que lhe permite saber e dizer o*

> *que essa realidade é. A realidade exterior se faz presente no interior do sujeito do pensamento. A realidade, através do conhecimento, deixa de ser uma incógnita, uma coisa opaca, para se tornar logo compreendido, translúcido.*

Essa necessidade de conhecer o processo do conhecimento humano é tão antiga quanto as investigações dos filósofos gregos acerca da busca da essência do ser.

A teoria do conhecimento propriamente dita tem início na Idade Moderna, no século XVII, com Galileu e outros cientistas que, ao criarem um novo modelo de investigação do mundo fenomenal e ao redefinirem o papel das ciências particulares, despertaram nos filósofos uma preocupação com os fundamentos, as possibilidades, os limites e o alcance do conhecimento humano, além de certa reserva aos argumentos de autoridade que prevaleceram durante toda a Idade Média.

Filósofos como Descartes, Bacon, Leibniz, Espinoza, Locke, Berkeley e Hume foram os autores responsáveis pelo surgimento de duas grandes correntes que traduzem o sentido dos tempos atuais: o *racionalismo* e o *empirismo*.

O racionalismo fundamenta a sua teoria do conhecimento na

supervalorização da razão como o único instrumento capaz de atingir as verdades universais, sobre as quais se assentam as bases de uma ciência pretensamente infalível. Ao passo que o empirismo se baseia na experiência, supervalorizando os sentidos e relativizando as operações subseqüentes da razão, na busca da verdade, cujo caráter universal e absoluto é questionado. Os empiristas têm na realidade concreta e visível os subsídios para a construção do verdadeiro conhecimento.

Para descobrir se é possível alcançar o conhecimento e sua plenitude, a história fornece duas posturas: o *ceticismo* que afirma a impossibilidade de conhecer a verdade e o *dogmatismo* que diz o contrário.

Segundo Aranha e Martins (1986:51), *embora sejam posturas antagônicas, compartilham uma visão imobilista do mundo: o dogmático atingiu uma certeza e nela permanece; o cético anseia pela certeza e decide que ela é inaceitável.*

De volta ao passado, caminhando ao encontro dos filósofos gregos, é possível perceber o predomínio de três tipos de problemas: *cosmológico, antropológico* e *metafísico.*

Entre os filósofos pré-socráticos, prevaleceu a necessidade de direcionar o conhecimento para a busca da origem (*arché*) do universo. Desejavam conhecer e compreender de onde vinha o mundo; quem ou o que o fez; do que era constituído. Voltaram a atenção para os problemas cosmológicos (*kosmos*, *mundo*, *universo*).

Os sofistas, especialistas na arte de bem falar, tinham como finalidade preparar o homem grego para ser cidadão, político, isto é, um habitante da *pólis*, capaz de argumentar e defender seus pontos de vista, no exercício do cotidiano da democracia grega.

Preocupavam-se em ensinar os homens a falar bem, independentemente da verdade ou falsidade de suas afirmações. É fácil perceber que o conceito da verdade se tornou relativo, impossibilitando a construção de toda e qualquer ciência.

Se de um lado o foco de atenção dos sofistas se dirigiu para os

problemas antropológicos (*antropos*, *homem*), elegendo o ser humano como objeto de suas preocupações, de outro desvirtuaram a possibilidade de apreensão de conhecimentos verdadeiros, ao transformarem o homem na medida de todas as coisas.

Sócrates (479-399 a.C.), movido pela necessidade de superar o relativismo e o ceticismo dos sofistas e convencido da importância de fazer ciência fundamentada em verdades universais (*unus versus allia*, *uma que se opõe a todas as outras*; *aquelas que têm validade em qualquer lugar, em qualquer tempo e para qualquer indivíduo*), resgatou o objeto de estudo dos sofistas e passou a examiná-lo utilizando um método que se processa em duas etapas: *ironia* e *maiêutica*.

Por meio de perguntas e respostas rápidas, Sócrates levava o seu interlocutor a reconhecer o seu falso conhecimento e sua ignorância: *Só sei que nada sei*. Tal era o objetivo da ironia (do grego *eironéia*, que quer dizer*: eu interrogo com a finalidade de zombar*). Despojado das falsas verdades, nasce dentro do homem o desejo de saber, de construir o conhecimento adequado. Dessa forma, através da maiêutica (do grego *maieutiqué/tecné*, que significa: *a arte de dar à luz*), Sócrates auxiliava os homens a darem à luz a verdade, fundamento possível de toda ciência.

Os pré-socráticos se detiveram no exame dos problemas cosmológicos;

os sofistas e Sócrates, embora motivados por finalidades e objetivos absolutamente diversos, se voltaram para o estudo dos problemas antropológicos. Platão (420-348 a.C.) e Aristóteles (385-322 a.C.) elegeram os problemas metafísicos como alvo da Filosofia.

Platão e Aristóteles, também estavam preocupados com a busca da verdade para fazer ciência e superar o domínio da opinião (do grego, *doxa*), uma questão vital e polêmica para dois filósofos pré-socráticos: Heráclito de Éfeso e Parmênides de Eléia.

Para Heráclito (535–465 a.C.), a essência do universo reside no movimento. Diz ele: *O que existe não é o ser, mas o que vem a ser. Nada há de real, além do movimento. Tudo muda, nada permanece*. Dessa maneira, ele inviabilizou o conhecimento, já que não era possível estabelecer qualquer tipo de relação entre sujeito e objeto, ambos em constante mudança.

Na visão de Parmênides (529 – 490 a.C.), a única realidade é o ser. Diz ele: *O ser é e não pode não ser. O ser é eterno, imóvel, sem começo e sem fim.*

Dessa forma, só o ser existe e só o ser é real e só pode ser pensado e conhecido o que é real: o *ser*. Para Parmênides, o movimento é aparente e a realidade sensível, uma ilusão. Identifica ser e conhecer: só é possível conhecer aquilo que é.

Não é difícil perceber o problema metafísico que se estabeleceu com ambos os filósofos: a conciliação entre o devir (constante vir–a–ser) e o ser, bem como o valor do duplo conhecimento, quer dos sentidos (Heráclito), quer da razão (Parmênides).

Platão tentou superar essas dificuldades através do dualismo: propôs a existência de dois mundos: **o mundo sensível**, das aparências, domínio da opinião, onde viviam os homens, e **o mundo das idéias**, eterno, imutável e verdadeiro, domínio da ciência, do qual o mundo sensível é apenas uma cópia imperfeita. Assim, as idéias se tornaram o único objeto possível do conhecimento.

Ao eleger as idéias como objeto e fonte exclusiva do verdadeiro

conhecimento, Platão abriu caminho para o idealismo ou racionalismo idealista, que vigorou a partir da Idade Moderna. Aristóteles, discípulo de Platão, perante a polêmica instaurada por Heráclito e Parmênides, optou por uma solução bastante diferente daquela de seu mestre. As idéias ou essências não existem em um mundo à parte. Elas se encontram presentes em dado ser e podem ser conhecidas por meio da abstração, operação realizada pela inteligência a partir dos dados obtidos pelos sentidos por meio da percepção sensível. Enquanto Platão enfatizava as idéias, Aristóteles reconheceu no mundo das coisas concretas o ponto de partida para o conhecimento do ser, reintegrando no mundo material as essências que Platão havia transformado em modelos ideais e reais.

Assim, a teoria aristotélica se fundamenta no *realismo* (do latim *res, coisa*), tendência filosófica segundo a qual a realidade existe independentemente de o homem conhecê-la ou não, e o conhecimento tem origem na experiência sensível, na percepção das coisas reais, concretas e particulares das quais foram extraídas as essências para elaborar os conceitos universais que permitem a elaboração da ciência.

Durante toda a Idade Média, prevaleceu a necessidade de harmonizar a herança filosófica greco-romana com os princípios do cristianismo. Buscava-se conciliar razão e fé.

Os filósofos medievais encontraram em Platão e Aristóteles os fundamentos teóricos para efetivar tal conciliação. De um lado, surgiram os seguidores do platonismo, entre os quais deve-se destacar Santo Agostinho (354 – 430), de outro lado, os adeptos do aristotelismo, cujo maior expoente foi Santo Tomás de Aquino (1225-1274).

O tomismo se caracterizou pela tentativa de conciliar a autoridade da Igreja com o saber aristotélico. A síntese efetivada por Santo Tomás de Aquino, que encontrou em Aristóteles os fundamentos filosóficos para a teologia cristã, dominou o pensamento medieval, essencialmente teocêntrico (Deus como centro de tudo).

O Renascimento, ao resgatar o antropocentrismo (o homem como centro do universo) questionou a autoridade papal, propiciou o surgimento do protestantismo e acabou com a hegemonia da Igreja Católica; além de recuperar o racionalismo naturalista grego, abrindo caminho para a construção do conhecimento científico, preparando também o terreno para atuação do homem moderno.

Durante a Idade Antiga e Média, a realidade do mundo era

inquestionável e enfatizada era a existência do objeto, conhecido através da sua essência. A crença no poder sem limites da razão que marcou o pensamento moderno, atingiu o seu ponto alto com o iluminismo, no séc. XVIII, também conhecido como Século das Luzes. A verdadeira sabedoria só seria possível através da razão.

Immanuel Kant (1724 - 1804) foi um dos principais representantes do iluminismo. Suas obras, *Crítica da Razão Pura* (*1781*), *Crítica da Razão Prática* (*1788*) e *Crítica da Faculdade de Julgar* (*1790*), submetem a razão a um exame rigoroso para verificar a possibilidade de alcance da razão como instrumento de acesso ao conhecimento. Por isso, sua filosofia foi também chamada de *criticismo kantiano*. Kant reconheceu a existência de dois tipos de conhecimento: o empírico (*a posteriori*) obtido por meio da experiência sensível; e o puro (*a priori*) que não depende da experiência e das impressões dos sentidos e produz juízos necessários e universais.

Ele também atribuiu ao sujeito a elaboração do conteúdo do conhecimento por intermédio de condições subjetivas que são as faculdades e suas respectivas formas: a sensibilidade, espaço e tempo, entendimento, categorias de unidade, pluralidade, totalidade, realidade, negação, limitação, substância, causalidade, comunidade, possibilidade, existência e necessidade.

Assim, o conhecimento começa com as experiências sensíveis que

atingem os sentidos: a matéria do conhecimento são as impressões que o sujeito recebe dos objetos exteriores, de maneira desorganizada, desordenada. Os dados empíricos são organizados logicamente pelo espaço e tempo, formas *a priori* da sensibilidade.

A filosofia kantiana é também denominada idealismo transcendental: o sujeito constrói o conhecimento e dá significado e sentido à realidade a partir de categorias subjetivas a priori (idealismo); o conhecimento não está particularmente voltado para os objetos, mas para o modo de conhecê-los aprioristicamente (transcendental). Kant revolucionou a Filosofia ao atribuir ao sujeito um papel determinante no ato de conhecer. Este já não resulta de uma adequação do sujeito a uma realidade exterior, mas sim de uma construção mental apriorística do espírito. Eis uma citação de Kant:

> *A razão só vê o que ela mesma produz segundo o objeto, que ela deve ir à frente com princípio de seus juízos segundo leis constantes e deve obrigar a natureza a responder as suas perguntas, sem se deixar, porém, conduzir por ela como se estivesse presa a um laço. (...) Até agora se supõe que todo o nosso conhecimento deveria regular-se pelos objetos; porém todas as tentativas de estabelecer algo a priori sobre ele através de conceitos por meio dos quais o nosso conhecimento seria ampliado, fracassaram sobre esta pressuposição. (...) Admitindo-se que o nosso conhecimento de experiência se regule pelos objetos como coisas em si mesmas, ver-se-á que o incondicionado não pode ser pensado sem contradição, admitindo-se em compensação, que a nossa representação das coisas como nos são dadas se regule não por estas como coisas em si mesmas, mas antes*

> *estes objetos como fenômenos se regulem pelo nosso modo de representação, ver-se-á que, a contradição desaparece*. (Kant, 1974: 11- 13)

O criticismo kantiano, ao sintetizar entre o racionalismo e o empirismo provocou o surgimento, de um lado, dos idealistas (Fichte, Schelling e Hegel) que enfatizaram a postura do sujeito como construtor do conhecimento a partir de categorias a priori, concebendo a realidade como produto exclusivo do pensamento humano: de outro lado, dos positivistas (Comte e seguidores) que destacaram o valor da experiência sensível como fundamento epistemológico das ciências, enfatizando o real como objeto de investigação do espírito positivo.

Em Kant, chama-se dialético o uso especulativo, não experimental e não científico, da razão. A dialética transcendental trata das idéias puras da razão, e se chama assim porque as idéias se defrontam com oposições insolúveis, isto é, que permitem a sustentação tanto da tese quanto da antítese. Deste modo, tanto é possível sustentar o determinismo quanto a liberdade, tanto a infinitude quanto a finitude, a existência quanto a inexistência.

Finalmente, a dialética adquire o sentido mais próximo do que irá

servir ao marxismo. Para Hegel, compreender a natureza é representá-la como um processo. O Ser é a Idéia que se exterioriza e se manifesta nas obras que produz e que se interioriza voltando a si mesmo e reconhecendo a sua produção.

Esse movimento da Idéia, de exteriorização e interiorização se faz por contradições. Sendo que essa estrutura contraditória do real, a dialética, passa por três momentos: tese – o da identidade; antítese - o da contradição; e, síntese - o da positividade ou negação da negação.

Neste trabalho, o movimento dialético é observado quando as tarefas da universidade para com a comunidade são questionadas em relação ao ensino da língua, especialmente quanto à exploração de argumentos no trabalho com produção de textos, no contexto atual de uma sociedade fundamentada na diversidade, nas diferenças e na contradição.

Assim, se fez necessária uma revisão dos estudos da teoria do conhecimento, visando uma reflexão acerca da contribuição da Filosofia para ajudar o aluno a criar argumentos, ou seja, aprender a pensar melhor.

## 1.2 Da Filosofia ao Ensino da Língua: Aprender a Pensar ou Aprender a Pensar Melhor?

O educador de hoje tem diante de si um grande desafio: conciliar duas posturas. Compete a ele apropriar-se de um processo de reflexão filosófica mediado pelo produto da mesma pela força da tradição. A meu ver, o ensino da Filosofia oscilou entre processo e produto e o mesmo vem ocorrendo em termos de ensino da língua. A Língua Portuguesa como resposta ou produto é identificada com a aquisição de um saber pronto assimilado de maneira memorística e retórica reduzindo o ensino a um produto embalado e inquestionável.

Pensando o ensino, tanto da filosofia quanto da língua, como um processo, torna-se um *aprender a pensar*, entendido não como capacitação lógica, como domínio do uso de um instrumento ordenador do pensamento, mas como o desenvolvimento da capacidade de protestar contra evidências imediatas, de questionar, rejeitar e julgar.

Para muitos professores, os motivos por que se estuda ou se deve

estudar Filosofia para bem falar e escrever confundem-se com os objetivos do ensino em geral. Supõem que o aluno adquira hábitos de pesquisa, treino de raciocínio, espírito crítico, criatividade, imaginação e participação dialogante; e, se esquecem que esses são objetivos gerais de todo o ensino, e não especificamente da Filosofia. Por isso, é muito comum ouvir a afirmação de que os jovens ingressam nas universidades sem saber pensar ou sem saber estudar e que somente a implantação da matéria Filosofia em todos os cursos de nível superior é que poderia ajudá-los a *aprender a pensar*.

No meu entendimento, o papel da Filosofia é fazer o aluno pensar melhor, pois fortalece as habilidades do pensamento que ele já possui. Porém, em se tratando de ensino de língua, a Filosofia pode contribuir, se for explorada como um processo e não só como um produto, ou seja, se for ensinada através da articulação das quatro abordagens existentes no ensino: *tradicional*, *evolucionista*, *conceitual* e *lingüística* (SOUZA, 1995). Isto porque, no ensino de redação o que é preciso é buscar meios de manifestar esse pensamento na sua dupla forma (oral e escrita) e através de outras linguagens não verbais.

Para conciliar entre processo e produto, Severino (1989:2) sugere algumas possibilidades de abordagem da matéria de Filosofia que também podem ser

utilizadas em termos de ensino da língua. Segundo ele, para atingir os fins propostos à aprendizagem da Filosofia, o professor pode fazer uso das seguintes formas de abordagem: *sistemática*, *histórica*, *temática* e *textual*.

Em se tratando de abordagens de ensino, a sistemática ou tradicional concebe o conhecimento, tanto o filosófico quanto o lingüístico, como conjunto de dados previamente organizados e estruturados que privilegiam a forma em detrimento do conteúdo. Esse conteúdo, sendo apropriado pelo aluno como um produto pronto, geralmente é transmitido através da repetição de teorias já consolidadas.

Na abordagem histórica ou evolucionista porém, tanto a filosofia quanto a linguagem são encaradas como manifestações culturais que se apresentam ao longo do tempo, fruto da reação do pensamento humano diante dos acontecimentos presentes nos diversos momentos do processo social que evolui e se transforma constantemente. Essa abordagem incentiva o aluno a pensar como resposta criativa para resolver problemas novos.

A abordagem temática ou conceitual, através da reflexão, convida o

aluno a aprender a aprender, desafiando a consciência humana, tomando como ponto de partida os problemas que ele enfrenta no seu cotidiano. Assim, parte-se da experiência concreta para se chegar à elaboração de conceitos os quais se apresentam como solução aos desafios da experiência.

A abordagem textual retoma e acompanha o processo instaurador da reflexão de autores expresso em seus escritos. Desse modo, o aluno aprende a estudar e a buscar saídas por meio da leitura e análise de obras escritas que lhe revelam o pensamento do autor, suas intenções, seus propósitos, para repensar os seus problemas.

Essas abordagens se complementam. Através da abordagem sistemática, o estudante pode identificar as áreas de problematização (Epistemologia, Axiologia e Antropologia). Por meio da abordagem histórica o aluno resgata a maneira encontrada pelos homens, através dos tempos, de enfrentar os desafios de sua época.

Isso ajuda a compreender de forma dialética os problemas que ele deve encarar no presente. Pela abordagem textual, o aluno pode buscar exemplos concretos do pensar expresso nas obras dos autores, tendo em vista um novo pensar para a

experiência problemática vivida.

O uso isolado dessas formas de abordagens revela uma escolha entre duas posturas possíveis: o ensino da língua como processo ou como produto.

Desse modo, à medida que se enfatiza a abordagem sistemática ou a histórica, assume-se a postura do ensino como produto, reduzindo os alunos a meros repetidores de categorias e conceitos consolidados, alheios à realidade vivida pelos alunos; transforma os alunos em contadores de casos que se limitam a relatar fatos históricos do passado sem articulação dialética com o presente. Aulas assim podem transformar a escola em espaço aberto apenas ao exercício de erudição retórica.

Por outro lado, o uso apenas da análise temática também pode transformar as aulas em um debate animado, porém desprovidas de conteúdo, correndo o risco de tomarem como problema algumas situações escolhidas pelos alunos ou manifestações espontâneas e sem fundamentação.

Enfim, a abordagem textual por si só transforma a análise e a leitura de textos em um fim em si mesmo, deixando de ser fio condutor para uma efetiva compreensão da realidade.

No entanto, o uso articulado das quatro abordagens pode revelar, por parte dos professores, uma nova opção pelo ensino como processo. Adotando essa postura, as aulas passam a ser espaço para que o aluno *aprenda a pensar melhor*, estimulando-o a fazer uso de suas habilidades de pensamento a partir de conhecimentos que alcancem todos os aspectos do conhecimento humano.

Do ponto de vista didático-pedagógico, o ensino da Língua Portuguesa não se esgota na questão do uso isolado ou articulado das quatro formas de abordagem descritas, nem se restringe à ênfase dada a uma das posturas possíveis ao seu uso integrado. O processo didático completa-se com a escolha de métodos que possibilitem a aprendizagem.

Segundo Souza (1995:11-16), os pensadores sempre se utilizaram de métodos para produzir conhecimentos que são adotados, até hoje, no ensino tanto da

Filosofia quanto da língua. Embora cientificamente existam apenas dois métodos, o dedutivo e o indutivo, esses podem variar tanto quanto são os educadores. As variações desses métodos, os mais comuns entre os que se dedicam ao ensino são: expositivo, interrogativo, socrático (dialogado), da análise textual, da análise lingüística e do estudo dirigido.

O método expositivo consiste na apresentação oral sistemática e dosada de um tema ou assunto pelo professor para um grupo de alunos. São as aulas expositivas que atualmente vêm sendo rejeitadas na literatura didático-pedagogógica, porém ainda muito praticadas no dia-a-dia das escolas especialmente nas universidades.

Quanto ao método interrogativo, este é um dos recursos mais comuns e eficazes da didática que consiste no uso de perguntas feitas pelo professor a um aluno em particular, ou a uma classe sobre fatos, teorias, conceitos e relações entre eles. As perguntas são utilizadas em situações didáticas para incitar o aluno a fazer uso de suas habilidades de pensamento.

O método de exposição dialogada, porém, na visão de muitos educadores, é o mais adequado para o processo de ensino da língua. A aprendizagem desenvolve por meio de um encadeamento de perguntas e respostas através do qual o pensamento do aluno é incorporado no processo dialético da reflexão.

Há uma diferença fundamental entre o método interrogativo e o de exposição dialogada, uma vez que perguntas isoladas não bastam para produzir a articulação de conceitos como ocorre na exposição dialogada. Esse método tem origem com Sócrates, mas não mantém nenhum vínculo com a doutrina filosófica.

No método de leitura e análise de textos, usado quando se lêem e se comenta em classe obras de autores consagrados ou não, tem-se a finalidade de exercitar o aluno na compreensão do conteúdo presente nessas obras. Primeiro, por meio de leitura e análise de textos em sala de aula, sem pretensão de controlar ou avaliar. Depois, pelo incentivo ao interesse pedagógico da leitura com o objetivo de permitir ao aluno a apreensão da consistência do pensamento e da capacidade explicativa das obras e dos autores escolhidos, e, no caso da redação, com o objetivo de incluir análise de aspectos literários e lingüísticos, bem como, aspectos da lógica e da retórica, comuns aos textos acadêmicos.

## 1.3 Da Lógica à Retórica

Segundo Aristóteles, *a lógica é a ciência da demonstração*. Etimologicamente, *loghiké téchne*: *técnica própria ao/do raciocínio*, lógica vem do grego *logos*, que significa *palavra, expressão, pensamento, conceito, discurso, razão*. Também as expressões *particular*, *geral*, *subjetivo* e *objetivo*, *imagem* e *conceito*, *abstração*, etc., são vocábulos geralmente usados nas conversas diárias e que pertencem à lógica.

A *lógica aristotélica ou clássica* divide-se em *lógica formal*, que estabelece a forma correta das operações do pensamento; e, *a lógica material*, a que trata da aplicação das operações de acordo com a matéria ou natureza dos objetos a conhecer. É também chamada *metodologia*, e como tal procura o método próprio de cada ciência. Para Aristóteles, *a lógica estuda a razão como instrumento da ciência* ou *meio de adquirir a verdade*.

Assim, o ato da razão é o ato de argumentar, tipo de operação discursiva do pensamento que consiste em encadear logicamente juízos e dele tirar

uma conclusão. Essa operação é discursiva porque vai de uma idéia ou de um juízo a outro, passando por um ou vários intermediários e exige o uso de palavras. É um conhecimento que se dá por mediação, ou seja, por meio de algo, palavras como *termo, proposição, argumentação, dedução, indução, analogia, sofismas e intuição* pertencem à *lógica clássica* ou *aristotélica.*

A *lógica pós-aristotélica* de Francis Bacon e a lógica matemática de Whitehead e Bertrand Russel dão origem à linguagem simbólica artificial. A lógica dialética de Hegel, a de Marx e a de Engels adaptaram a dialética à filosofia materialista.

A lógica aristotélica baseava-se no *princípio da identidade* (o que é, é; o que não é, não é); partindo de uma concepção estática da realidade, nega a contradição; a lógica dialética, ao contrário, parte do *princípio da contradição*, segundo o qual a realidade é essencialmente processo.

O movimento da realidade explica-se pelo antagonismo entre dois momentos denominados tese e antítese, cuja contradição deve ser superada pela

síntese. Esta, tornando-se nova tese, gera sua antítese, que é superada por nova síntese e assim por diante.

Etimologicamente, a palavra **dialética** vem de *dialectiké téchne*, *técnica de discussão, habilidade de discutir*, **dia***, entre, através* e **lektikós**, *apto à palavra, capaz de falar*. Tem a mesma raiz de *logos* (palavra, razão) e, possui conceito semelhante ao de *diálogo*, pois o diálogo comporta mais de uma opinião.

A palavra dialética, ao longo da história tomou vários sentidos: a dialética socrática (Sócrates, séc. V a.C.) parte da ignorância para o saber; começa com uma hipótese, geralmente partindo do interlocutor ingênuo, que, interrogado, reconhece o quanto lhe falta para aprender.

Para Platão, dialética é a arte da discussão e do diálogo, a arte de elevar-se dos conhecimentos sensíveis (opinião) aos conhecimentos inteligíveis, às idéias (ciências).

Na Idade Média, ao lado da **Retórica** e da **Gramática**, a **Dialética** é

um dos três ramos do *trivium*; e uma forma de argumentação que se desenvolve pelo processo do *sic et non*: na demonstração da tese, apresentam-se os argumentos pró, depois os argumentos contra e, por fim, a conclusão.

No Minidicionário de Ruth Rocha (1996) o termo ***Retórica*** apresenta quatro acepções: *1. Conjunto de regras para falar com eloqüência; 2. Livro que contém essas regras; 3. Exibição de dotes oratórios; 4. Estilo ou discussão abundante em palavras mas pobre de idéias*. Quando se fala que alguém é *retórico* quer-se dizer que seu estilo de falar é empolado ou pretensioso. Algumas vezes são confundidos os aspectos da retórica nos discursos com os aspectos da gramática nos textos prolixos, do mesmo modo que são confundidos o saber falar bem e o saber escrever bem com o saber gramática.

O termo ***Gramática***, na perspectiva tradicional, é que se refere à *arte* de bem falar e escrever com base nessas regras. Na concepção moderna, passou a ser o livro de regras e o estudo de fatos da linguagem escrita e falada e das leis que a regulam.

A ***Dialética***, atualmente, significa a maneira de discutir, de argumentar

ou de estudar um tema por meio de oposições e reencontro das contradições.

Na visão de Pêcheux, *a propósito das questões de Lingüística relacionadas com a História*, só se justifica o estudo conjunto da Retórica, da Gramática e da Dialética se direcionado a uma análise materialista do efeito das *práticas lingüísticas* inscritas no funcionamento dos aparelhos ideológicos de uma formação econômica e social dada. Só assim é possível explicar o que se passa hoje no *estudo da linguagem,* não repetindo contradições, ao contrário, contribuindo de alguma forma, para transformá-lo, tomando-os como efeitos de luta de classes no Ocidente sob a dominação da ideologia burguesa.

Para Pêcheux, o historicismo evolucionista não leva em conta o fato de que o terreno da luta foi-se deslocando progressivamente. Ele afirma que a luta lingüística que se travou, no início da revolução burguesa, pela unificação fonológica, morfológica, sintática e lexical da língua, foi a unificação que o estruturalismo, o funcionalismo, o gerativismo, etc., enxergaram como unidade de um sistema, mas, aos poucos, as relações capitalistas mostraram novas lutas entre *realizações* dessa língua em que se reproduzem diferenças morfo-fonológicas, lexicais e sintáticas no seu manejo; e essas diferenças constituem o objeto da Sociolingüística e da Etnolingüística.

Pêcheux exemplifica, de acordo com o modelo francês, o *fosso lingüístico* que separa a França no primário e secundário nos quais se distinguem os *vocabulários – sintaxes* e os *raciocínios* que se enfrentam e se conduzem a direções opostas de acordo com a ideologia em jogo.

No interior dessa unidade dividida e contraditória da *comunicação/não comunicação,* o par Lógica/Retórica manifesta-se através das diversas *funções* que essa divisão provoca.

O estudo teórico que sempre esteve separado nas várias correntes e escolas (a tendência logicista-formal e a tendência retórico-poética) está presente, em todo o mundo, nas redes da escolarização burguesa. Essas tendências de combinação do lógico e do retórico são o *realismo concreto*, de um lado, e o *racionalismo idealista*, de outro.

No realismo concreto, a Lógica está presente como elemento simples, indestrutível. A retórica do concreto e da situação *fala* às crianças e aos operários orientando-os para o que é preciso saber e fazer. Assim, o realismo concreto

escolar (primário) é a essência e a *redação-narração* se manifesta como a forma escolar realista concreta.

No racionalismo idealista, o realismo é transfigurado. O pensamento une-se à realidade e recria a ficção. A Lógica permanece aberta às descobertas na saída do nível primário para o secundário, representando a realidade. Desse modo, a dissertação-explicação, muito comum nos compêndios didáticos, é a forma escolar de texto de caráter racionalista idealista.

Essas duas formas escolares projetam-se e se reorganizam nas formas filosóficas especializadas do realismo metafísico e do empirismo lógico. Nesse sentido, Pêcheux conclui:

> *Na realidade, essa oposição condensa e exibe no domínio lingüístico os efeitos da dualidade Lógica/Retórica, cuja suspeita evidencia o que acabamos de comentar; melhor dizendo, ela chama, irresistivelmente, para a reflexão lingüística, considerações sobre a relação entre objeto e propriedades do objeto, entre necessidade e contingência, entre objetividade e subjetividade, etc., que formam um verdadeiro balé filosófico em torno da dualidade Lógica/Retórica.*

Com base nessa afirmação, também concluo não ser demais crer que as questões lingüísticas estão implícitas nas filosóficas, do empirismo e do subjetivismo modernos, presentes no formalismo-matemático de Chomsky, Piaget, Lévi-Strauss, e na tendência empírico-lógica do neokantianismo contemporâneo.

Do longo trajeto da filosofia de Aristóteles até a Semântica, partindo pelos escritos de Port–Royal e pela Fenomenologia, cruzam-se as linhas da analítica e da retórica, num percurso que parece voltar constantemente ao passado de forma circular. Uma prova disso é o retorno das teorias filosóficas e lingüísticas que emergem em meio às tendências contemporâneas, e ressuscitam como teorias do discurso e mais recentemente como lingüística da enunciação.

## 1.4 Da Teoria do Discurso à Lingüística da Enunciação

Na visão de Pêcheux (1988:51), as filosofias dos séc. XIX e XX, desenvolveram, até o seu limite máximo, os conteúdos surgidos no que chamamos a *forma de transição* do século XVIII, tanto com respeito à *teoria do conhecimento*

quanto à filosofia da linguagem e à lingüística que lhe corresponde. A nova forma conceptual resultante, dominada pela categoria da *subjetividade*, aparece na reelaboração que Kant e seus sucessores fazem da oposição aristotélica, contingente/necessário, através da questão da inerência do predicado ao sujeito (ou conceito) ao qual aquele se aplica.

Analisando este trecho e comparando-o à realidade dos cursos de formação de professores, observo que as universidades, em conseqüência de um fazer histórico, seguem a mesma corrente: *preparam* futuros mestres para *ensinar* conteúdos *novos* aos jovens, como se partisse delas essa nova descoberta; e lá vão eles, acreditando que farão tudo diferente dos mestres que os antecederam; vão armados de planejamento, caneta vermelha, borracha e livro didático, numa verdadeira campanha de luta contra a ignorância e o erro. Mas, ao contrário do que pensam, chegam à escola e aplicam a mesma pedagogia da memória e da obediência ao modelo já pensado.

Nessa forma de prática da educação positivista, que considero um modelo de pedagogia de chefes e subordinados, sustentada pelo verbalismo da transmissão de conteúdos, a autonomia moral não existe, de modo que a *forma de transição* do séc. XVIII continua e os avanços ficam restritos ao discurso da teoria, enquanto a prática fica presa à imposição de um respeito unilateral pelas autoridades escolares, de modo que a subjetividade, as necessidades e as peculiaridades do

indivíduo e do seu meio não são consideradas, em nome de uma ciência doutrinária.

A esse respeito, resgato uma explicação de Piaget (1950:24):

> *... submetido a uma pressão da disciplina interior que caracteriza a personalidade e, ao não interiorizaras regras, sai de seu egocentrismo somente na aparência, em vez de se sentir solidário com os outros.*

Edgar Morin (1991), um pensador que crê no conhecimento como um resultado da transição de idéias entre as ciências, em suas reflexões acerca da interdisciplinaridade, traz profundas contribuições ao pensamento que ele considera o conhecimento e discute a situação fragmentada do ensino à qual apresenta um caráter empobrecedor e economizador de potencialidades.

> *... não há conhecimento 'espelho do mundo' objetivo. O conhecimento é sempre uma tradução e construção. Daí resulta que toda a observação e toda concepção devem incluir o conhecimento do observador que concebe. Não há conhecimento sem autoconhecimento.* (MORIN, 1991)

Estabelecendo uma relação entre a teoria do discurso e a lingüística da

enunciação, entendo que a questão é mais de caráter interdisciplinar do que de marcar fronteiras entre essas disciplinas. Na realidade, vejo que existe uma coerência nos movimentos da Análise do Discurso em relação às questões da *enunciação* e da *pragmática*. As divergências entre elas apenas reforçam a recusa à concepção da linguagem que entende o ensino de língua como um suporte para transmissão de informações. Ao contrário, ambas consideram a língua como o elemento que permite construir e modificar as relações entre os interlocutores, seus enunciados e seus referentes. Em geral, as teorias da argumentação hesitam entre uma concepção *logicista* e uma concepção *retórica*.

No caso da Análise do Discurso, trata-se de um processo *dialógico*. Ela não pode ficar relegada à concepção *retórica* da argumentação, mesmo que ela se construa e ocupe um certo espaço que outrora era ocupado pela retórica tradicional. Permanece uma separação entre essa retórica e seus prolongamentos modernos (as técnicas modernas de comunicação) e a Análise do Discurso, enquanto *retórica*, supõe um sujeito soberano que utiliza *procedimentos* a serviço da finalidade específica; e enquanto diálogo, considera as formas de subjetividade implicadas nas próprias condições de possibilidades discursivas.

Quanto à posição da Análise do Discurso, quando se relaciona com um

entrelaçamento de textos, é conveniente questionar como ela deve pensar sua relação com a Lingüística. De um lado sua discursividade permite uma ordem própria diversa da materialidade da língua e, de outro, esta ordem realiza-se na língua. Essa situação de desequilíbrio impede a Análise do Discurso de deixar o campo da Lingüística ou de se fechar numa ou noutra escola. Ela é, pois, parte da Lingüística que estuda textos, da mesma forma que a Fonética estuda os sons, com uma diferença, ela alcança todo o conjunto de disciplinas e ramos interdisciplinares da Lingüística, contribuindo mais para o ensino da língua de forma generalizada pela sua natureza pragmática.

## Da Lingüística à Pragmática

No fim do século XIX, surgiram os primeiros sinais de descontentamento com a gramática tradicional. Por meio de métodos científicos, os comparativistas passaram a estudar a história das línguas e suas derivações deslocando-se das preocupações normativas. Só no começo do século XX é que a Lingüística ganha autonomia com as idéias de Ferdinand de Saussure, um

estruturalista influenciado pela sociologia de Durkheim.

Saussure enfatizou a língua como objeto de análise da Lingüística e ignorou o papel individual da fala. Depois disso várias ligações se estabeleceram entre Lingüística, Psicologia, Filosofia e Semiologia, dando origem a novas concepções teóricas e práticas da linguagem. Vários teóricos, alguns até seguidores de Saussure, puseram em dúvida as dicotomias do mestre criando as bases de uma Lingüística da Fala, destacando a função das alterações individuais da linguagem. No entanto, para o estabelecimento da Lingüística da Fala os elementos afetivos de Charles Bally deram maior contribuição pela descoberta do valor estilístico da expressão.

A pragmática só vem surgir quando as ciências da linguagem se multiplicam em abordagens dos fenômenos lingüísticos pela necessidade de aplicação das teorias para resolver problemas práticos.

Em Maingeneau (1989:29-40) a *cena enunciativa*, *lugar* e *cena*, os *gêneros discursivos* e a *pragmática* são tratados como *instituição discursiva* ou *prática discursiva*. Para ele, na perspectiva pragmática, a linguagem é considerada como uma

forma de ação e cada ato de fala é inseparável de uma instituição. Ele faz referência à ordem jurídica que regula naturalmente as relações entre sujeitos, atribuindo a cada um uma função que se reflete na atividade da linguagem, permitindo ou autorizando um ***contrato***, enfatizado nas palavras de Charaudeau (1983):

> *A noção de '**contrato'** pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais sejam capazes de entrar em acordo, a propósito das representações da linguagem destas práticas. Conseqüentemente, o sujeito que se comunica sempre poderá, com certa razão, atribuir ao outro (o não-EU) uma competência de linguagem análoga à sua que o habilite ao reconhecimento. O ato de fala transforma-se, então, em uma proposição que o EU dirige ao TU e para a qual aguarda uma contrapartida de conivência.*

Desse modo, podemos entender a *pragmática* na análise do discurso como um estudo baseado no *teatro* da *enunciação* e no *jogo* que a sociedade impõe através da linguagem, para informar, convencer ou iludir, permitindo ou autorizando um *enunciador* ou seu *enunciado*.

A concepção pragmática opõe-se à idéia de que a língua seja apenas um instrumento para transmitir informações. Ela coloca em destaque o seu caráter interativo, descrevendo e compondo o quadro da situação de enunciação.

A formação discursiva, representada pelos textos do *humanismo religioso*, corrente da Contra-Reforma Católica (séc. XVI e XVII), tinha como característica a marca das instituições que os escritores da época representavam.

A esse respeito diz Maingeneau (1989:39):

> *Ora, este estatuto de sujeitos enunciadores e de seus presumíveis destinatários é inseparável dos gêneros de discursos utilizados: os textos humanistas devotos apresentam-se como conversas amenas, cultas entre pessoas de bem. Desta forma, em sua maior parte, estão ligados de forma privilegiada aos gêneros dialógicos mundanos, especialmente cartas e conversações. Mas é preciso ir além, pois essa tendência em investir em gêneros, a priori 'pagãos', humanistas, relaciona-se com o conteúdo do discurso: segundo o humanismo devoto, as práticas de sociabilidade mundana podem ser sublimadas através da literatura piedosa porque Deus governa a sociedade em todos os seus aspectos. Neste caso, conseqüentemente, há uma clara correspondência entre gêneros e doutrina; a separação entre forma e o conteúdo revela-se sem sentido.*

Nesse sentido, em Análise do Discurso, o resgate da retórica, mesmo que só aparentemente, através das várias tendências da pragmática, rejeita, de certo modo, seus pressupostos. Para ela, é estranho que a imagem de um discurso que transmite idéias, devido a certos procedimentos, devolva seu peso ao sujeito, ao destinatário, ao lugar, à cena, ao momento, ao gênero da enunciação, e mesmo assim

corresponda à conjugação *fundo* e *forma*.

Maingeneau afirma que, assim como a pragmática questionou a concepção de linguagem representante de um mundo preexistente, a Análise do Discurso se recusa a crer na concepção que faria da discursividade um suporte de doutrinas ou de visões de mundo.

A meu ver, a tarefa da Análise do Discurso não é apenas justificar a produção de determinados enunciados em detrimento de outros, porém, explicar como eles se impuseram nas organizações sociais, como ocorre nos textos jornalísticos, empresariais e nos da publicidade e marketing.

Carlos Vogt (1980:130-131), em seu livro *Linguagem pragmática e ideologia*, referindo-se a uma pragmática das representações, discute o problema das relações entre linguagem e ideologia, procurando mostrar que o objeto de estudo específico da pragmática é o domínio dessas relações.

Para ele, o termo ideologia significa tanto os sistemas de idéias–

representações sociais como os sistemas de atitudes e comportamentos sociais e não sinônimo de *má consciência* ou *mentira piedosa*. Vogt cita a pragmática com base na semiótica peirciana, que se divide em três ramos: o da *gramática especulativa* ou da gramática pura, o da *lógica* e o da *retórica pura*. Segundo ele, este domínio poderia ser ainda caracterizado como o da pragmática, se fosse adotada a perspectiva da teoria lingüística de Morris ou a retórica ou argumentação de Perelman e Tyteca e as de Ducrot, que o próprio Vogt assume na análise de línguas naturais.

Em seu trabalho, Vogt usa o termo *representações* ao tratar da pragmática com um sentido que é tomado pelo teatro, para designar os diferentes papéis distribuídos nessas pequenas cenas dramáticas que são atos de fala, de desempenho dos interlocutores que participam delas, considerando-as como essenciais ao jogo argumentativo da linguagem.

Na pragmática americana, interacionista, as falas desses atores seriam a enunciação da oralidade, um jeito moderno de analisar a oratória, com base na pluralidade de vozes que existe no discurso, considerando sua dupla face: *diversidade* e *unidade*, além de considerar o produtor do discurso, a sua intenção, as condições de produção, seu conhecimento de mundo e o grau de informatividade e aceitabilidade dos interlocutores em cada situação.

## 1.6 Da Pragmática à Análise do Discurso

A Análise do Discurso ou Escola Francesa, segundo Maingeneau (1989), é interpretada como o *encontro de uma conjuntura intelectual e uma prática escolar na Europa*, principalmente na França. Afirma ele que é tradição associar reflexão sobre os textos e história. Nesse sentido, pode-se considerar esta apresentação da *filologia tradicional*:

> *A Filologia foi chamada* ***a mais difícil arte de ler****. Ou seja, o papel da Filologia consiste em determinar o conteúdo de um documento lavrado em língua humana. O filólogo quer conhecer a significação (sic) ou a intenção daquele cuja fala é conservada através da escrita. Deseja igualmente captar a cultura e o meio no interior dos quais este documento nasceu e compreender as condições que permitiram sua existência. Trata-se, geralmente, de escritos antigos, embora o método filológico também possa prestar-se à interpretação de documentos contemporâneos. Para o filólogo, a ciência da linguagem propriamente dita (...) é apenas um conjunto de meios para atingir o sentido contido na palavra escrita ou falada. Em outros termos, a Filologia é apenas a serva de outras ciências. Ela auxilia historiadores do direito, da religião, da literatura, etc., filólogos que querem interpretar textos. Se a filologia se aplica a problemas verdadeiramente lingüísticos, como a fonética, a sintaxe ou a semântica, é apenas para assegurar uma interpretação exata.* (MALMBERG, 1966:,p.9)

Nesse trecho vê-se que a Análise do Discurso passou a ocupar parte do espaço da antiga Filologia, mas com teoria e métodos diferentes.

Inicialmente, nos anos 60, o estruturalismo a concebeu em torno de uma reflexão sobre *escritura* lingüística, marxismo e psicanálise. Começou, nessa época, a preocupação de lingüistas, historiadores e psicólogos a respeito desse assunto. Daí, a prática escolar também passou a ter presente a *explicação de textos* em todas as modalidades de ensino, da escola à universidade.

O analista do discurso contribui para as hermenêuticas atuais e supõe que um sentido oculto deve ser detectado dos textos analisados.

> *A Análise do Discurso não pretende especializar-se na interpretação do sentido de textos, apenas construir procedimentos que exponham o olhar–leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito. Em outras palavras, a Análise do Discurso depende das ciências sociais e está submissa à dialética da evolução científica que domina este campo.* (PÊCHEUX, 1984:15)

A expressão *Análise do Discurso* é atualmente empregada com vários sentidos, podendo significar o estudo de toda produção de linguagem ou ao modo de

apreensão de linguagem presente em todo discurso. A Análise do Discurso aparece em duas formas: uma que revela sua hierarquia, dependente da Lingüística, e a outra, a que considero neste trabalho, favorável à dualidade da linguagem, impregnada das marcas subjetivas e sociais. O limite entre as duas é atualmente, objeto de polêmicas.

Os que defendem a *abordagem discursiva* da linguagem dividem-se entre os que a partilham com outras disciplinas e os que idealizam uma *lingüística do discurso*.

As diversas linhas de Análise do Discurso variam de acordo com as disciplinas das quais se aproxima. O discurso pode ser da Psicologia, da Antropologia, da Lógica, da Política, da Sociolingüística, etc., e de várias outras áreas do conhecimento humano. Por isso, é compreensível que a Análise do Discurso contribua com um quadro conceitual comum à teoria e às práticas (uso) da linguagem, especialmente em termos de ensino.

Assim, a Análise do Discurso, na visão de Maingeneau, se relaciona com textos produzidos *no quadro de instituições que restringem fortemente a enunciação; nos quais se cristalizam conflitos históricos, sociais, etc., que delimitam um espaço próprio no exterior de um discurso limitado.* Nesse sentido, os objetos que

interessam à Análise do Discurso não são simplesmente um ou outro texto, porém todas as *formações discursivas*, como entende também Michel Foucault (1986) *um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística, dada as condições de exercício da função enunciativa.*

Aqui, trata-se de considerar a enunciação de um discurso em dada posição social e histórica em que os enunciadores se mostram necessários. Nem a simplicidade dos textos nem apenas as especificidades dos textos tipológicos têm a ver com a Análise do Discurso. Interessa a ela, então, tanto o heterogêneo (irregularidades gramaticais, discurso interrompido, mudança verbal, variações formais de códigos de acordo com os diferentes *níveis de língua*, mudança de sentido das palavras) quanto o discurso institucionalizado. Por esses e outros motivos são muitas as críticas à Análise do Discurso. Dizem que ela é *construída como uma nova solução às custas da crítica filológica tradicional*; também que, por limitar-se aos *córpus* impressos, *elimina de sua pesquisa a heterogeneidade dos mecanismos de produção*; dizem também que, *os mecanismos formais e os dados institucionais deveriam se articular de forma homogênea, teorizável e mais controlável*.

Essas críticas procedem, em parte, considerando-se que uma corrente mantém uma relação privilegiada com a história, mediante textos de arquivos e

documentos de instituições restritivas; e, considerando que a outra se relaciona com a Sociologia através de suas pesquisas de campo e se interessa por enunciados de estruturas flexíveis que permitem variedade por fatores heterogêneos.

Nos Estados Unidos, a Análise do Discurso *é uma disciplina das correntes interacionistas etnometodológicas da psicologia e sociologia que tem como objeto de estudo a oralidade* (conversação cotidiana comum), com propósitos comunicacionais baseados na descrição e uso, considerando a imanência do objeto, com origem na **Antropologia**; enquanto a Análise do Discurso da Escola Francesa adota *o método estruturalista da lingüística* e da *história que prioriza o discurso escrito e o quadro institucional doutrinário*, com objetivos e propósitos textuais, baseados na explicação, forma e construção do objeto tendo origem na **Lingüística**.

Neste trabalho, como adoto uma postura dialética e defendo uma proposta interdisciplinar, acredito que o domínio da Análise do Discurso é ilimitado. Parto do princípio de que é necessária a ordem, a seleção do tipo de discurso, a determinação dos objetivos, a escolha do método e a fidelidade relativa à ciência de origem, por uma questão didático-metodológica, ou seja, por necessidade de uma sistematização, porém, que seja como meio de investigação e não como um fim, uma verdade imutável que tem que ser buscada apenas por esse caminho.

Com embasamento nas idéias de estudiosos da língua, em obras de filósofos da linguagem e na minha experiência como professora de Redação no 1º, 2º e 3º graus, classifico essa pesquisa na categoria dos trabalhos de natureza complexa, isto é, de postura eclética, como são todos os estudos ligados à Pragmática. Assim, é possível encontrar marcas de várias correntes de estudo da língua, da Lingüística da Enunciação, da Linguística Textual, da Teoria do Discurso, da Análise do Discurso, da Análise da Conversação e da Semântica Argumentativa. Em todas essas correntes, o diálogo em sentido amplo é que caracteriza a linguagem, vista como um *processo de interação*.

Nessa concepção, o realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor), é o que faz o indivíduo ao usar a língua. A linguagem é aqui o espaço de interação humana capaz de produzir efeitos de sentido no ouvinte/leitor em uma determinada situação e contexto, espaço em que os usuários da língua interagem como sujeitos que ocupam lugares sociais, que falam, ouvem, de acordo com a sua ideologia e convicções, mas resguardando a vez e voz do outro.

Desse modo, visando clareza e desejando ancorar a natureza complexa deste trabalho, fundamento-me em Bakhtin (1992, p.298):

> *As obras de construção complexa e as obras especializadas pertencentes aos vários gêneros das ciências e das artes (assim como qualquer humilde trabalho escolar), apesar de tudo o que as distingue da réplica do diálogo (o diálogo oral, cotidiano, entre falantes comuns) são, por sua natureza, unidades de comunicação verbal: são identicamente delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes e as fronteiras, mesmo guardando sua nitidez externa, adquirem uma característica interna particular pelo fato de que o sujeito falante – o autor da obra ( ou de um simples enunciado) – manifesta sua individualidade, sua visão do mundo, em cada um dos elementos estilísticos do desígnio que presidia à sua obra. Esse cunho de individualidade aposto à obra é justamente o que cria as fronteiras internas específicas que, no processo da comunicação verbal, distingue das outras obras com as quais se relaciona dentro de uma dada esfera cultural as obras dos antecessores, nas quais o autor se apóia, as obras de igual tendência, as obras de tendência oposta, com as quais o autor luta, etc.*

Assim, o que entendo por língua não se distancia muito de discurso nem de texto, pois um se conjuga ao outro, considerando que a minha língua (a minha opinião, o meu texto, o meu discurso) nada vale sem o outro, quando esse discurso é concebido como uma opinião sobre o mundo.

Também, as fronteiras externas e internas das obras, mesmo quando se aproximam ou se distanciam das suas fontes, conservam marcas que legitimam as origens e marcas que as interligam no seu desenvolvimento, até o momento em que permitem a interferência de um interlocutor rejeitando o ponto de vista ou se identificando com ele.

Na perspectiva de um texto concebido como meio de interação e de expressão dialógica e contextual, com a intenção de explicar o que entendo por discurso, volto a citar Bakhtin (1988,p.100):

> *Para a consciência que vive nela, a língua não é apenas um sistema abstrato de formas normativas, porém, uma opinião plurilíngüe concreta sobre o mundo. Todas as palavras ecoam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. Nela são inevitáveis as harmônicas contextuais (de gêneros, de orientações, de indivíduos). Em essência, para a consciência individual, a linguagem enquanto concreção socio-ideológica viva e enquanto opinião plurilíngue, coloca-se nos limites de seu território e nos limites do território de outrem. A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna 'própria' quando o falante a povoa com a sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal ( pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante), ele está nos lábios de outrem e a serviço das intenções de outrem; e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio.*

Todos os textos refletem, a seu modo e de acordo com a situação, uma opinião que não é neutra nem impessoal, pois geralmente nasce em função de outro interlocutor, da ideologia de quem o produziu ou de quem o influenciou.

Após a leitura de Pais (1981), no prefácio da obra de Ducrot, *Provar e Dizer*, percebi que os mecanismos da racionalidade e de suas relações com a linguagem sempre foram alvo de preocupação do homem na civilização ocidental desde a Antigüidade quando realizou estudos de Lógica, da Retórica e da Gramática, principalmente na Grécia.

Aprendi também que a lógica aristotélica da Idade Média (séc. XII e XIII) continua sendo objeto de estudo até os dias atuais e que a lógica dialética dos sofistas dos séc. XVIII e XIX desenvolveu-se a ponto de multiplicar-se dando origem às mais diversas abordagens dos estudos filosóficos de hoje.

Também, deduzi que a lógica matemática dos séculos XIX e XX, a mais recente, e as lógicas modais atuais mostram o interesse de gramáticos e lingüistas romanos, de Port–Royal, Chomsky e estruturalistas pela lógica. Enquanto as correntes estruturais utilizaram os modelos da lógica-matemática para a análise da língua, as modais exercem papel importante na semiótica do discurso. Assim, desenvolve-se uma lingüística–matemática, e a lógica dialética destaca-se na construção dos modelos das escolas pós-estruturalistas, embora essa convivência não seja pacífica. Desse modo, de um lado há os que defendem o caráter cultural, social e histórico das línguas naturais buscando um instrumento de análise nos diferentes modelos (a diversidade);

de outro, os que procuram nas diferentes línguas as características universais que correspondem às da lógica e da lógica-matemática.

Nesse sentido, Pais acredita que a teoria de Ducrot contribui para a renovação de estudos lingüísticos e semânticos, utilizando-se de uma metalinguagem construída com base em modelos lógicos, procurando descrever a lógica da linguagem, reconhecendo a função lógica (unidade) e a diversidade lingüística. A obra de Ducrot, a que me refiro, trata das relações entre a lógica e a lingüística, considerando também as relações entre lógica e língua e entre lógica e discurso. Além disso, propõe uma lógica da linguagem a partir de *escalas argumentativas* às quais faço breve alusão neste trabalho. Na seqüência, procuro esclarecer como se deu a evolução do pensamento lingüístico da retórica até a estilística.

## 1.7 Da Retórica à Estilística

A linguagem, sob a forma de retórica, foi transmitida através da Idade Média e dos séculos clássicos e, a partir do século XVIII surge como uma nova

concepção da arte e da linguagem que, incapaz de renovar-se (nada surge para substituí-la), provoca sua própria decadência. A estilística, em sua dupla forma, é uma retórica moderna, é uma ciência da expressão e uma crítica dos estilos individuais, mas esta definição destaca-se lentamente e encontra seu objeto, seu alvo e seus métodos. Desse modo, a estilística confunde-se com a retórica.

Segundo Guiraud (1978), o conteúdo da palavra *estilo* é tão vasto que, na análise traz conceitos autônomos, campos e métodos separados, gerando abandono do termo e confusão. É que a palavra está ligada ao próprio conceito de estilo e a sua evolução histórica. Os dicionários trazem várias definições: *maneira de expressar o pensamento*, *modo de viver*, *modo próprio de um escritor ou artista*, de uma arte, técnica, gênero, época.

A estilística, tal como é geralmente concebida e como é descrita na obra de Guiraud, não é mais que o estudo da expressão lingüística; e a palavra estilo reduzida à sua definição básica, trata-se de *uma maneira de exprimir o pensamento por intermédio da linguagem.* No entanto, essa definição provoca um problema: exprimir **o** pensamento, **seu** pensamento, ou **um** pensamento? Como a palavra *estilo* presta-se a várias interpretações é possível interpretá-la também como utilização do léxico ou estruturas gramaticais. Por isso, alguns estilistas se colocam no nível

lingüístico da expressão, enquanto outros visam uma ciência da literatura. Tudo pela ambigüidade da palavra *pensamento* (concreto, abstrato, sensação, volição, ironia, etc.). Uns estudam um pensamento determinado, outros (os lingüistas) partem da forma para seu conteúdo; os filósofos, estudam a língua a partir do pensamento.

Às vezes, alguns consideram estilo, o aspecto estético da expressão literária, como exclusão da língua popular, que seria um simples instrumento de comunicação; outros, por isso mesmo, atribuem maior importância à língua popular.

Pierre Guiraud diz que *é indispensável colocar novamente a noção de estilo em sua perspectiva histórica, para poder examinar como a estilística vai se libertando de uma herança que a mantém prisioneira*. No entanto penso que é preciso também examinar a situação atual dos problemas dessa ciência do estilo que há pouco mais de meio século procura definir-se sob o nome de estilística.

Historicamente, a estilística originou-se da retórica-estilo, maneira de escrever, utilização pelo escritor dos meios de expressão para fins literários, distinguindo-se da gramática, que define o sentido e a correção das formas. É só a

língua literária que interessa ao estilo (o colorido, o rendimento expressivo) para convencer o leitor, impressionar-lhe por meio das formas pitorescas, elegantes e estéticas.

Entre os antigos, a retórica era uma técnica de linguagem considerada como arte e, ao mesmo tempo, gramática da expressão literária e instrumento crítico para a apreciação de obras.

Da Antigüidade à Idade Média, renovada na época clássica, a retórica fazia parte com a gramática e a dialética das três artes liberais do *trivium* (1ª parte dos estudos universitários).

A arte de escrever, de compor um discurso, passou a abarcar toda a expressão lingüística, as artes poéticas e toda a literatura. Sintetiza-se em três concepções: os gêneros, os estilos e as figuras de expressão. Ela nasceu na Grécia, como arte de elaborar discursos para o tribunal ou para a política como uma teoria da eloqüência, cujos preceitos foram cumpridos por grandes oradores do período clássico.

Conforme os tratados mais famosos, a *Retórica* de Aristóteles, o *Orator* de Cícero e *Institutiones oratorae* de Quintiliano, essa teoria compreende quatro partes: a invenção (busca de argumentos), a disposição (procura da ordem), a evolução (maneira de expor/impressionar) e a ação (entonação, fluência, gesticulação e movimentos fisionômicos). Era a arte de persuadir.

Os gêneros, derivados d'*A Poética* de Aristóteles e de *A Arte Poética* de Horácio, tornam-se base de toda a literatura e expande-as em categorias diversas. As *artes poéticas* surgidas a partir do século XII multiplicaram-se durante os séculos XIII, XIV e XV, oferecendo riqueza de rimas e estruturas variadas. Com o tempo, os gêneros se adaptaram e se renovaram, porém, durante o período clássico essa noção não foi discutida. Os gêneros que se destacavam na época eram o lírico, o épico, o dramático, o didático, o pastoral ou bucólico, o romanesco ou novelístico.

Contrariando a posição de alguns críticos, são considerados gêneros vivos, independentes dos caprichos do escritor. Há unanimidade quanto aos gêneros naturais. E a retórica avançou mais: para cada tema exigia um quadro formal e determinado, com regras, estrutura e estilo que o escritor devia respeitar.

A noção de gênero, no entanto, é inseparável de estilo. A cada gênero correspondem modos de expressão necessários que determinam sua composição, seu vocabulário, sintaxe, figuras e ornamentos. Na estilística de Charles Bally, as palavras guardam o reflexo das coisas que designam ou os ambientes em que são empregadas.

Da Antigüidade à Idade Média e até o começo do século XIX, prevaleceu a teoria dos três estilos: simples, temperado e sublime. Voltaire distinguia o estilo simples do elevado; Marmontel, o simples, o médio, o sublime e o elevado; Danaison, o simples, temperado e sublime; Mauvillon, o sublime ou poético, o medíocre ou histórico e o familiar ou de conversação; Féraud distingue o estilo simples ou de conversação e acrescenta outros: o polêmico, o crítico, o satírico, o jocoso, o agradável, o cômico, o arcaico e o burlesco.

Assim, o estilo é definido pela condição das pessoas e pelos gêneros, pois cada *gênero deveria ter um caráter de estilo análogo ao seu objeto*. Todos os lexicógrafos, gramáticos e críticos apoiavam-se nessa múltipla distinção, procedente de Virgílio. Com os mesmos princípios elaboraram dicionários e repertórios de palavras classificadas de acordo com o estilo.

Bally, em seu Tratado de Estilística, conceitua estilo, restringindo-se a assinalar o fato, mas os clássicos determinavam normas e critérios de julgamento e apreciação das obras.

Os mesmos preceitos que definem os estilos e o vocabulário alcançam a sintaxe e, de modo geral, as figuras. Os antigos deixaram um elenco vasto de figuras. Há as de dicção ou pronúncia, de construção, de palavras ou tropos e as de pensamento. Elas constituem a base de uma teoria do ornamento.

Contudo, a retórica não é apenas uma gramática da expressão, mas também um tratado geral da composição literária. A invenção define os processos que permitem desenvolver um pensamento, um tema ou encontrar idéias. Baseia-se na amplificação (interpretação, prosopopéia, descrição e outros). E para organizar as idéias, as antigas artes oratórias determinavam: *exórdio, divisão, confirmação, refutação e conclusão*. Essas partes do discurso oratório eram adaptadas aos diferentes gêneros.

Na Estilística Moderna, o duplo caráter, o do conteúdo e o da

expressão corresponde ao da análise da língua e ao do pensamento do locutor. É, ao mesmo tempo, arte de escrever e de compor e arte da linguagem e da literatura. São as figuras de dicção, de construção e de palavras que definem a forma lingüística em seu aspecto triplo: fonético, sintático e léxico; as figuras de pensamento, a forma do pensamento; os gêneros, a situação e as intenções do sujeito falante. De todas as disciplinas antigas, a retórica é a que melhor se encaixa como ciência, pois, além de refletir uma concepção de linguagem e de literatura, concebe uma filosofia, uma cultura e um ideal intelectual. A estilística de Bally, a da expressão, tem recursos novos mas tem origem na antiga retórica.

A partir do século XVIII com o Romantismo, marcam-se limites entre duas visões do mundo: essencialista e existencialista. A retórica perde seu poder e sua decadência coincide com o movimento de idéias que põem o homem e a sociedade em questão. Porém, os filósofos e os psicólogos sensualistas voltam a questionar a própria linguagem. Um deles foi Condillac (1746) que reagiu afirmando: ... *a língua é um produto do pensamento e institui uma gramática, partindo das categorias*. Batteux, Diderot e Rousseau endossam essa idéia, a saber, que a linguagem não é mais o reflexo de uma forma exterior no espelho humano, mas o meio de expressar a experiência do homem. A linguagem, depois disso, passou a ser a expressão de uma situação concreta, exprimindo idéias e sentimentos dos indivíduos e se confundindo com eles, e, através deles, expressando o temperamento social de uma coletividade, de seus costumes e instituições. Montaigne definiu: *escrever bem é pensar bem.*

Guiraud argumenta: ... *se a língua se identifica com o pensamento, ela se identifica com o homem, então, o estilo é o homem.* Isso, significa que as idéias do discurso podem ser tomadas do seu autor, enquanto forma, mas permanece de sua propriedade e não pode ser transformada, alterada ou imitada. Platão afirmou: *Tal caráter, tal estilo.* Sêneca: *o discurso é a fisionomia da alma*. Essas afirmações não correspondem ao sentido moderno. Hoje, ninguém mais admite a permanência de uma *língua bonita*, congelada pelas regras dos gramáticos.

A língua sendo expressão do homem, evolui com ele, com seus costumes e ideais da coletividade que ela exprime. Privada dos fundamentos que a sustentavam, a retórica caiu para a categoria de uma arte de escrever ou uma compilação de receitas práticas. A evolução da literatura contribuiu para acelerar o descrédito da retórica diante de um público renovado pelos transtornos sociais, a ruptura do ensino tradicional durante o Império e 1ª República, a difusão de uma cultura mais democrática e o contato com as literaturas de outros países.

Atualmente, toda a manifestação do pensamento humano é vista como reflexo de sua história e suas transformações e para isso se faz necessário o registro de toda sua cultura e de seus processos de produção e criação, independente do nível cultural. Antigamente, ao contrário, o autoritarismo dos que detinham o conhecimento

e as exigências da retórica excluíam os *não pensantes* (pobres e oprimidos) do direito ao saber tornando hoje difícil, algumas vezes até impossível detectar as marcas deixadas pelos antepassados ou encontrar registros dos procedimentos utilizados por eles para criar seus textos, contar suas histórias e produzir suas obras ou entender suas intenções e condições de produção.

Entre as novas ciências da linguagem, Semântica, Semiótica, Análise dos Discursos, Lingüística Textual, Estilística surge agora a Crítica Genética, um estudo que visa preservar o processo de criação de uma obra escrita, com base nos princípios da Filologia, acompanhando todas as etapas que um escritor percorre para escrever um texto, um romance, por exemplo, através dos seus manuscritos, roteiros, rascunhos, esquemas e diagramas, até o momento de finalização de seu trabalho, isto é, a entrega do produto ou resultado de sua criação.

## 1.8 Da Filologia à Crítica Genética

Pelas próprias características deste trabalho, senti necessidade de fazer

alusão à Filologia e conseqüentemente à Crítica Genética, por dois motivos: primeiro, pela fundamentação filológica que a análise de textos exige, ou seja, o imprescindível conhecimento filológico para entender textos e, segundo, pelo propósito que a Crítica Genética possui de estudar os processos de criação de textos através dos indícios que o autor deixa nos manuscritos.

Com base filológica, a Crítica Genética, no entanto, não faz uma crítica literária, ao contrário, oferece outras perspectivas de análise interagindo com outras disciplinas: a Psicanálise, a Lingüística e a Semiótica, com a pretensão de aproximar os autores dos críticos das obras. Neste trabalho, porém, valho-me desta abertura e ampliação dos limites da análise de textos e procuro adequar esta prática ao entendimento dos textos dos alunos e ao julgamento, seja para ajudá-los a aprimorar seus escritos, seja para aproximá-los do nível que se espera deles, seja também no intuito de incentivá-los para o gosto da redação e induzi-los a interagir com os professores de língua materna, sem que haja medo por parte de quem aprende nem repulsa da parte que tem o dever de acompanhar os rascunhos (manuscritos) e os diversos procedimentos que alguém possa utilizar para expressar por escrito suas idéias .

Sob essa perspectiva, proponho uma análise da composição do aluno,

junto com ele, numa visão lingüístico-estilística a partir das marcas deixadas pelo autor do texto no decorrer de sua escritura, procurando entender e estabelecer a dinâmica e as razões das alterações realizadas ou não no decorrer do processo de criação, desde seu primeiro rascunho até o texto definitivo, ou seja, das suas idéias originais até a reescritura do texto passado a limpo.

Investigando, levada pela novidade de análise proposta pela Crítica Genética, encontrei em Salles (1992) o percurso histórico dos estudos genéticos e procurei adequá-la como uma alternativa de estudo desta natureza em textos de alunos.

Com início na França em 1968, por iniciativa de Louis Hay, os estudos genéticos de textos partiram do trabalho de uma equipe de estudiosos de manuscritos que, através do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS) organizavam os originais de poetas e escritores como Heinrich Heine, Proust, Zola, Valéry e Flaubert.

Com o surgimento do ITEM - Institute des Testes et Manuscrits Moderns, ligado ao CNRS, órgão dedicado à pesquisa dos manuscritos, também no

Brasil foi introduzida a Crítica Genética, por Philippe Willemart (1985), estudioso dos manuscritos de Gustave Flaubert e responsável pela organização do **I Colóquio de Crítica Textual: O Manuscrito Moderno e as Edições**, realizado na Universidade de São Paulo. Durante esse Colóquio foi criada a APML – Associação dos Pesquisadores do Manuscrito Literário que fundou a revista *Manuscrítica* totalmente destinada à divulgação dos estudos em Crítica Genética. Essa nova crítica vive, hoje, uma fase de evolução em suas pesquisas, como atesta Salles (1992):

> *Após toda fase conquistadora, como bem o sabemos, há a fase exploradora; estamos vivendo exatamente essa época de exploração de um terreno já, de certo modo, conquistado – um tempo de reflexões sobre os princípios fundamentais e legitimidade da disciplina.*

Considerando que alguém deixa sempre pistas de sua ação, de seus desvios e de buscas de saídas para seus conflitos e decisões, também, em se tratando de textos, as marcas aparecem e a Crítica Genética pode mostrar alternativas para entender os caminhos a que um aprendiz de textos percorre para conseguir expressar por escrito o que pensa. Quando convidados a escrever, os alunos mostram nos apontamentos de aulas, nos comentários dos programas que assistem, nos rascunhos, nos desenhos, nas músicas que apreciam e nos registros dos ambientes que freqüentam, os vestígios das hesitações, correções e insistências em retomar idéias e termos, nas redações ou em qualquer trabalho escrito.

É possível perceber que a transformação do texto e seu repensar caminham lado a lado; no entanto, isso muitas vezes induz o professor a crer que o aluno é sempre incoerente e seu texto nunca tem qualidade, principalmente quando se espera desse aluno um resultado, um produto, e não se considera o ato de escrever e a escritura como elementos de um processo interativo, rumo a um objeto sempre em construção.

Nesse sentido, Salles afirma ser evidente a reciprocidade entre os outros setores das ciências humanas que se ocupam de texto literário e a Crítica Genética. Ela diz que

> *... os estudos estilísticos passam a encarar a fabricação do texto (arrependimentos, escolhas, processos de sinonímia visando a uma expressão mais rica, enxugamentos sintagmáticos, etc. observáveis no desenrolar da escritura).*

A esse respeito, Panichi (1990) em sua tese de doutoramento em que estuda o processo de criação literária de Pedro Nava, apresenta uma análise lingüístico–estilística dos manuscritos desse autor. Outros estudos nessa direção podem contribuir para o ensino de redação, fazendo com que os alunos aprendam a planejar seus textos, a guardar seus roteiros e a preservar seus rascunhos para auto-

avaliação de seus argumentos, escolhas, arrependimentos e até comprovação de idéias, bem como avaliação das fontes e do progresso lingüístico e criativo.

Particularmente, ao revisitar rascunhos de textos produzidos durante minha vida escolar, reconheço o quanto tem sido proveitoso o conhecimento de diversos tipos de textos de forma prática e a conciliação do conhecimento teórico sobre a escrita para alcançar a etapa final da produção de textos. Por isso, ocupo um certo espaço neste trabalho para apresentar um memorial da minha caminhada estudantil e profissional que, ao contrário da práxis acadêmica, mostra uma preocupação com os problemas do ensino da linguagem desde cedo, partindo da prática para a teoria, e portanto, do conhecimento de texto através da prática até chegar ao conhecimento da Retórica buscando a teoria.

## 1.9 Do Conhecimento de Textos Através da Prática ao Conhecimento da Retórica com Base Teórica

Os meus primeiros contatos com o trabalho lingüístico começaram em

1970 com a alfabetização de adultos, no interior de Pernambuco, pelo antigo MOBRAL, com as técnicas de Paulo Freire e, paralelamente, como professora de pré–escola, aplicando a teoria piagetiana e, em seguida, ensinando pela cartilha, como alfabetizadora de turmas regulares.

A prática era, partindo de um tema, geralmente do contexto dos alunos, apresentar o código escrito através da palavra *geradora* e sua respectiva silabação. Os professores (estagiários voluntários) aprendiam através de treinamento de alguns dias, com manuais, cartazes e perguntas direcionadas para os problemas sociais da região, dos interlocutores envolvidos no processo de comunicação e de acordo com a problemática do dia que os alunos (cortadores de cana e plantadores de cebola) apresentavam nas suas respostas.

As palavras-respostas serviam de base para trabalhar o sistema alfabético e suas famílias silábicas, isto depois de esgotar todas as possibilidades de discussão sobre os temas tratados. Termos como: família, comida, trabalho, construção, transporte, escola, tijolo, cebola, feijão, macaxeira, jabá, umbu, e outras palavras comuns aos analfabetos adultos da época eram analisadas desde seu aspecto gráfico até o seu sentido social e cultural na região.

Na alfabetização de crianças, porém, os métodos fônicos e alfabéticos eram os mais aplicados, complementados por textos cantados, desenhos e esboços das letras com motivos fantasiosos do vocabulário da criança. Assim, ela precisava aprender um ABC para si e outro para a escola, além de ter que sozinha coadunar esses dois aspectos de pensar o código a ser utilizado para se comunicar com os outros. Na maioria das vezes duvidava-se que a mesma pensasse sobre o que estava aprendendo, isto é, não se tinha definida qual a teoria do conhecimento que se aplicava com esses alunos. Era a prática sem a teoria, um trabalho que se fazia antes de entender bem para que se fazia. Assim, importava mais o como.

Comparando o que fiz de 1970 a 1972, com o que apliquei na escola de 1973 a 1993, com as mesmas teorias, percebo que a realidade da escola não mudou muito, apesar dos meios de comunicação, das pesquisas e contribuições da Lingüística, cada vez mais fundamentadas e difundidas. Constato que as teorias *utilizadas* continuam sendo as mesmas, os professores continuam sendo preparados do mesmo modo, mesmo que a prática em sala de aula sempre tenha sido diferente do que, em cada época, se prega na teoria.

A interpretação que se fez antes dessas teorias é considerada hoje completamente nova, até mesmo com o advento de uma nova metodologia. No

entanto, o que se pode dizer, no máximo, é que se apresenta agora uma metodologia antiga, de modo diferente, talvez mais preocupada com a postura política dos envolvidos com a linguagem do que apenas com o próprio objeto de estudo, como antes.

A partir de 1973, trabalhando em escolas públicas do Paraná, a experiência com a aplicação de métodos diferentes de alfabetização (todos eles, tentativas de aplicar acertadamente essa ou aquela teoria) e as dificuldades de ensinar crianças e adultos, de modo produtivo, permitiram-me inferir que os métodos utilizados para ensinar a escrever têm dado suas contribuições, porém, todos apresentavam, isoladamente, desvantagens e desequilíbrios para a clientela da escola. De modo que, no rol das desvantagens, pesavam mais as implicações de ordem metodológicas: a aplicação e a avaliação.

A experiência comprova que os métodos *Abelhinha*, *Casinha Feliz*, *Erasmo Pilotto*, *Caminho Suave*, *Lúdico*, *Natural* e *Misto*, e outras tentativas de elaboração das cartilhas regionais para o Paraná, todos foram, a seu tempo, igualmente válidas; *modismos* que tiveram seus resultados, porém, não mais satisfazem às exigências da clientela de hoje, em termos significativos, para preparar um leitor de fato e um produtor de textos originais, como é preciso na sociedade atual que pretende

ser transformadora.

Em 1981, em Monografia de Especialização* realizada na UEL, apresentei uma pesquisa de campo sobre o estudo da escrita, envolvendo as dimensões de gramática, grafia e apresentação de um texto, com o objetivo de verificar como uma escola-modelo da cidade de Marechal Cândido Rondon, (Colégio Eron Domingues) explorava esses aspectos no ensino de redação de 5ª a 8ª séries do 1º grau.

Verifiquei que o ensino estava centrado no livro didático, enfatizando a sintaxe da frase, e que os professores de língua não participavam de cursos de aperfeiçoamento havia mais de 10 anos. Até mesmo os programas não estavam adaptados às necessidades dos alunos, na/da época, além de que, os professores apresentavam um trabalho completamente divorciado dos interesses da família.

Observei que a escola, até certo ponto, trabalhava sozinha, pela pouca

---

***ALMEIDA**, Djalmira de Sá. *A Habilidade de Expressão Escrita de 5ª a 8ª séries do 1º grau.* Marechal Cândido Rondon - PR, 1981.

importância que a família dava aos apelos e reclamações daquela escola. Isso me fez crer que a Língua Portuguesa estava restrita ao trabalho escolar e que era considerada *língua estrangeira* para aquela comunidade, visto que, sendo uma comunidade bilíngüe (português–alemão), enquanto os professores se empenhavam para ensinar a *sintaxe portuguesa*, a comunidade lutava politicamente na SEED/PR para oficializar o *alemão* como língua materna, além do mais, os alunos não demonstravam nenhum interesse por aprender nenhuma delas.

De modo geral, as oportunidades de redigir que a escola proporcionava eram raras, pois eram muitos alunos, os professores atendiam várias turmas e escolas paralelamente, e não sobrava tempo para preparação de aulas e correção.

Quanto ao recurso didático utilizado, este geralmente consistia em preencher lacunas ou em exercícios do tipo *siga o modelo*, além de outros livros didáticos comuns a todas as escolas da região, *adotando* cada série um autor, ou cada professor, uma editora, de preferência aquela que doasse o livro com respostas, evidentemente.

Se em algumas turmas os professores seguiam livros de técnicas de redação, em outras, eles variavam o número de redações por bimestre que os alunos deveriam trazer de casa. Por tudo isso, considerei que a escola em questão não dava a menor importância ao ensino de redação e não se preocupava em dar oportunidades para o aluno escrever em sala; a escrita estava restrita às atividades de ortografia com palavras descontextualizadas; e os exercícios de interpretação, realizados após a leitura de um texto, com questões para as quais se poderiam retirar as respostas literalmente, do próprio texto.

Com este relato, pretendo questionar o ensino destinado aos que ensinam. Por que não se elaboram materiais para as escolas de formação de professores, com experiências conscientes? Por que os professores não apresentam suas contribuições, também por escrito, para seus *futuros seguidores*, em vez de permitir que a política do livro didático acostume o profissional da educação a encontrar aulas prontas e planejamentos bimestrais previamente estabelecidos? Por que não se busca um ensino voltado para a realidade do aluno, em todos os níveis?

Para achar respostas para todas essas perguntas, venho coletando material de aulas de escolas públicas, de encontros, de grupos de estudo e discussões com professores, de oeste a norte do Paraná, desde 1981. Observo que faltam às

escolas orientações seguras quanto às teorias, seus aspectos filosóficos e metodológicos e sua aplicação no ensino. Esse fato e outros contatos com professores de escolas públicas, preocupados com o ensino da redação, provocam a minha curiosidade de investigar mais, pesquisar mais, fundamentar os meus conceitos, e compreender o porquê do divórcio entre as propostas de ensino e a sua aplicabilidade.

Com essa intenção, em 1990, elaborei um projeto de dissertação de mestrado, visando diagnosticar se a escola pública em Londrina está cumprindo o seu papel quanto ao ensino da redação, no 1º grau. Por incentivo dos próprios colegas, professores das escolas nas quais realizei a pesquisa, vi-me induzida a investigar entre alunos, pais e professores, o que se pensa que é ensinar redação e para quê.

Em 1992, na versão preliminar de pesquisa*, realizada em Londrina, para o Curso de Mestrado, constatei que o trabalho com textos nas escolas públicas já refletia um estágio de mudanças. Pelo material coletado foi possível definir uma categorização de problemas comuns e um elenco das diversidades de argumentos entre professores, pais e alunos. Mas já se anunciavam indícios de avanços em

---

*__ALMEIDA,__ Djalmira de Sá. *A Produção de Textos no 1ª Grau na Abordagem Interacionista.* Assis - SP: UNESP, 1995.(Dissertação de Mestrado)

algumas escolas, no que se refere ao ensino da gramática aplicada ao texto do aluno, tanto no trabalho dos professores quanto nos resultados presentes nos textos dos alunos.

Para efeitos comparativos e análise mais atualizada do problema, os professores das escolas envolvidas no estudo, constantemente solicitavam dos alunos um trabalho posterior de crítica dos textos e exigiam orientação, além da exposição, em assembléia, dos resultados da pesquisa. Com a proposta construtivista do Ciclo Básico, verifiquei que uma postura diferente era adotada, sobretudo no que se refere à leitura, produção de textos e interpretação. A escola já tentava ensinar ao aluno a escrever sobre si mesmo e a pensar sobre sua escrita, passando para o papel esse pensar, jogando com a própria linguagem.

Dentro dessa mesma problemática, continuo questionando o ensino da redação, desta vez, no entanto, na última série do 2º grau, nas séries iniciais do Curso Superior e na última dos cursos técnicos que exigem estágios e trabalhos de conclusão de cursos. Será que as instituições têm propostas viáveis que preparam realmente esses novos profissionais para o mercado de trabalho (terminalidade) ou para ingresso em cursos de pós-graduação (continuidade) ou, se o fazem, o **que fazem** e **para quê**?

Com essa intenção de pesquisar para encontrar alternativas de melhoria no ensino de redação e, paralelamente, aplicar em sala de aula os resultados das investigações, procurei dar continuidade ao tema que já vinha desenvolvendo desde anos anteriores, também na abordagem interacionista, nos anos de 1996 e 1997. Esses anos marcaram uma etapa importante da minha vida em que realizei várias atividades no campo profissional e na minha vida acadêmica, permitindo-me conciliar pesquisas e orientação de alunos com a iniciação aos trabalhos científicos de maneira interdisciplinar.

Foi um período de intensa atividade, dedicando-me tanto ao curso de Doutorado quanto às aulas de Produção de Textos nos cursos de História, Letras, Secretariado Executivo, Ciências Contábeis e Ciências da Computação. Aprendi a adequar os conteúdos da linguagem escrita à pragmática de cada área, sem desprestigiar o cunho científico do ensino da língua próprio dos cursos superiores.

Paralelamente ao Curso de Doutorado desenvolvi três atividades inter-relacionadas ao ensino que me proporcionaram crescimento na minha carreira docente: l. Coordenação do Ciclo Básico (Nível Fundamental) no Colégio Vicente Rijo; 2. Docência de Língua Portuguesa no Curso de Tecnólogos em Processamento de Dados no CESULON (Centro de Estudos Superiores de Londrina); 3. Docência Temporária

de Análise e Produção de Textos nos cursos de História, Ciências Sociais, Jornalismo e Ciências Contábeis na UEL.

Ainda em 1996, participei do X CELLIP* (Centro de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná) como comunicadora com três contribuições: *Relato de Pesquisa Etnográfica em Escolas Públicas de Londrina sobre a Concepção de Ensino de Redação no 1º Grau; A Reestruturação de Textos nas Séries Iniciais*; *Problemas de Redação no Ensino de 3ª a 8ª séries do 1º Grau*.

Essas participações permitiram-me reformular meu Projeto de Pesquisa de Doutorado e repensar minha prática docente no sentido de incentivar os alunos à pesquisa e à contribuição acadêmica.

Assim, 1996 foi decisivo para mim, pois me fez optar pela delimitação da minha área de Pesquisa em Análise e Produção de Textos na Abordagem Interacionista, também no Ensino Superior, já que vinha defendendo essa linha no

---

** Centro de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná. Londrina - PR, 1996. (ANAIS, Vol. I) Publicação: UNIOESTE.*

ensino de 1º e 2º graus.

Em 1997, ministrando aulas de redação nos cursos de Secretariado Executivo, Letras, História e Ciências Contábeis, devido à prorrogação do meu contrato até concurso público (31/07/97), desenvolvi um trabalho voltado para orientação de textos científicos, ensaios monográficos e relatórios de estágio e de final de curso.

A partir de agosto de 1997, aprovada em Concurso Público na UEL, continuei com as mesmas turmas, ministrando as mesmas disciplinas de Língua Portuguesa II e Técnicas de Redação, além de realizar um trabalho experimental com turmas do 1º ano de História para montagem de um Projeto Interdisciplinar de Leitura e Redação para 1998. A experiência foi um sucesso, sendo que o Projeto elaborado foi aprovado para três anos, de 1998 até o ano 2000 (os textos dos alunos serviram como material para a pesquisa de doutoramento).

Finalmente, somente os anos de 1996 e 1997 é que marcaram uma fase de fatos novos na minha trajetória de vida: pedi exoneração do cargo de coordenadora na Rede Pública Estadual (1º e 2º graus) para me dedicar ao Ensino

Superior na UEL e à minha Tese de Doutorado.

Por tudo isso, e, principalmente, pela experiência com o Ensino Fundamental, é possível afirmar que a minha prática não foi feliz sem base teórica, nem a teoria que absorvi tem auxiliado muito a minha prática, nem no Ensino Fundamental (do pré a 4ª série) nem nas outras séries do 1º grau (5ª a 8ª) durante os primeiros vinte anos (de 1973 a 1993).

Somente com a atuação em outras modalidades de ensino, como professora de Redação no 2º grau e no Curso Superior, foi que percebi que a prática sem a teoria não resolve a questão da argumentação escrita na escola, e que a teoria sem a prática torna o ensino sem eco, isto é, deixa a desejar, no sentido de valorizar o uso da linguagem e analisar as condições de produção utilizadas para essa prática.

Assim, o conhecimento teórico só não basta. Também não só o conhecimento da técnica. É preciso que o profissional do ensino se posicione e busque compreender as relações entre o conhecimento da língua, a prática dessa língua e os aspectos psicopedagógicos e sociolingüísticos dos sujeitos falantes, para um ensino

eficiente e um trabalho produtivo.

Infelizmente, essa prática ainda é a realidade da escola, mas a prática de uma escola que não lê, não escreve, não discute, de uma escola que ensina fatos da língua fora da vivência, sem saber o **porquê** nem o **para quê**.

## 1.10 Da Filosofia à Informática

A presença das máquinas hoje, nos países industrializados, passa a ser alvo de estudo, visto que elas ora se apresentam como extensão necessária do homem moderno, ora como rivais no mercado de trabalho. Sua presença, às vezes, é negada ou denunciada, ganhando até um ar misterioso. Mas, o que importa é que as máquinas são hoje tão complexas para serem compreendidas ou dominadas, ao ponto de ser preciso o homem buscar meios de acompanhar a sua capacidade de manipular textos, expressões, símbolos e, mais amplamente, conhecimentos.

O homem, na sua capacidade de criação, faz surgir uma máquina que

executa as instruções que lhe são fornecidas; no entanto, mostra-se ainda insatisfeito, porque sua máquina não pode tomar iniciativa. Contudo, para submeter essa máquina às necessidades do homem, os cientistas tentaram tirar vantagens das possibilidades dela. Assim, todos que convivem com as máquinas atuais reconhecem que elas vão além do que se espera, por duas razões: o cálculo que produz efeitos inesperados, considerando a limitação humana em torno da matéria, e a soma de informações que a máquina explora e que permite relacionar muitos dados complexos e descobrir conexões surpreendentes.

Antes, com as grandes máquinas de guerra e de construção, o homem reproduzia e amplificava fenômenos naturais (carneiro mecânico, cavalo de força, etc.). Agora, com as máquinas modernas e técnicas da eletrônica e dos circuitos integrados, as máquinas se miniaturizaram (chips), revelando uma rede microscópica de ligações e de canais combinados por processos complexos que depositam grande quantidade de matéria, uma sobre a outra.

Se, no início do século XX, o confronto entre o homem e a máquina se equiparava corpo a corpo, hoje o conflito ocorre entre capacidades mentais. Como os computadores são constituídos de grande número de componentes eletrônicos reunidos de formas tão complicadas torna-se impossível ao usuário ter o conjunto em mente a

cada instante.

Para facilitar o acesso aos computadores, o homem procurou um equivalente ao cérebro, na ordem do pensamento, comparando a máquina a um órgão dotado de capacidades lógicas, que, por serem imateriais, só fazem transformar seqüências de signos (textos) independente da base em que estes estão escritos.

Nesse sentido, toda comunicação com as máquinas e todo comando se realizam por meio de instruções expressas por frases de um texto. A conquista da máquina volta-se para a concepção de uma linguagem comum entre homem e máquina, eficiente e breve, para convir a ambos. Assim, as ordens são transmitidas rapidamente, sem rodeios e sem ambigüidades. Com exceção de sua realidade material, as máquinas modernas têm também uma realidade abstrata, de ordem lógica, matemática e lingüística, uma realidade *imaterial*.

Inicialmente, pensava-se que o computador era coisa de matemáticos e que só servia para demonstrar *teoremas*. O campo dos jogos de inteligência (xadrez, dama, etc.) foi visto como algo próprio das inteligências frias, calculistas, abstratas,

conquistadoras, dominadoras. Hoje seu uso popularizou-se mais entre os comunicadores, escritores, pesquisadores e intelectuais. E, mesmo com seu sucesso, a máquina não colocou em questão a superioridade do homem. Ao contrário, a sua concepção provocou estudos matemáticos e psicológicos, revelando que o confronto entre homem e máquina, ao invés de reduzir o homem, mostra o que nele há de irredutível: *sua capacidade de pensar*.

Entre as profissões intelectuais há sempre uma parte de atividades que pode ser automatizada pela máquina. Médicos, arquitetos, engenheiros, financistas, etc., utilizam computadores para tarefas administrativas, diagnósticos, estabelecimento de causas de acidentes, redação de contratos, análise de rochas, controle de centrais nucleares, etc. Grande parte das competências humanas pode ser formulada em termos lógicos e simulada no computador (engenharia do conhecimento). Esse computador é então a máquina inteligente com a qual o homem pode se comunicar através da linguagem escrita. Ela interpreta textos e reage a eles, respondendo a coisas que o homem há muito tempo procurava conquistar: dotar as máquinas do domínio da linguagem. Hoje, elas já são capazes de compreender textos não ambíguos, listar sumários médicos que descrevem o estado dos pacientes, traduzir manuais dos usuários e dar ordens a robôs. Mas, sem jogo de palavras, nem polissemia ou poesia.

Se o homem percebe o mundo através dos sentidos (olfato, paladar,

tato, audição e visão), a máquina só não consegue ainda abordar a questão do gosto e do odor. Utilizando visão, audição e tato, a máquina já realizou muitos trabalhos. Há máquinas comandadas pela voz humana, emitida por outra máquina e há as que identificam timbre de voz humana e fazem imitações. Mas, elas ainda não podem tirar o emprego dos que usam a palavra como meio de sobrevivência: atores, apresentadores de rádio, dubladores de filmes, pregadores, cantores, professores, políticos e outros. Até o presente, o computador só consegue pronunciar textos sem inflexão, sem calor, sem emoção. As máquinas podem também reconhecer objetos no interior de uma imagem, podendo reconhecer o texto manuscrito, por exemplo. Ultimamente, já se experimenta a leitura automática de cheques, estabelecendo correspondência entre valor em números e valor em letras. Assim, o texto que está sendo escrito pode ser analisado, permitindo fácil comunicação escrita com um computador através de uma tabela gráfica.

Quanto à visão, as máquinas não se limitam a analisar imagem, elas também criam imagens artificiais (realidades virtuais). Essas realidades virtuais visam reproduzir, na ausência de determinados objetos, suas sensações táteis, gestuais, visuais e auditivas. Mas, a inteligência artificial não se apresenta apenas no aspecto tecnológico, e sim, também no aspecto científico que constitui hoje objeto de estudos universitários e de pesquisas teóricas.

Cadoz (1997: 9), a respeito da representação integral em uso na

realidade virtual, afirma:

> *Ainda que todas as conseqüências desta expressão não sejam concebíveis instantaneamente, ela contém tudo, nada está escondido. O computador é apenas um meio de representação, o mais universal que o homem elaborou. O que é novo é o grau de integralidade da representação que lhe permite atingir e o uso que dele podemos fazer. O que não mudou é que só se trata de representação; as pinturas parietais do paleolítico superior eram também representações, elas utilizavam técnicas elaboradas para a época e tinham um papel preciso na vida e funcionamento das comunidades pré-históricas.*

É possível perceber que as invenções do pensamento humano, a linguagem, os artefatos, a técnica e a cultura têm uma história e que, há muito tempo, bem antes do surgimento da eletrônica, já era desejo do homem fabricar máquinas que raciocinam.

Pascal (1623-1662) com sua máquina de calcular, efetuava mecanicamente adições, subtrações e outros cálculos aritméticos. Leibniz (1646-1716) acreditou que uma máquina pode raciocinar e criou o encadeamento de proposições elementares para efetuar adições, sendo o precursor da Inteligência Artificial.

Para ele, existiam ligações de pensamento com tal grau de evidência

que uma máquina poderia descobri-las. Leibniz concebia o pensamento como redutível de cálculo e que tudo na natureza procede segundo um cálculo sobre sinais do universo físico ou de raciocínios. Para colocar isso em evidência, Leibniz criou um estudo destinado a analisar o pensamento em termos algébricos: a lógica matemática.

No século XIX, Charles Babbage (1792-1871) e George Boole (1815-1864), retomaram os estudos de Pascal e Leibniz, interessados também em construir uma máquina de calcular. Babbage iniciou a máquina analítica capaz de converter expressões em processo de cálculo automaticamente. Boole retomou o projeto de matematização da lógica de Leibniz e concebeu um formalismo algébrico que permitia resumir as figuras da lógica identificadas pelos filósofos antigos e medievais.

Segundo Ganascia (1997), bem antes do século XIX o raciocínio era visto como uma sucessão de operações formais que possibilitavam passar de um conjunto de proposições a outro. As diferentes modalidades de raciocínio eram numeradas e classificadas sob forma de figuras, *os silogismos*. A partir daí, os lógicos da Antigüidade e da Idade Média classificavam todas as figuras que conheciam para distinguir as corretas. A Lógica passava pela aprendizagem de todas essas figuras. Com a formalização de George Boole, essas noções abstratas tornaram-se inúteis; as fórmulas ficaram mais simples a ponto de hoje serem comumente ensinadas nas

escolas. O formalismo de Boole tornou desnecessário memorizar todas as figuras dos lógicos antigos e medievais. Esse cálculo é usado para conceber os circuitos eletrônicos das máquinas modernas.

Essa história continua com William Stanley Jevons (1835-1882) que retomou os estudos de Boole sobre a Lógica e as leis do pensamento para materializá-las. Também, com base na máquina analítica de Babbage, ele construiu em 1870 um piano lógico, com interferência lógica, era *a máquina de pensar*. Assim, os fundamentos da máquina inteligente estavam postos. O princípio era: as leis do pensamento (lógica) matematizáveis; e a máquina analítica capaz de mecanizar as leis do pensamento.

Ao contrário do que se pensa, o caminho da formalização da Lógica à Inteligência Artificial foi imenso, demorado e difícil. Primeiramente, a Lógica sofreu grandes alterações de suas origens. Da Grécia antiga ao século XIX seu objetivo era analisar a *argumentação*, o que a colocava ao lado da gramática e da retórica. Com a formalização, ela se tornou objeto de estudo dos matemáticos e filósofos como Frege, Hilbert e Russel. Eles procuraram descrever a atividade matemática em termos matemáticos criando uma teoria da demonstração, com base nos *axiomas* de Euclides e com a ajuda do *sistema simbólico*.

No início do século XX, o homem depois de alterar a lógica clássica e formular a lógica matemática, partiu para o estudo do raciocínio das máquinas. Alan Turing (1936) tenta descrever, em termos gerais, a atividade das *máquinas digitais*. Ele estudou o comportamento dessa máquina com ajuda dos sistemas simbólicos da matemática. Comprovou que o comportamento de uma máquina é tão imprevisível que ela não deixa transparecer a sucessão das instruções elementares que lhe deram origem. Também, que a dificuldade do homem de determinar a origem do comportamento das máquinas é o maior obstáculo para os homens encarregados de programá-las.

Depois da invenção da *máquina de pensar*, lógicos, economistas, psicólogos, especialistas em eletrônica e cibernética reuniram-se para criar um novo ramo de estudo: a Inteligência Artificial, visando reproduzir comportamentos inteligentes com a ajuda de uma máquina. Em 1956, Herbert Simon e Alan Newell afirmavam que sua disciplina iria transformar o trabalho, mudar a vida e mudar o mundo. Ao lado do desenvolvimento da Inteligência Artificial, um grande projeto de tradução automática também nasceu. Vários estudos foram financiados nos EUA e na Europa, nas décadas de 60 e 70. Em 1957, Newell e Simon pretendiam reformar a *psicologia cognitiva* através da informatização das teorias psicológicas de Marwin Minsk e Roger Schank, baseadas nos estudos da memória, para conceber novos modos de organização dos conhecimentos nas máquinas. Mais tarde, com maturidade e

compromisso, a Inteligência Artificial, já reconhecida e institucionalizada, procurou unificar diferentes abordagens informáticas para abrir novas possibilidades, criando as *redes de conexionistas* ressurgidas da antiga *Cibernética* de Norbert Wiener (1948).

Ainda na década de 40, biólogos, físicos e especialistas em eletrônica, inventaram um modelo do *sistema nervoso* (neurônios formais) capaz de simular fenômenos da aprendizagem para compreender os fenômenos cognitivos ou uma simulação do material biológico no qual tomavam forma.

Em 1980, o aprofundamento nas técnicas dessas ligações provocaram uma retomada de interesse pelas abordagens conexionistas. Atualmente, essas redes de conexão intervêm em várias atividades cognitivas (percepção visual e auditiva) adotando comportamentos inteligentes originados da Filosofia e que hoje fazem parte da Inteligência Artificial. Graças a essa circularidade, os primeiros trabalhos da Inteligência Artificial têm estimulado os pesquisadores de outros domínios da Informática. Contudo, vale lembrar que as modernas bases de informações foram originadas dos resultados de pesquisas sobre a organização dos conhecimentos antigos. Por isso, o conhecimento só tem sentido se pensado como processo de interpretação do passado no presente, pois ele é inacabado, está sempre em movimento, prevenindo o homem contra o totalitarismo.

Nesse sentido, Ganascia (1997:87-88), em seus estudos sobre Inteligência Artificial, faz um breve retorno à História, situando o papel da máquina na época da Revolução Francesa e sua repercussão social:

> *A informática não é propriamente uma ciência social, mas, desde a origem, seus desafios têm-se ligado intimamente aos desafios sociais. Para que nos convençamos disso, lembremos que lorde Charles Babbage, o homem que está na origem da moderna noção de computador, era, antes de tudo, um economista. Os objetivos que perseguia no início do século XIX, quando imaginava sua máquina analítica, são reveladores: ele se interessava, em primeiro lugar, pela organização e divisão do trabalho, em particular, do trabalho intelectual. a sua inspiração vinha da França, o que não é habitual em um inglês. Para compreender sua dimensão social, reportemo-nos aos dias que se seguiram à Revolução, à época em que a nação francesa, exaltada, queria a todo preço, por todos os meios, escrever com tinta indelével uma página na história do mundo. Os fatos militares lhe valeram, como se recorda, um grande, mas às vezes funesto, renome em toda a Europa. depois, com o tempo, apagaram-se as conquistas territoriais. Mais nobre, mais discreta também, a obra científica permaneceu. A ela se deve, entre outras coisas, o sistema decimal, o metro e as divisões administrativas.*

Muitos governantes, pela repercussão dos resultados da Revolução Francesa e em nome da economia, sacrificaram a cultura humanista tradicional para beneficiar o tecnicismo universal. As línguas grega e latina foram derrotadas. O francês passou a ser ensinado durante muito tempo como língua de comunicação, e os humanistas protestavam contra o desafio da língua morta e contra a máquina. Assim, outra luta se travou: as armas retóricas dos antigos contra a bandeira do pensamento

algébrico e cifras da economia dos modernos. Havia o risco de a cultura humanista tradicional ser esquecida com prejuízo para a humanidade; o que se daria pela substituição da cultura clássica por uma formação técnica, de dimensão instrumental.

Atualmente, a ciência é uma atividade social com várias faces, pois o pesquisador contemporâneo não está só. É preciso conviver com uma nova atitude diante do saber, por três razões: o conhecimento não pode ser pensado independente da racionalidade, tem caráter inacabado e possui uma dimensão operacional que implica uma prática. Portanto, a acumulação de informações e a especialização do saber não devem conduzir à fragmentação do pensamento, porque revelam ligações com as ciências cognitivas como a Informática, a Biologia, a Psicologia, a Lingüística, a Filosofia, a Lógica, a Antropologia, a Etnologia, a Sociologia, a Economia ... e todas as que buscam compreender o homem em sua capacidade de pensar, escolher e decidir.

Por essas razões, na seqüência deste trabalho procuro mostrar os aspectos que influem na aplicação do conhecimento racional, como processo e numa dimensão pragmática, a partir do papel da universidade em relação ao ensino da Língua Portuguesa, envolvendo a Filosofia, a História, as Leis e a Metodologia Aplicada ao ensino da língua no país.

Aqui o ensino da Língua Portuguesa através da produção de texto é considerado, no seu discurso e na sua prática, especificamente voltado para o papel da universidade e do profissional de Letras em relação à sociedade e ao mercado de trabalho. Para isso, traço um perfil do aluno de Letras e sugiro a articulação dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa com os da Lingüística, bem como conteúdos essenciais para uma metodologia da produção de textos, visto que os aspectos literários dos textos devem ser incluídos no processo de produção nas aulas de leitura e escrita. Acrescento também a relação que a universidade tem com o Ensino Fundamental e com o Ensino Médio, por ela ser responsável pela preparação do professor, do técnico, do intelectual e do pesquisador.

# CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICA E ASPECTOS QUE INFLUEM NO ATUAL SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL

## 2. A UNIVERSIDADE BRASILEIRA EM SEUS ASPECTOS (FILOSÓFICOS, HISTÓRICOS, LEGAIS, METODOLÓGICOS, DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E POLÍTICOS) QUE JUSTIFICAM O SISTEMA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

### 2.1 Modernidade e Universidade

Nesta parte do meu trabalho procurei relacionar o desafio da Modernidade com as tarefas da universidade no Brasil e o perfil do profissional do futuro, preparado por ela, tendo em vista os aspectos que direcionam o ensino superior e as implicações no ensino de Língua Portuguesa, em especial, de redação.

Para tanto, parto do princípio de que, se não se investir em conhecimento, o profissional do futuro pode fracassar. Desse modo, a sociedade moderna terá que de ser do *conhecimento* e de *serviços*, sem desconsiderar seus eixos básicos de *pesquisa* e *formação humanista*.

Leonardo Prota (1998), ao afirmar que a cultura ocidental nasceu do encontro do cristianismo com o feudalismo, justifica o fato de sua estrutura estar marcada por uma mescla de características (racionalidade grega, moralidade judaica e instituições e direto romanos). Diz ele que o conjunto de valores determinante da cultura ocidental tem apenas um traço que a distingue das outras culturas: a *noção de pessoa*, trazida pelo cristianismo.

### 2.1.1 O Ensino Superior no Brasil: um duplo desafio.

Se o conceito grego de cidadão prevaleceu nas demais culturas e a tradição grega foi adotada pelo cristianismo como método de investigação, também a idéia de liberdade foi preservada entre os intelectuais da Idade Média, a muito custo, e

chegou à Época Moderna, como um desafio: a *compreensão do homem.* De um lado, procurava conhecer esse homem através da negação da sua história. De outro, buscava compreender esse homem pelo conhecimento de sua história. Assim, a vivência da modernidade possibilitou ao homem conscientizar-se de suas peculiaridades, liberdade e subjetividade.

Da Idade Média à Modernidade, a discussão a respeito de *idéias* e *ideal* da Pessoa Humana se aprofundou. *Perfeição, Responsabilidade, Amor ao próximo* e *Liberdade* são termos que caracterizam essas idéias. Tanto o termo *idéia* quanto *ideal* são tomados no sentido kantiano. As idéias não surgem dos sentidos, nem da experiência, mas dos ideais.

Com base nesses argumentos, vejo a Modernidade como o grande desafio da universidade no sentido de enfrentá-la priorizando a questão cultural, realizando seu sistema de valores em sua dupla face: fornecer formação geral e preparar para uma especialidade. Nesse sentido, Prota aborda essa questão analisando a situação do ensino superior.

> *... as atuais universidades, moldadas sobre o modelo da Universidade de Brasília, continuam se debatendo em múltiplos problemas por não terem enfrentado, com prioridade, este, da profissionalização.*

Para ele a experiência universitária brasileira está voltada exclusivamente para a profissionalização, com base no cientificismo e que os projetos de criação de universidades não apresentaram preocupação com a formação geral. Prota se apóia na constatação de Darci Ribeiro (1961: 36):

> *... não temos, no Brasil, uma verdadeira tradição universitária. Nossa Universidade mais antiga foi instituída depois de 1920 e só anos mais tarde conseguiu estruturar-se. Esta, como as que se seguiram, constituiu-se pela reunião de escolas preexistentes que, apesar de congregadas, permaneceram estanques e auto-suficientes. (...) Seria talvez, mais apropriado dizer instauração que reforma, tão pouco há de universitário em nosso ensino superior. Nossa tradição é de escolas independentes, eriçadamente defensoras de sua autonomia, organizadas para receber alunos graduados no curso secundário e segregá-los para ministrar-lhes preparo profissional em algumas poucas modalidades de formação, autorizadas por uma legislação formalística e rígida.*

Concordando com as idéias de Darci Ribeiro, Prota endossa sua concepção a respeito da realidade do ensino universitário brasileiro, acrescentando a opinião de Antônio Paim (1981:10):

> *a universidade brasileira é a hidra da profissionalização e até algo tão distante dessa bitola, como a filosofia, é forçada a enquadrar-se. E justamente o afã de tudo reduzir a tais parâmetros, ainda quando assediada pela massificação é que a precipitaria na presente crise em que se encontra.*

Para Prota, só é possível pensar em universidade brasileira a partir de uma severa crítica ao conceito de *ciência*, de Pombal até hoje, cujo conceito positivista afastou o espírito da generalidade do espírito de profundidade. Ele parece ser contra a busca de democratização do saber. Porém, analisando cuidadosamente sua posição, entendo que, de fato, o ensino superior no Brasil nasceu e continua existindo com o objetivo exclusivo da profissionalização. Desde cedo ela está a serviço da sociedade e a sua essência deveria ser dar formação humanística e cuidar da aplicação de suas pesquisas no ensino.

### 2.1.2 As Tarefas da Universidade Brasileira

A universidade em seu duplo desafio tem suas tarefas a cumprir a fim de preparar-se e preparar seus alunos para a Modernidade. Prota (1998) analisa esta

questão, examina as tarefas que são atribuídas à universidade e sintetiza-as com vistas em uma mudança de mentalidade e de ação pedagógica do seu corpo docente. Na visão dele, ... *uma formação assim concebida deverá oferecer antes de tudo uma verdadeira 'cultura' e só depois uma iniciação a determinadas disciplinas*.

As tarefas da universidade, segundo Prota, são:

1) *oferecer uma **formação básica** (iniciação aos principais tipos de processos intelectuais) e uma **formação especializada** (treinamento e participação na pesquisa científica);*

2) *oportunizar uma formação para a **reflexão crítica** (pesquisa/ação/reflexão);*

3) ***servir à comunidade** ( participar na transformação).*

Analisando os argumentos de Prota quanto às tarefas da universidade brasileira, percebo que apenas a primeira tarefa tem sido enfatizada na prática, considerando que, pelo menos para lançar profissionais no mercado de trabalho, não digo preparados, mas prontos para atuar, com vontade de participar no processo de transformação da sociedade, com certeza, a universidade está servindo para isso e não se pode negar. Quanto à segunda tarefa, o papel de avaliar o funcionamento das

instituições com as quais se relaciona não tem sido cumprido, nem no sentido de questionar os valores nem de repensar seus objetivos e metas. Talvez caiba aqui a contribuição da Filosofia. A crítica sobre problemas significativos do ensino pode ajudar os indivíduos a refletirem sobre suas práticas e a se integrarem através de suas ações.

No que se refere à terceira tarefa (transformação), é onde reside o ponto culminante do duplo desafio: manter a estratificação existente (preservação) e criar novas fontes de discriminação social (mobilidade social). É isso possível? Há projetos que apostam nesse duplo desafio? Qual o perfil dessa universidade? Se os três papéis atribuídos à universidade (ensino de nível superior, pesquisa científica e serviço à comunidade) não estão sendo cumpridos a contento, que alternativas podem ser testadas para sua melhoria? As universidades atuais deveriam constituir-se em centros de formação humanística? A quem caberia o ensino profissionalizante? Qual das três tarefas básicas da universidade está sendo priorizada no aspecto legal? Qual a proposta mais viável, considerando um Brasil em contínuo crescimento, para esse duplo desafio de formação geral e formação profissional com vistas na transformação? E, por onde começar: universidade, ensino médio ou ensino fundamental? Em se tratando de avanços tecnológicos, que linguagem priorizar para transmitir a cultura e exercitar a cidadania, sem ficar à margem da globalização? E quanto ao tratamento da língua nacional, qual é a perspectiva em termos de registro da cultura desta época, de sua

ideologia ora de preservação, ora de desestabilização? A meta da Modernidade prioriza Unidade, Diversidade? Em se tratando de planos curriculares, aposta-se mais na Unidade ou na Flexibilidade? A respeito do método adequado para esse novo tempo, produto ou processo?

Alguns autores, nos seus trabalhos de reflexão crítica sobre educação apresentam suas recomendações e palpites. Pedro Demo (1995) diz: *aprender só, ... é pouco.* Para ele, a Modernidade exige uma universidade que não se revele apenas como local de ensino, lugar onde se aprende e se ensina, mas um espaço para a produção de conhecimento em que o ensino passe a ser conseqüência de pesquisa. Assim, o processo de ensino e aprendizagem torna-se o lugar do processo de pesquisa e ação do que resultará o *aprender a aprender.*

Ao discutir as tarefas básicas da universidade e a sua tradição em Tecnologia, Leonardo Prota (1987:167) apresenta uma síntese das condições dela para a Modernidade:

1. *não simples lugar de ensino, mas lugar de dúvida, do questionamento e da pesquisa;*
2. *que o professor seja não simples dador de aulas, mas orientador da*

*produção dos alunos;*

3. *que o aluno não se contente em assistir aula, copiar, reproduzir, mas que participe do processo acadêmico de produção de conhecimento próprio e de questionamento crítico criativo;*

4. *que a avaliação do desempenho dos alunos não se resuma a provas que somente avaliem o quanto foi decorado, mas verse sobre a produção deles.*

Percebo que os filósofos brasileiros: Paim, Demo e Prota, possuem a mesma posição quando consideram a universidade como uma modalidade de ensino que privilegia a pesquisa como inspiração fundamental e a formação humanista como atividade essencial e específica. Antônio Paim, especialmente, defende a tese de que a formação profissional deveria ser oferecida em institutos que se relacionam diretamente com o setor produtivo. À universidade caberia abrir espaços para a formação geral ou humanista.

## 2.2 Aspectos Gerais do Conhecimento

Há pouco mais de dois séculos, Kant (1770:101) já alertava para a

necessidade de esclarecimento através da razão, pois acreditava que muitas pessoas se acomodavam pelo instinto ou submissão a um modelo de opressão e dominação, sem luta por emancipação, ao que ele denominou de menoridade.

> *Esclarecimento (AUFKLÄRUNG) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude. Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do Esclarecimento.*

Se por um lado, Kant via com entusiasmo a necessidade de esclarecimento, por outro ele não se iludia quanto à situação da época, difícil de se fazer entender em um momento de transição onde imperava a mediocridade e a menoridade como regra geral.

Relacionando ao tempo atual, nesse momento de virada de século e de milênio, em que profundas mudanças alteram a ordem do tempo e do espaço, têm-se a sensação de desconforto, angústia e ansiedade nesse período de transição. Também agora há a desconfiança de não se estar devidamente preparado para o choque das

modificações estruturais que terão de acontecer. Os sinais desse novo tempo podem ser encarados como necessidade de esclarecimento, ou seja, busca de maior participação das pessoas no processo de evolução social, realizando um projeto na sociedade, atuando para a modernidade.

A emancipação dos níveis de ignorância, o misticismo e a superstição dos séculos anteriores ao XV, foram dissipadas com a modernidade, a qual se estruturou em torno de ideais e padrões racionais. O conceito de subjetividade modificou-se, e, a partir daí, o homem moderno passou a ser sujeito de seu destino, que assume sua história de forma livre e racional. O conhecimento técnico-científico permite a esse homem moderno dominar a natureza e melhorar as condições de vida da sua espécie. Os ideais de Modernidade ocasionam o nascimento de organizações sociais, políticas e econômicas, criando sistemas capazes de elaborar um projeto novo para um novo mundo. No entanto, os mecanismos para trazer a modernidade trouxeram, ao lado das consideráveis aquisições de progresso técnico e desenvolvimento, um cientificismo desproporcional com a formação desse elemento humano. Entre todos os responsáveis pelo desequilíbrio, a universidade vem se revelando a maior culpada, na Modernidade, diante da tarefa de produzir conhecimento e difundi-los à sociedade em forma de benefícios práticos.

### 2.2.1 Aspectos filosóficos: pragmatismo x análise lógica

Entre as tendências filosóficas que hoje são aplicadas ao ensino, de modo geral, e especialmente no ensino de redação, duas correntes influenciaram as linhas que se dedicam atualmente ao treinamento e prática: o pragmatismo e a análise lógica.

Filósofos dos Estados Unidos desenvolveram uma proposta geral que se caracteriza por estabelecer a práxis humana, os efeitos concretos colhidos na vida, como o critério básico para a verdade. William James (1842–1910), o mais famoso representante do pragmatismo defendeu a idéia de que as teses filosóficas estão diretamente ligadas à práxis humana. Ele conclui que *os resultados da conduta e da experiência concreta do homem* apresentam-se como o melhor critério para estabelecer a adequação ou a inadequação de uma teoria. As características básicas do pragmatismo, expostas nas palavras do próprio James são:

> *O método pragmático é, primariamente, um método de assentar disputas metafísicas que, de outro modo, se estenderiam interminavelmente. É o mundo um ou muitos? - Predestinado ou*

> *livre? Eis aqui noções, quaisquer das quais podem ou não ser verdadeiras para o mundo; e as disputas em relação a tais noções são intermináveis. O método pragmático nesses casos é tentar interpretar cada noção traçando conseqüências práticas respectivas. Que diferença prática haveria para alguém se essa noção de preferência àquela outra fosse verdadeira? Se não pode ser traçada nenhuma diferença prática qualquer, então as alternativas significam praticamente a mesma coisa, e toda disputa é vã. Sempre que uma disputa é séria, devemos estar em condições de mostrar alguma diferença prática que decorra necessariamente de um lado, ou o outro está correto.*

James explica o significado do termo pragmatismo e cita Charles Peirce (1878) que o introduziu pela primeira vez na Filosofia:

> *... para desenvolver o significado de um pensamento, necessitamos apenas determinar que conduta está apto a produzir: aquilo que é para nós o seu único significado. E o fato tangível na raiz de todas as nossas distinções do pensamento, embora sutil, é que não há nenhuma que seja tão fina ao ponto de não resultar em alguma coisa que não seja senão uma diferença possível de prática. Para atingir uma clareza perfeita em nossos pensamentos em relação a um objeto, pois precisamos apenas considerar quais os efeitos concebíveis de natureza prática que o objeto pode envolver - que sensações devemos esperar daí, e que reações devemos preparar. Nossa concepção desses efeitos, seja imediata, seja remota, é, então, para nós, o todo de nossa concepção do objeto, na medida em que essa concepção tenha afinal uma significação positiva.*

James, apoiado em Peirce, explica a importância do pragmatismo para

enfrentar as disputas filosóficas submetendo-as ao teste de traçar conseqüências concretas. Para James, a função da filosofia pragmática é achar que diferença fará para mim e para você, em instantes definidos, se esta fórmula do mundo ou aquela outra for verdadeira. Ele garante que não há nada de novo no pragmatismo e argumenta: Sócrates foi adepto dele, Aristóteles empregou-o como método. Locke, Berkeley e Hume contribuíram também através dele. O pragmatismo, na concepção de William James, representa uma atitude perfeitamente familiar em Filosofia, que é uma atitude empírica, e a representa tanto na forma radical, quanto na contradição, em relação ao que já tenha assumido alguma vez. O pragmatismo afasta-se da abstração e da insuficiência das soluções verbais dos sistemas fechados e pretensões ao absoluto e às origens. Volta-se para o concreto, o adequado, os fatos, a ação, o real e o poder. Aposta no temperamento empírico e vê com desconfiança o temperamento racionalista. Faz oposição ao dogma, à artificialidade e à pretensão de finalidade na verdade, enfatizando a liberdade, as possibilidades da natureza e as características reais subjetivas.

Em oposição a essa corrente há a tendência da Escola da Análise Lógica, que entre seus principais representantes tem os pensadores Bertrand Russel (1872) e Alfred Whitehead (1861). Eles defendem uma postura científica para a Filosofia, renunciando a toda investigação de caráter religioso. Valorizam os métodos racionais como instrumento na conquista da verdade e acreditam que se pode

aproximar da verdade, desde que o filósofo procure cultivar um espírito de isenção, sem dogmatismos prévios que influenciem suas conclusões.

Russel expõe alguns conceitos sobre a sua visão filosófica:

> *A Filosofia, durante toda a sua história, tem se constituído de duas partes misturadas inarmonicamente; de um lado, uma teoria sobre a natureza do mundo; de outro, uma doutrina ética ou política quanto à melhor maneira de se viver. O fato de não se haver conseguido separar as duas com suficiente clareza foi a origem de muito pensamento confuso. Os filósofos, desde Platão a William James, permitiram que suas opiniões quanto à constituição do universo fossem influenciadas pelo desejo de edificação moral; sabendo, como supunham, quais as crenças que tornariam os homens virtuosos, inventaram argumentos, com freqüência muito sofísticos, para provar que tais crenças eram verdadeiras. De minha parte, diz Russel, reprovo esta tendência, baseado tanto em razões morais como intelectuais. Moralmente, um filósofo que emprega sua competência profissional para qualquer outra coisa, que não seja a busca desinteressada da verdade, é culpado de uma espécie de traição.*

A meu ver, tanto o Pragmatismo quanto a Análise Lógica comportam-se como métodos científicos, com uma diferença: o primeiro admite as verdades como possibilidades, enquanto o segundo considera-se infalível na busca de uma verdade, com base na lógica, que poderá ser aplicada a todas as esferas das atividades humanas.

Em se tratando de educação democrática, como se pretende na modernidade, acredito que o pragmatismo cumpra mais a sua tarefa de romper barreiras, principalmente no ensino de redação, cujas características principais são a interdependência e interrelação com outras disciplinas.

### 2.2.2 Aspectos históricos: cultura geral x especialização (intuição x razão)

Se as concepções de Platão e Aristóteles foram mantidas, no seu conteúdo básico, durante o período medieval, é na modernidade que a crítica ao conhecimento imediato adquire impulso. Se no período clássico o SER dava base ao conhecimento, hoje há uma nova perspectiva: a *razão humana* é que fundamenta o mundo. A esse imediatismo, o filósofo Immanuel Kant se opôs, como também se opôs à obviedade do conhecimento. Essas noções têm destaque em sua obra, *Crítica da Razão Pura* (1770) ao definir as fontes do conhecimento, Kant esclarece a sua concepção (de conhecimento) como sendo conceitual:

A razão funda o conhecimento no trabalho do conceito e não na

intuição imediata:

> *Intuição e conceitos constituem pois, elementos de todo o nosso conhecimento, de tal modo que nem conceitos sem uma intuição de certa maneira correspondente a eles nem intuição sem conceitos podem fornecer um conhecimento.*

Hansen (1995), ao tratar sobre o óbvio na academia e seus riscos, afirma:

> *Vivemos, ao final do século XX, um momento paradoxal da humanidade: se por um lado os avanços técnico-científicos e as relações sociais se tornam complexas, por outro lado, nunca o ser humano se viu tão apático frente aos desafios que surgem.*

Hansen cita Platão e Aristóteles para conceituar o óbvio, faz várias reflexões sobre essa questão com base na filosofia, até chegar na definição kantiana (o conhecimento filosófico é o conhecimento racional a partir de conceitos). Hansen conclui o seu texto lançando três desafios à academia no sentido de repensar sua estrutura. O primeiro é o da *superação da sua neutralidade* com a história e de sua *função como aparelho ideológico*; o segundo, o *resgate da perspectiva construtiva do*

*conhecimento* e a *ênfase à universalidade e pluralidade do conhecimento* através do caráter intersubjetivo de sua construção.

Nesse sentido, o conhecimento produzido na universidade deve ser resultado de intercâmbio de vários segmentos sociais e o pluralismo acadêmico o pretexto para a produção do conhecimento com base interdisciplinar onde não haja lugar para antagonismos, disputas, e as divergências sejam sempre enfrentadas com equilíbrio, como sugerem as leis, projetos e propostas dos currículos de ensino do país, em cada época, durante toda a história da educação brasileira.

### 2.2.3 Aspectos legais do ensino e Modernidade: uniformidade x diversidade

Para configurar o aspecto legal da luta por qualidade no ensino, faz-se necessária uma breve retrospectiva das leis de ensino adotadas no Brasil, da década de 60 até agora. As LDBs 4.024/61, 5.692/71 e a 9.394/96 refletem as características e anseios de cada momento da história da educação brasileira, a partir da idéia de unificação das diretrizes do ensino nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação que vigora desde 1996 propõe uma nova perspectiva para o ensino brasileiro, marcada pelo ideal da globalização e da inovação tecnológica, apontando para a necessidade de tornar-se capaz de preparar as pessoas para enfrentar o impacto do novo contexto mundial.

A Nova LDB está pautada no princípio da tolerância dos diferentes modelos institucionais para desenvolver a tarefa educacional. Ela acata o pluralismo e a criatividade como meios de resgatar a filosofia da educação nacional, abrindo espaços para os que tenham propostas viáveis para melhoria da qualidade do ensino. Desse modo, ela encara um problema de duas faces*: uma de mudança* e *outra de desafio*. Em primeiro plano, a LDB provoca uma mudança de mentalidade na relação entre professores e fenômeno de ensino do país. Em segundo, ela impõe um desafio aos envolvidos com a educação, incitando-os a fazer mudanças, sem receitas, mas com regras para entrar no jogo do pragmatismo, ideologia e poder da sociedade.

Diante disso, adaptando as questões levantadas por Hansen (1998:93) porque me atingem diretamente, considero a minha caminhada até aqui e penso como será minha atuação daqui para a frente como estudiosa, professora e pesquisadora. Estou preparada para assumir uma nova mentalidade no tocante à educação? Tenho clareza dos problemas que constituem o momento hoje vivido e das possíveis

tendências que despontam para a fronteira do século XXI? Conheço os limites e potenciais para participar da comunicação que está sendo construída? Estou disposta a superar meus equívocos pessoais na minha atuação no meio universitário, a ponto de compor projetos coletivos para melhoria da qualidade acadêmica da instituição em que estou inserida?

Essas questões a que busco responder no decorrer do texto, trazem implicações e provocam polêmicas, quanto à sua essência, se fossem estendidas a todos os docentes. Por isso a universidade passou a ser alvo de críticas e desconfianças, tanto pela crescente burocratização dos serviços administrativos, quanto pelo aumento de mecanismos de controle que resultam em atendimento ineficiente e morosidade, incompatíveis com os processos sociais em desenvolvimento que a modernidade exige.

Quanto ao papel dos docentes, dois problemas se apresentam: a dicotomia professor/pesquisador e o papel do professor cumpridor de tarefas, repassador de conteúdos. Um outro problema que se relaciona com o cientificismo da Modernidade é a exclusão das disciplinas consideradas obsoletas, uma desvalorização da área de Humanidades (Filosofia, Sociologia, Psicologia) que provocam três *perdas*: *descaso* tanto na disponibilidade de recursos quanto na participação nas decisões

político–acadêmico-administrativas das universidades; *autodesprezo* das disciplinas que se descaracterizaram assumindo outros métodos de investigação; e a *queda da demanda* pela área de Humanidades na graduação, tanto pela pouca procura quanto pela diminuição de oferta das disciplinas dessa área.

Em se tratando do estudo da língua, principalmente no que se refere à redação, a ausência das disciplinas que ajudam o estudante a pensar melhor, a tecer argumentos e a refletir em torno de sua ação, tem contribuído para que o trabalho com textos não tenha ainda conseguido preparar um produtor/leitor autônomo e competente.

Para que a universidade cumpra o seu papel, busco em Kant o conselho segundo o qual ela deve *ousar saber* para resgatar o seu espaço, mudando a mentalidade da sociedade com coragem de inovar como instância de produção, difusão e discussão do saber.

Com o objetivo de colocar em debate o papel da universidade Leonardo Prota (1987:157) discute a questão da busca de modelos alternativos e diversificados para o Ensino Superior. Ele considera ser esse o caminho capaz de

conduzir a uma união de esforços para identificar as causas dos fenômenos da não-correspondência do trabalho da universidade às expectativas da sociedade. Diz ele:

> *... a existência da multiplicidade de modelos de Universidade, ao mesmo tempo em que estão unidos pela idéia básica de que sua função transcende as exigências do mercado de trabalho, embora não as desconheça, porquanto mantém compromissos com outros valores...*
>
> *... Estes estão naturalmente vinculados à diversidade de tradições culturais, mas englobam o estímulo à busca da verdade, o empenho expresso de formar elite, a primazia do saber desinteressado como critério relevante na pesquisa científica, o afã de promover a difusão cultural e ainda o preparo para o exercício da cidadania.*

Para esse preparo, Prota (1987:175) sugere a busca de um modelo alternativo visando o tipo de universidade que abdique da uniformidade e, paralelamente, reexamine a questão da profissionalização, de acordo com as necessidades. O próprio MEC insiste em um modelo único e a idéia de formulação de modelos diversificados perde sua força. A esse respeito Prota também insiste: ... *a diversificação só seria possível se as próprias universidades aderissem à idéia e a discutissem com toda a liberdade e a máxima amplitude.* Assim, para que as universidades brasileiras mereçam o título, precisam estar em conformidade com as exigências e padrões oficiais, estruturadas a partir de escolas tradicionais de grande prestígio; universidades surgidas para atender à demanda crescente, sobretudo nos

centros urbanos; universidades surgidas para atender a uma aspiração regional; e, ainda, universidades do interior e capitais dos estados menores, nascidas da regionalização e demanda de profissionais dos seus cursos.

Para se criarem projetos alternativos Prota acredita que a comunidade universitária seja capaz de idéias inovadoras que estimulem a pesquisa dos vínculos que deve estabelecer com o mercado de trabalho.

### 2.2.4 Aspectos metodológicos: produto x processo

Atualmente, há muitas propostas acerca do ensino da redação escolar, fundamentadas na Lingüística Textual, nas estratégias da Análise do Discurso, nas interpretações da Semiótica, nas pesquisas da Sociolingüística e nas especulações da Lingüística Aplicada. Todos esses trabalhos trazem marcas da Pragmática e da Análise Lógica, mesmo que uns com características do criticismo de Kant, outros da pragmática de James e ainda outros da lógica de Russel, e da análise de Greimas e Peirce. Todos com uma só preocupação: resolver problemas que envolvem as

dicotomias objetividade/subjetividade, uniformidade/diversidade, unidade/variedade, racionalidade/ sentimento, produto/processo.

Tanto professores quanto psicólogos, pedagogos e estudiosos de Lingüística mostram–se preocupados com o ensino da redação, pelos diversos métodos que ela comporta e pelo caráter interdisciplinar que ela possui. Em diversas universidades brasileiras intensificam-se os debates, seminários, simpósios e discussões acerca do assunto. Várias correntes da Análise do Discurso, da Semiótica e da Lingüística Textual trazem suas contribuições para que, no interior da escola, sejam aproveitadas todas as oportunidades de explorar a capacidade de expressão oral e escrita dos alunos, sem uma preocupação de polemizar mas de contribuir.

Com características bastante parecidas com as da Estilística, as da Semântica e as da antiga Filologia, aparece agora a Crítica Genética, também com interesse em dar sua contribuição, auxiliando na análise e interpretação de textos (autores/alunos) através do estudo dos mecanismos de produção, investigação e acompanhamento dos seus processos de criação. A redação aqui passa a ter sentido de algo que não se fecha, algo que está sempre em processo e não como texto definitivo.

Também trabalhos como os de Adílson e Beatriz Citelli, Geraldi, Brandão, e Micheletti, coordenados por Lígia Chiappini, trazem um novo horizonte aos profissionais da Língua Portuguesa para criar seus próprios projetos, *Aprendendo e ensinando com textos de alunos*, com *textos didáticos e paradidáticos* e com *textos não escolares*; são pistas para *ousar saber,* como diz Kant. São linhas que conduzem melhor um profissional pelo relato de experiências concretas do que as instruções determinadas por decretos, geralmente concebidas por especialistas distanciados da realidade da escola brasileira e das necessidades dos alunos.

Acerca de textos e sua aplicação, Van Dijk discute os problemas fundamentais da cognição, discurso e interação, ligados à compreensão, recordação, sumarização e produção (construção, armazenagem, conhecimentos da memória) buscando um modelo estratégico de processamento de discurso, análise semântica e episódios da análise até chegar às estruturas das notícias da imprensa. Esse modelo, em si, já pressupõe uma prática metodológica para o trabalho com textos.

Também a Análise do Discurso introduz, no domínio dos estudos da linguagem, o tema da história, do poder, da ideologia e das condições dos processos discursivos. Pêcheux, representante dessa linha na França, considera a Semântica *ponto modal* em que a Lingüística tem a ver com a Filosofia e as Ciências das

formações sociais. Ele desenvolve em sua obra, a partir de uma concepção discursiva semântica, uma reflexão: crítica sobre a produção de conhecimentos científicos e a questão da prática política. Essa é outra área que vem trazendo propostas auxiliares para estudo de textos, com aplicabilidade no ensino.

Com outra abordagem, Carlos Vogt (1980), professor de Semântica Lingüística na Universidade de Campinas, reuniu artigos e ensaios sobre o problema da significação em língua natural, com o objetivo de tratar a questão das relações entre linguagem, pragmática e ideologia e os seus princípios lingüísticos, propondo a elaboração de uma macrossintaxe para explicar a *alteridade* constitutiva da significação e os mecanismos de combinação dos enunciados do discurso.

Além dessas propostas, que considero metodológicas, existem as pesquisas investigatórias em sala de aula, com apoio da Lingüística Aplicada, representadas pelos trabalhos de Almeida Filho (1984), Cavalcanti (1989), Moita Lopes (1996) e Kleiman (1989) que muito vêm contribuindo para efetivar mudanças no ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Considerada como área de investigação aplicada, mediadora e interdisciplinar, a Lingüística Aplicada está centrada na solução de problemas do uso

da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico e utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista. No entanto, nem todos que se dedicam à pesquisa em Lingüística Aplicada seguem o mesmo caminho. Uns auxiliam aspectos teóricos de outras disciplinas, outros elaboram modelos teóricos de especulação e ainda outros utilizam seus modelos para explicar os problemas da prática do uso da linguagem, investigando-os, de modo empírico, para apresentar soluções como é o caso deste meu trabalho que se enquadra nessa última posição, cuja perspectiva investigatória parte do trabalho desenvolvido em sala de aula e das suas influências e repercussões no processo/produto do ensino de textos.

A respeito desses aspectos metodológicos do ensino de redação, Geraldi (1996) discute seus problemas e propõe a construção de um novo modo de ensinar/aprender. Ele cita três grandes contribuições que podem ser retiradas da pesquisa lingüística contemporânea para o ensino da língua materna: a forma de conceber a linguagem e de definir seu objeto (a língua); o enfoque diferenciado da questão das variedades lingüísticas e a questão do discurso, materializado em diferentes configurações textuais.

Na sua proposta, Geraldi enfatiza os níveis de análise pragmática e discursiva, com um programa não convencional realizado através de atitudes de

reflexão que partem do uso da língua e no interior deste uso, para os aspectos lingüísticos a ele ligados, para depois retornar à prática lingüística na compreensão e na produção de textos próprios, na oralidade e na escrita.

Em Porto Alegre, Rehfeldt (1981), em seu trabalho *Por uma gramática do texto*, apresentou também uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa destinada à formação de professores, especialmente aos da área de Letras, que considero muito importante para uma reflexão sobre a prática do ensino de redação no 1º, 2º e 3º graus, no sentido de buscar alternativas para ensinar gramática com base em textos. Rehfeldt, primeiro provoca uma reflexão sobre a crise no ensino da língua; depois destaca os tópicos centrais que envolvem leitura, redação e aquisição do desenvolvimento da linguagem; e, por último, apresenta os fundamentos teóricos e práticos que evidenciam o modo como as pessoas chegam ao domínio das estruturas lingüísticas, das mais simples às mais complexas.

Com a intenção de contribuir também com o profissional de texto, ou seja, os que trabalham com produção de textos, no ensino ou no seu cotidiano, Gabriel Perissé (1996), poeta, tradutor e professor, relata sua experiência com as palavras e propõe uma forma de encarar com realismo o desafio de escrever profissionalmente com esforço e criatividade. Para Perissé:

> *Ler, pensar e escrever são três ações que se complementam. Quem lê melhor pensa mais claramente e escreve com mais espontaneidade e disciplina. Quem pensa melhor escreve mais rapidamente e lê com mais profundidade. Quem escreve melhor lê mais intensamente e pensa com mais paixão e equilíbrio.*

Perissé não aconselha receitas ou macetes, mas sempre voltar a aprender a ler, a pensar e a escrever, como ações simultâneas ao próprio viver. Ele destaca a importância do rascunho, das marcas do processo de elaboração e registro dos esforços da criação como meios que possibilitam a autocrítica. Concordo com Perissé e acrescento: está aí uma razão para acatar as propostas anteriormente citadas por priorizarem essas três ações (ler, pensar e escrever) e um forte pretexto para buscar apoio na Crítica Genética a fim de testemunhar os processos de criação dos alunos durante o seu percurso de aprendizagem do ler, pensar e escrever.

### 2.2.5 Aspectos didático-pedagógicos: ensinar a aprender x aprender a aprender

Antes de querer ensinar redação, todos os professores que trabalham com a disciplina de Língua Portuguesa deveriam conhecer como seus alunos

aprendem, como constróem seus textos e como fazem as substituições de conceitos à medida que aprendem. De modo geral, são poucos os professores de língua materna, especialmente de redação, que escrevem seus próprios textos. Geralmente, as aulas são extraídas de obras de Técnicas de Redação, das quais, muitas vezes, nem são citadas as fontes para os alunos, começando por aí o desprestígio para com quem escreve, apesar de se privilegiar o que está escrito.

Vários autores participam dessa postura de que todos estão em fase de aprendizado: professores e alunos, se se considerar essa aprendizagem como processo. O difícil ainda é conscientizar o professor de que ainda há muito que aprender e que, ao chegar ao ponto desejado, para a vida isto passa a ser apenas o ponto de partida.

Landsmann (1998), em seus estudos acerca dos processos evolutivos da linguagem escrita, adotou uma linha de descrição e análise com base na perspectiva de educadores, professores da pré-escola e do ensino básico que acreditam aplicar em sala de aula um conjunto de idéias surgidas da sua participação em cursos de reciclagem. A partir das reflexões desses professores, ela tentou destacar as principais contribuições didáticas deduzidas das pesquisas psicológicas realizadas sobre o desenvolvimento da escrita e da linguagem escrita. Pelas sugestões de trabalho, outras idéias foram desencadeadas e multiplicadas pelos docentes. Apresentando uma

fundamentação psicolingüística e empírica das sugestões didáticas, Landsmann definiu em seu trabalho os diversos aspectos alcançados pelo *saber escrever* a partir do conhecimento das características formais do sistema de escrita até a compreensão do seu uso com vários propósitos. Além de abordar o tema dos efeitos da escrita no desenvolvimento do indivíduo, ela também explica o que é possível fazer graças à escrita e como todos são afetados por ela enquanto usuários e nascidos em uma comunidade que sabe escrever. Em seu livro *Aprendizagem da leitura (p.9),* Landsmann afirma:

> *... Há cerca de quinze anos, o desenvolvimento do escrever e do escrito deixou de ser uma disciplina escolar, tornando-se objeto de exploração de psicólogos e psicolingüistas. Durante a década de 1970, foram realizados numerosos trabalhos na Europa, EUA e América Latina, tentando resolver as perguntas sobre como é que as crianças aprendem a ler e a escrever, e não como é que são ensinadas. A suposição básica da qual esses trabalhos partem é a de que as crianças em uma comunidade que utiliza a escrita não podem permanecer indiferentes à sua existência e, portanto, 'constróem conhecimento' sobre ela, antes mesmo que algum adulto decida ensinar-lhe sistematicamente. É surpreendente que, cada vez que nos dirigimos a um grupo de professores que não conhecem esses dados da pesquisa psicológica e perguntamo-lhes como é que as crianças aprendem a escrever, eles respondem descrevendo a metodologia que utilizam para ensinar.*

Lansdmann, a meu ver, tem razão quando afirma que os professores confundem o *como ensinar* e o *como aprender* como se o conhecimento só pudesse

partir deles e jamais do aluno. Por isso, vejo que os caminhos da aprendizagem espontânea diferem das várias metodologias tradicionalmente utilizadas para ensinar a ler e a escrever. Nesse sentido, vários estudos empíricos dedicados à psicogênese da escrita, na América Latina, superaram limitações epistemológicas e postulados teóricos nos quais se fundamentaram, como ocorreu com os trabalhos piagetianos.

Tanto estudantes universitários de psicologia evolutiva, de psicolingüística e didática da língua, como profissionais da educação têm incluídos nos programas dos seus cursos o tema: desenvolvimento da linguagem escrita, o que não existia há seis ou sete anos. Contudo, mesmo sabendo que o conhecimento se constrói apesar do aluno e do professor, considero que, como docente da língua materna, tenho obrigação moral de incentivar meus alunos para a escrita e de conscientizá-los quanto à questão da incapacidade ou intencionalidade, cujo caráter é mais social do que individual.

Ainda, a respeito das reflexões dos docentes que servem como sistematização da postura pedagógica utilizada para ensinar a escrever, Landsmann (1998:38-40) apresenta um elenco de coincidências entre as opiniões dos professores:

*l. O escrever não é considerado apenas uma habilidade motora, mas um conhecimento complexo;*

*2. não se considera necessário (nem possível) separar o aprender a escrever do escrever;*

*3. escrever e ler são consideradas atividades diversas, cada uma com suas particularidades. Aprender a escrever não é conseqüência de aprender a ler, nem vice-versa;*

*4. o escrever é considerado tanto uma atividade individual quanto um produto de interação grupal;*

*5. distingue-se entre uma ordem de ensino e uma ordem da aprendizagem.*

Analisando essa constatação, acredito que ainda falta aos professores o conhecimento de como os alunos aprendem a ler, escrever e interpretar, e a preocupação de captar o que eles já sabem em termos de linguagem escrita, porém, sem esquecer que seu dever social, perante a sociedade, é ajudá-los a chegar ao que ainda não sabem, estimulando-os a irem além do que sabe o próprio professor.

Se, no 1º grau, a preocupação tem sido com crianças que não sabem desenhar as letras e combiná-las para constituir palavras e frases, no segundo a ênfase ainda vem sendo dada à dificuldade dos adolescentes em produzir textos sem erros de ortografia e sem desvios das regras gramaticais. No curso superior, o que sempre se questiona é a incapacidade do estudante de argumentar sem clichês nem redundâncias ou de expressar suas idéias com completude e de forma coerente e polida. Por isso, é

coerente afirmar que os aspectos didático-pedagógicos envolvidos no saber escrever equivalem a conhecimentos de diferente conteúdo, modalidade, nível e meios de simbolização gráfica do sistema da escrita (representações).

Essas representações participam de uma concepção geral da gênese do conhecimento, relacionadas com a bagagem biológica, com as interações com o meio e com o trabalho interno das necessidades das representações já adquiridas.

É nessa última posição que o meu trabalho se enquadra porque descreve a mudança e o progresso da representação, além de analisar e explicar os processos de produção de que o aluno lança mão na hora de expressar por escrito, de algum modo, suas idéias, na busca de mostrar qualidade no seu texto.

A prática de ler manuscritos cheios de rasuras de composições escolares, leva-me a considerar que, ao produzir textos, o aluno regula a sua atividade de organização conforme o conhecimento adquirido desde seu planejamento até a execução da tarefa de escrever. Quando se trata de escrever um texto, algumas restrições são impostas pelo próprio produtor quanto ao conteúdo, gênero e controle. A

avaliação está implícita no rascunho, nas rasuras, nas tentativas de convencer, cujas marcas de hesitação e substituição revelam onde o professor deve entrar com sua atuação. É chegada a hora do diálogo, da troca de experiências para se aprender a aprender, buscando opções de estilo, expressão e combinando regras para controle numa perspectiva de interação.

Depois da avaliação de um manuscrito de aluno é que começa o planejamento do professor e a atualização do seu programa de ensino de redação. Digo isto, pelas experiências solitárias, buscando resolver problemas de composição escrita, reconhecendo ter vivido algo idêntico, sempre que me deparo com problemas de texto; percebendo só mais tarde que, muitas vezes, ao começar a escrever, uma idéia traz outra e ocorre o perigo de não se conseguir dizer por escrito o que se pretende. De repente, são expressas idéias que, de modo algum, se haviam previsto. Assim, posso crer na existência de um conjunto de processos que influem no desenvolvimento da escrita: o de criação de argumentos sem controle do produtor; o de difundir idéias já conhecidas do criador; o de criar idéias sobre um assunto determinado; e o de criar argumentos de colaboração para a realização do texto, que, nem sempre garante a qualidade esperada pelo criador, podendo, às vezes, até desvirtuá-lo.

Mesmo não aceitando a teoria do *dom* para a escrita, nem a da *maior*

*capacidade* nem a da *inspiração*, acredito que a mudança do processo de *apresentar o conhecimento* para o de *transformar o conhecimento* depende da intervenção do professor, porém, de forma interativa sem o *ranço* da troca do desvio pelo padrão *ideal*.

Para transformar o conhecimento no ensino de redação, a postura didático–pedagógica deve enfatizar cada resultado como parte de um processo contínuo em que a produção de textos figure em diversas etapas de criação: estruturação e reestruturação; construção, desconstrução e refacção; além de considerar o texto como produto em construção, pronto a ser revisitado, analisado e não como *obra definida*, visto que é objeto de estudo (professor/aluno) e não encomenda de uma editora. Partindo dessa idéia, proponho cinco etapas que considero alcançar todo o processo de produção de texto: criação de idéias, pesquisa em outras fontes, escolha e determinação do tema, manuscrito ou texto preliminar e a revisão do texto.

Quanto à idéia de revisão do texto, esta pode ser iniciada na pré-escola, a partir dos pseudo–textos das crianças, passando pelos rascunhos das composições escolares do 1º e 2 º graus até os manuscritos e fichamentos dos estudantes universitários.

Voltando a tratar da psicogênese da escrita, assunto em moda a partir dos anos 70, apesar da existência dos trabalhos soviéticos (Luria, Vigotsky, Leontiev e outros) com quase cinqüenta anos, alguns preconceitos tiveram que ser rompidos até a década atual (1990), em relação a se considerar a escrita como objeto de estudo psicológico, dependente do desenvolvimento mental e biológico.

Em conseqüência das tentativas de aplicação das teorias da aprendizagem, a questão entre *ensinar a aprender* e *aprender a aprender* possui marcas que mesclam um modelo que é resultado dos vários métodos de ensino que ainda vigoram nas escolas. E, em se tratando *de como o aprendiz constrói suas idéias*, os trabalhos de estudiosos anglo–saxões e de pesquisadores piagetianos trazem valiosas contribuições que, de algum modo, auxiliam os professores de redação a aceitar que, em termos de ensino da linguagem escrita, todos estão em processo de aprendizagem.

Na concepção dos anglo–saxões, a preocupação é encontrar e descrever as regularidades nas produções do sujeito que aprende; na visão piagetiana, a primazia é descrever as circunstâncias do aprendizado ou desempenho dos adultos nessa aprendizagem, além de pressupor uma metodologia fundamentalmente baseada em situações experimentais e entrevistas clínicas, enquanto os primeiros baseiam-se

essencialmente em técnicas de observações.

Segundo Lívia Suassuna (1998) três preconceitos epistemológicos foram rompidos para que os lingüistas ousassem analisar todos os aspectos da linguagem escrita. m deles era o de origem comportamental; o segundo, de origem piagetiana; o terceiro, de origem lingüística, inicialmente se ocupando da oralidade.

Em relação ao aprendizado da escrita, a partir dos anos 80, vários aspectos didáticos e pedagógicos vêm sofrendo transformações, oscilando entre a metodologia do *ensinar a aprender* (didática uniforme de preparação de professores de $1^{o}$ e $2^{o}$ graus) das instituições de ensino que acreditam em uma matriz para ensinar e a pedagogia do *aprender a aprender* (propostas interdisciplinares dos Parâmetros Curriculares Nacionais) dos cursos de capacitação que enfatiza a diversidade com base no dialogismo.

Essa segunda postura, que norteia este trabalho, defende os princípios construtivistas da teoria piagetiana em que o sujeito é ativo e busca aprender. Nenhum conhecimento começa do zero e todo conhecimento, mesmo convencional, deve ser

construído pelo sujeito que o adquire. Esses postulados, no âmbito da escrita, implicam considerar que o sujeito não espera ser ensinado, pois a escrita faz parte do seu meio. Para conhecer esse sujeito e o que ele conhece sobre a escrita é preciso que se estude o desenvolvimento de ambos (sujeito-escrita), e, ao estudar o desenvolvimento, considerar e entender as modificações das regras do sistema que podem ser realizadas pelo sujeito.

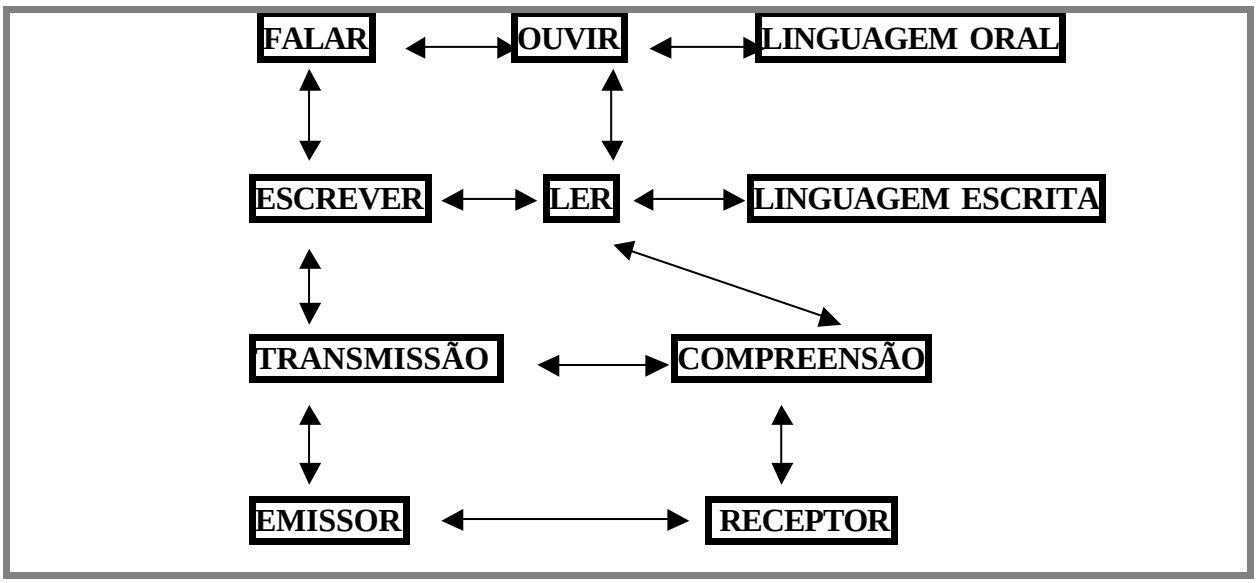
De modo geral, é possível reconhecer que os resultados das pesquisas de origem sul–americana foram os que mais se aprofundaram na compreensão da psicogênese da escrita. Também a contribuição da Psicologia e da Lingüística no início das teorias de aquisição da escrita, promoveram a recuperação do tema psicológico, tornando-a não só uma disciplina escolar mas um domínio do desenvolvimento aceito pela Didática e pela Pedagogia.

## 2.3 O Ensino da Língua Portuguesa no Brasil: unidade/flexibilidade.

O Parecer 853/71 da Lei 5692/71, emitido pelo C.F.E., determina como objetivos do ensino da Língua Portuguesa:

> *A Língua Portuguesa será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral (...).*

Com base nos termos desse parecer, Fregonezi (1996) resume em um gráfico as habilidades que cabem ao ensino de língua.




Vários autores discutem os problemas enfrentados no ensino.

Fregonezi (1996), ao tratar de conteúdo programático, descreve a Língua Portuguesa como *objeto de estudo específico de uma disciplina curricular* (...) e (...) *como instrumento para aprendizagem de outras disciplinas (...).*

Para ele, esse duplo aspecto provoca o não-discernimento por professores e pedagogos da essência do seu objeto. Diz ele que é o treinamento das quatro habilidades específicas (falar, ouvir, escrever e ler) o objetivo do ensino da Língua Portuguesa. No entanto, equipes pedagógicas e professores voltam suas atenções ora para o ensino do uso da língua, ora para o estudo sobre a língua, posições completamente opostas que requerem tratamento diferenciado.

Fregonezi traça um panorama da evolução das instruções oficiais do conteúdo programático da Língua Portuguesa, de 1942 a 1986, e comprova que essas normas começam com determinações rígidas e nos dias atuais se transformam em *total flexibilidade*.

A Portaria Ministerial n.º 170/1942 determinava a Programação Oficial de Língua Portuguesa e assuntos dos textos a serem estudados, série por série. Em 1951, professores do Colégio Pedro II elaboravam a programação oficial e a

Portaria Ministerial n.º 966/ 1951 mandava adotá-la em todo o país.

Outra Portaria de 1951, a n.º 1045, mais tarde, lançou os planos de desenvolvimento dos programas mínimos, com sugestões metodológicas, indicações de textos para leituras, de exercícios de linguagem oral, de redação, e questões gramaticais e de vocabulário.

Com a Lei 4024/1961, desaparece a rigidez dos programas do ensino do Português. O Conselho Federal de Educação tinha a competência para organizar e distribuir as disciplinas obrigatórias de cada curso. Junto com as instruções vinham também recomendações quanto ao desenvolvimento da Expressão Oral, Expressão Escrita e Gramática Expositiva.

Nas duas primeiras séries ginasiais deveriam ser escolhidos para leitura textos simples, em prosa e verso, descritivos e narrativos, de valor literário de autores brasileiros dos dois últimos séculos. Na terceira e quarta séries ginasiais deveriam ser estudados não só os textos descritivos e narrativos, mas também dissertativos de prosadores e poetas modernos brasileiros e portugueses. Para a

Gramática Expositiva, as recomendações eram de ensino prático, com exemplos extraídos de textos. Partia-se da oração para o estudo das classes de palavras, ou seja, o ensino da gramática priorizava o texto e, gradativamente, partia das unidades maiores para as menores.

Com a reforma baseada na Lei 5692/71 foram mais profundas as transformações que ocorreram no ensino da Língua Portuguesa. Mudou o estudo da língua, sua denominação para Comunicação e Expressão sob a forma de Área de Estudos englobando Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física. Daí, então, cada estado do Brasil passou a elaborar suas propostas de ensino. A flexibilidade dos conteúdos permitia a cada professor a reflexão sobre a realidade de sua escola e de seus alunos, e a escolha dos conteúdos e seqüenciação das atividades. Cada professor decidia o que ensinar e como ensinar. Isso se faz presente na introdução da Proposta Curricular do 2º Grau da Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas:

> *A seqüência e o detalhamento dos conteúdos por série dependem do conhecimento da realidade dos alunos, suas necessidades e aspirações, e o professor, consciente de que não lhe cabe apenas executar atividades, mas também definir ações, não deve abrir mão desse espaço de definição, permitindo que outros decidam por ele (C.E.N.P., 1986, p.8).*

Fregonezi ao discutir acerca da *unicidade de objetivos* e a *pluralidade*

*de programas* quanto ao ensino de Língua Portuguesa, compara nossa situação com a de Portugal que, embora destaque a idéia de flexibilidade, ao contrário do Brasil, os programas são nacionais. Nos anos 70, a situação funcional do profissional de Letras no Brasil não era a melhor. A presença do livro didático veio salvá-lo em meio a um número excessivo de aulas, à falta de tempo para atualização, a leituras e preparo de aulas. Conteúdo selecionado, textos fragmentados, com questões já resolvidas e atividades de gramática e redação já determinadas. Isso resulta na acomodação do professor e adoção deste tipo de livro. E a programação de conteúdos, com o argumento das Propostas Curriculares *dependem do conhecimento da realidade dos alunos, de suas necessidades e aspirações*. É seguida, cegamente, com base na realidade do professor e do mercado do livro, ignorando-se o aluno, sua realidade e aspirações.

Ao descrever a situação dos professores de Língua Portuguesa, dos anos 70 para cá, Fregonezi mostra sua rejeição relativamente à obrigatoriedade do livro didático:

> *... os livros didáticos nem sempre apresentam uma uniformidade quanto à programação selecionada. Como os objetivos do ensino da Língua Portuguesa são habilitar o aluno a falar, ouvir, ler e escrever, os autores desses manuais ora fazem uma opção por um, ora por outro objetivo. Alguns livros apresentam apenas propostas de redação, outros de leitura, outros ainda optam por treinar a linguagem escrita. Outros privilegiam as atividades orais. E para a*

> *fixação dos conteúdos que a direcionam à descrição do funcionamento do código lingüístico, os livros apresentam também uma diversidade no tratamento. O sistema lingüístico é descrito tomando-se como modelo de descrição algumas correntes lingüísticas – uns livros selecionam, o estruturalismo, outros o gerativismo.... Ou ainda por vezes, o conteúdo selecionado por algumas séries didáticas refere-se à Teoria da Comunicação.*

Com base nas citações anteriores de Fregonezi, das quais me apropriei, penso que o que ocorreu durante as décadas de 70 e 80, quanto ao problema *do que ensinar em Língua Portuguesa*, ainda vai continuar até o final dessa década de 90.

Os conteúdos de ensino, nas novas propostas curriculares dos estados, já possuem caráter obrigatório em nível de estado, mas com a abertura para peculiaridades locais, em nível de município: os Parâmetros Curriculares Nacionais já trazem o conteúdo e os programas, na sua essência, com os eixos básicos das áreas e disciplinas. Os problemas que surgem em decorrência dessas dicotomias: unidade/pluralidade, uniformidade/diversidade, obrigatoriedade/flexibilidade passam a ser maiores e têm a ver com a metodologia. Porém, pensando em como fazer para acompanhar a Modernidade, levanto as seguintes questões:

Como preparar os professores para as mudanças? Como encarar o

estudo das tendências ideológicas, diante do surgimento de um novo livro didático? De que modo serão analisadas as tendências pedagógicas referentes ao ensino da língua? Como deve ser a participação do professor de Língua Portuguesa na seleção dos conteúdos, na elaboração de projetos e na sua execução? Como fica a situação dos professores de Redação, diante dos conhecimentos específicos de outras áreas, se as propostas nacionais de ensino (Fundamental, Médio e Superior) preconizam a inter, multi e plurirrelação entre as disciplinas para preparar o cidadão autônomo e competente?

Talvez o livro didático seja um mal menor diante da especialização de conteúdos que afastam o aluno do saber. Atualmente o professor de Língua Portuguesa não é só professor de Gramática, nem só de Literatura nem só de Redação, muito menos das três modalidades de estudo da língua, mas um profissional preocupado com o saber global, com conhecimento de Cultura Geral, suficiente para tratar do saber como um todo, como ciência, sem dividir em pedaços os programas, nem separar conteúdos por série muito menos de acordo com a classe econômica e social do aluno.

Em se tratando de reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, concordo com Fregonezi quando afirma que o livro didático não habilita o aluno para as quatro habilidades de falar, ouvir, ler e escrever, mas na falta de um

professor preparado, de uma escola com livros, de administradores que valorizam projetos do professor e do aluno, considero que o livro didático ainda é um álibi para enfrentar as contradições que existem no interior da escola, incompatíveis com a agilidade que exige a Modernidade.

## 2.4 O Discurso e a Prática do Ensino da Língua Portuguesa Através da Produção de Textos, no Curso de Letras

Para compreensão da totalidade da linguagem torna-se necessário conhecer os diversos códigos que implicam em oralidade, escrita, interpretação, representação e suas diversas manifestações. E como isto é responsabilidade do Curso de Letras, proponho para o futuro profissional dessa área, mais um ano de Produção Textual (2º ano) envolvendo as teorias lingüísticas que contribuem para prática no ensino envolvendo também suas estratégias metodológicas, visto que a tarefa desse novo educador se amplia, com a nova L.D.B.E.N., do ensino pré-escolar ao ensino médio.

Ao longo do processo de trabalho devem ser utilizadas formas

diferenciadas para explorar a oralidade e suas representações e acompanhamento do seu uso na sociedade, por isso, é necessário adequar esses usos e formas orais e escritos, apropriando-se de recursos da comunicação, preparando-se desde já para entender o aprender como processo, a partir do início da sua aquisição.

As relações sociais que a universidade permite aos novos profissionais, pela apropriação dos conhecimentos lingüísticos e percepção da presença do outro nessas relações, são responsáveis pelo aprender/ensinar como processo de trabalho, através do uso da língua na sociedade. Por isso, é fundamental o entendimento das diversidades, antes mesmo de um estagiário deparar-se com a heterogeneidade do saber lingüístico de uma classe, porque essas relações sociais são apropriadas histórica e geograficamente, mediante um longo processo de internalização de princípios e formação conceitual. Esse entendimento do processo de formação e evolução do conhecimento lingüístico é importante para a compreensão da produção de textos, permitindo um posicionamento crítico em face dos processos de apropriação da língua que têm gerado as concepções de linguagem.

É nessa perspectiva que se coloca a Língua Portuguesa (L.P.) atualmente, revalorizando o seu ensino no currículo, voltado para a realidade do ler, interpretar, escrever e analisar, de forma crítica e comprometida com a sociedade, tal como ele se apresenta, conflitante e contraditório, mas contribuindo, de algum modo,

para a transformação.

Diante do que exponho, como preocupação de estudo/ensino da L.P., é que uma metodologia voltada para o ensino da Produção de Texto adquire uma dimensão fundamental no currículo do curso de Letras, visto que poderá proporcionar um ensino com uma postura crítica diante da realidade, comprometida com o homem e a sociedade; não com um homem abstrato, mas com o homem concreto formador da sociedade real, verdadeira.

Com a pretensão de alcançar a compreensão da dimensão político-social da educação e de suas relações com os métodos e técnicas utilizados em sala de aula, cabe à L.P./Produção de Textos, iniciar o aluno em um método sistemático de análise e síntese do saber, construído historicamente, através do desenvolvimento do raciocínio lógico-lingüístico.

Tanto esse domínio quanto o desenvolvimento da consciência crítica são objetivos que devem ser alcançados com a inserção da Produção de Textos como disciplina regular e autônoma, a ser ministrada nos dois primeiros anos no curso de Letras. No 1º ano, com o núcleo básico de conteúdo centrado na tipologia textual e, no 2º ano, continuando com as dimensões de análise dos tipos de textos e acrescentando

uma parte específica de metodologia de ensino de textos para os ciclos iniciais do Ensino Fundamental, em torno do estudo da aquisição da escrita.

Como a proposta interdisciplinar de Produção de Textos, parte significativa neste trabalho, destina-se ao 1º ano de todos os cursos, o de Letras está incluído, visto que já existe L.P. I (Revisão Gramatical) no 1º ano desse curso, para o que sugiro explorar um estudo de gramática conjugado ao trabalho de Produção Textual, com base em problemas reais dos textos dos alunos. Assim, todos os cursos, incluindo Letras, muito ganharão se partirem de um estudo comum a todos, na perspectiva de textos; e no 2º ano só o curso de Letras continuaria com essa preocupação sistemática de aprofundar-se em diferentes abordagens de estudo de textos. A diferença está no modo de explorar essa gramática que, no ensino pela tipologização de textos, vai exigir um trabalho articulado de gramática textual e lingüística textual, sem priorizar só normas ou só descrição, mas enfatizando todos os princípios lingüísticos internalizados pelo falante/escritor.

Para que o professor explore no ensino essa gramática internalizada, o curso de Letras precisa exercitá-la com seus futuros alunos, não só nos aspectos teóricos, mas levando em consideração alguns critérios práticos:

1 - Construção de conceitos para compreensão dos elementos

caracterizadores da língua, como texto e gramática;

2 - Articulação com as variantes lingüísticas da vivência do aluno;

3 - Relação com o processo de formação lingüística, isto é, com o caráter histórico da língua, no sentido de perceber as transformações sociais ocorridas com os avanços tecnológicos e sua importância na caracterização da abrangência da L.P.;

4 - Compreensão da língua em sua dinâmica própria, no que diz respeito às articulações entre os elementos que a compõe, dentro de uma perspectiva sócio-interacionista;

5 - Preocupação com a relação entre sujeito e língua, encarando os elementos que compõem o meio lingüístico como necessário ao trabalho humano;

6 - Compreensão da vida em sociedade, evitando a divisão prematura das relações entre língua, tempo e sociedade.

O desenvolvimento do raciocínio lingüístico, nessa concepção, deve ser gradativo, a partir da pré-escola e desenvolvido ao longo das séries. Mas, para isso

é preciso que o novo profissional de Letras, nessa nova escola, aprenda a observar as fases das *linguagens vividas*, *linguagens percebidas* e *linguagens concebidas*, de forma progressiva e articulada, de modo que ele mesmo possa operar os conceitos necessários, fazendo com segurança a passagem do concreto para o abstrato.

Assim entendida, a L.P. de uma disciplina de conceitos gramaticais, cujo apelo se restringe à capacidade de memória dos estudantes, converte-se numa ciência dinâmica, viva, plena de desafios para alunos e professores, compondo área vital de conhecimento científico e de formação do cidadão político, com vez e voz em diversas situações e diferentes manifestações.

Para isso, o trabalho do futuro professor da geração do novo milênio, deve visar uma construção de conhecimento com base na observação e análise crítica da realidade, desde a sua preparação e não só depois de *qualificado*, de modo que haja ligação entre os objetivos (reais) e a metodologia (de fato) realmente pretendida.

O *como trabalhar* as questões da língua é o ponto fundamental para dar início à valorização do seu estudo. E este, em termos práticos, é um grande desafio para a universidade. Se ao acadêmico de Letras cabe agora, também, mais uma incumbência em relação ao ensino pré-escolar e fundamental, é preciso encontrar

formas alternativas para a produção de recursos didáticos, bem como decidir a melhor maneira de utilizá-los.

Vejo, ainda, a necessidade de mais tempo na preparação do aluno de Letras (graduação) para proceder à análise crítica dos diversos livros didáticos e conteúdos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, adquirindo assim condições para uma atuação profissional mais segura e competente.

Mesmo que se trate de um aluno de Letras que ingressa na universidade, necessitando rever noções básicas da língua, não vale aqui ignorar esse fato com o argumento de que isso já poderia ter sido feito no 2º grau.

É preciso que se faça algo, proporcionando a esse aluno mais oportunidades de leitura e escrita, tendo em vista que ele é o profissional emergente responsável pelo preparo de futuros leitores/escritores, possivelmente por processos mais complexos, envolvendo critérios da subjetividade, da diversidade, da contradição e da criação.

Portanto, é a esse profissional que caberá o desafio de enfrentar

situações inesperadas em termos de linguagens, tendo em vista os avanços da Tecnologia e a complexidade da sociedade atual que já anuncia mais inovações para o futuro.

## 2.5 O Perfil do Aluno de Letras

Das discussões, experiências e conhecimento referentes ao tipo de pessoa que busca o curso de Letras, resulta uma questão: quem é ou deveria ser esse aluno? Em primeiro lugar, ele deve saber o que se espera dele: se tinha gosto ou interesse por essa área antes de nela ingressar, se esse interesse deverá ser despertado e desenvolvido e como, se através de conhecimentos teóricos e/ou práticos e quais conhecimentos deverão ampliar e realizar o domínio lingüístico oral e escrito. Em segundo lugar, o aluno de Letras deverá estar sempre atento às variações sofridas pela língua através dos tempos pelos seus falantes.

Tudo isso permite pensar num professor de língua como se fosse um cientista: deve estar sempre pesquisando a realidade lingüística, testando hipóteses, procurando soluções para os problemas dos alunos no cotidiano da escola. E, a razão

disso é a necessidade de o professor não ser repetitivo, porque jamais se encontra uma sala de aula com as mesmas condições do ano que passou. Mesmo que a orientação curricular não se altere, esse profissional não pode deixar-se levar pela repetição de conteúdos e estratégias de trabalho.

De acordo com a Psicolingüística, nunca são as mesmas as reações dos alunos, pois reagem individualmente aos conteúdos, conforme seu amadurecimento e crescimento intelectual. Por essas razões, o professor da área de Letras deve perceber as individualidades, sendo para isso indispensável conhecer os elementos teóricos que entram em sua formação acadêmica e os que devem constituir a sua prática para atender, em sala de aula, à diversidade lingüística da classe.

No entanto, alguns quesitos básicos quanto à formação desse profissional precisam ser revistos, como: dificuldades pessoais, falta de apoio e pouca valorização do seu trabalho, o que exige muito esforço para o seu futuro exercício como docente e para o conseqüente rendimento escolar dos alunos.

É então esse professor de língua que deve articular interesses interdisciplinares das matérias do currículo escolar, integrando conteúdos e orientando colegas de outras disciplinas a respeito de como dirigir lingüisticamente o aluno por

meio de atividades que o levem à reflexão. O aluno de Letras recebe grande volume de informações, muitas das quais descontextualizadas, sem integração dinâmica com outras disciplinas e incapazes de levar ao objetivo central de treinamento lingüístico que capacita crianças e jovens a ler e escrever de modo coerente.

## 2.6 Articulação dos Conteúdos de Língua Portuguesa e Lingüística

Para articular os conteúdos de L.P. e Lingüística, visando um planejamento interdisciplinar, proponho para o Departamento de Letras, reuniões pedagógicas periódicas dos professores da mesma abordagem e com temas afins, para elaboração de projetos coletivos, objetivando a internalização dos conceitos e a coerente assimilação da teoria e prática da língua em seus usos e formas.

Em Lingüística, ao tratar de definições de lingüística, linguagem e língua, finalidades e aplicações, o docente deve fazer um levantamento dos problemas intralingüísticos e interlingüísticos e dos níveis e registro da linguagem, conjugando esforços com Língua Portuguesa, para juntos determinarem um estudo pragmático das funções da linguagem, quando esse tratar da teoria da comunicação e de diversos tipos

de textos literários, científicos e oficiais.

Quando tratar da história dos estudos lingüísticos, a Lingüística precisa verificar com L.P. o que está sendo tratado e como estão sendo apresentados os diferentes momentos da Língua Portuguesa confrontando-os com a diacronia dos textos dos séc. XVI a XIX.

Em L.P. serão trabalhados alguns textos envolvendo unidade e variedade lingüística e em Lingüística, ao mesmo tempo, podem ser apresentadas e discutidas as idéias de Saussure, Jakóbson e Trubetzkoy e as oposições básicas dos estudos diacrônicos e sincrônicos. Quanto aos conceitos fundamentais de fonética, fonologia, fonemas e transcrição fonética e fonológica, estes devem ser explorados, em Lingüística, paralelamente ao estudo de variantes regionais e locais em Língua Portuguesa.

Em Lingüística, na parte da Morfossintaxe, ao estudar as definições, contribuições e perspectivas da gramática tradicional, estrutural e gerativo-transformacional, o aluno pode estar vendo em L.P. as gramáticas antigas e contemporâneas da Língua Portuguesa e os modos como estão aparecendo. É importante levar os alunos a identificar a segmentação morfológica em vários

materiais, principalmente em livros didáticos, em gramáticas de L.P. e em textos dos professores, divulgados em anais e revistas. Tanto em Lingüística como em L.P. a Morfologia e a Tipologia das línguas devem ser objeto de estudo, podendo o aluno identificar as oposições distintivas inerentes a cada sistema estrutural de uma língua. Na sintaxe, a utilização de textos para análise, salientando os recursos lingüísticos à disposição dos alunos, pode ser explorada em Lingüística e em L.P., servindo para que o aluno absorva melhor como evitar repetições e quando deve ou não usar coordenação ou subordinação. Os mesmos textos podem ser exercitados em L.P. para a revisão básica de elementos do período simples, de complementos e circunstâncias para a revisão dos processos de coordenação e subordinação.

Em termos de redação, L.P. pode propor exercícios examinando diferentes possibilidades e recursos sintáticos oferecidos pela língua materna para veicular idéias, bem como dando ênfase às funções da linguagem e transformações lingüísticas.

No que se refere à Lexicologia e à Semântica, enquanto a Lingüística faz a conceituação teórica de dicionários, contribuições e aspectos mundiais das palavras, em L.P. pode ser feito um estudo de dicionários de L.P., analisando as linhas lexicológicas e realizando exercícios de análise vocabular e aplicação de polissemia, sinonímia, antonímia e hiponímia, em textos de várias áreas.

Para trabalhar a semântica e a sintaxe, o professor de Lingüística pode retomar aspectos dos modelos (tradicional, estrutural e gerativo-transformacional) para classificação, descrição e explicação das estruturas lingüísticas, além das implicações das correntes de aquisição da linguagem, universais lingüísticos e uso criativo da linguagem. Em L.P., o professor pode explorar os elementos estruturadores do texto, para depois passar às classificações sintáticas, sempre considerando sua aplicação nos textos consagrados e nos textos dos alunos.

## 2.7 Conteúdos Essenciais para uma Metodologia da Produção de Textos (sugestão)

| TEMAS | SUB-TEMAS | CONTEÚDOS |
|---|---|---|
| **I. A CONCEPÇÃO DE TEXTO** | **Tipologia** | - **narrativo**<br>- **descritivo**<br>- **dissertativo**<br>- **preditivo**<br>- **argumentivo**<br>- **explicativo**<br>- **ficcional** |
| | **Conhecimento Lingüístico e Utilização** | - **evolução**<br>- **relações**<br>- **usos**<br>- **atos**<br>- **atitudes**<br>- **situações**<br>- **formas** |
| **II. A PRODUÇÃO DE TEXTOS E INTER-RELAÇÕES COM** | **NOÇÕES:**<br>- **Língua/Geografia;** | |

| | | |
|---|---|---|
| **OUTRAS DISCIPLINAS** | **- Língua/História;**<br>**- Língua/Arte (Ed. Art.);**<br>**- Língua/Número (Ciências Exatas);**<br>**- Língua/Homem (Antropologia);**<br>**- Língua/Sociedade (Sociologia);**<br>**- Língua/Pensamento (Filosofia);**<br>**- Língua/Movimento (Ed. Física);**<br>**- Língua/Ambiente (Ciências);**<br>**- Língua/Comportamento (Psicologia).** | **CULTURA GERAL**<br>**(Formação Básica)** |
| **III. PROGRAMAS E CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO** | **- Análise de Textos**<br>**- Papel da Produção de Textos**<br>**- Conteúdos Curriculares** | **- Ideologia**<br>**- Teoria**<br>**- Produções**<br>**- Situações Concretas** |
| **IV. PROPOSTAS METODOLÓGICAS** | **Como ensinar textos;**<br>**Atividades;**<br>**Recursos Auxiliares;**<br>**Técnicas.** | **- CONTRIBUIÇÕES:**<br>**Lingüística;**<br>**Análise do Discurso;**<br>**Pragmática;**<br>**Semiótica;**<br>**Crítica Genética.** |
| **V. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS** | **- CONCEITO DE AVALIAÇÃO:**<br>**Métodos e Técnicas de Avaliar.** | **TENDÊNCIAS:**<br>**- pragmática;**<br>**- estrutural;**<br>**- lingüística.** |

Observação: Para os anos posteriores, em Letras poderia ser incluída

uma disciplina voltada para a Metodologia da Literatura para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, incluindo os aspectos literários na produção de texto, pois só existe, no último dos quatro anos do curso, a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino da Língua Portuguesa em que não se prioriza a Literatura e suas especificidades, principalmente no Ensino Médio. A Literatura passa pelo currículo de Letras visando só conhecimento e não aplicação, ocorrendo apenas alguns primeiros passos em Literatura Infantil, ainda com a timidez de quem não encontrou seu total espaço.

## 2.8 O Papel da Universidade em Relação ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio

Considerando as propostas curriculares modernas, os PCNs e DCNs que orientam o Ensino Fundamental e o Médio, a universidade deve procurar cumprir suas funções, principalmente quanto ao preparo de profissionais para atuar na sociedade. Em termos de ensino de L.P., o papel prático da universidade é estabelecer um relacionamento institucional entre o 1º, 2º e 3º graus, contribuindo na aproximação entre as especificidades de cada nível de ensino.

Em primeiro lugar, a postura de investir em uma política de

permanente atualização e aperfeiçoamento de docentes e especialistas do magistério público, deveria partir da universidade. Em segundo lugar, a tarefa de estabelecer o diálogo entre educadores e a valorização da diversidade, das diferenças e da interdisciplinaridade, enfatizadas na nova L.D.B.E.N, conjugando esforços nos três níveis, por iniciativa também da universidade. Em terceiro, os projetos alternativos de ensino devem ser valorizados, estimulando-se os professores que querem fazer algo mais além do alcance de sua área sem, no entanto, se criarem espaços corporativos para destacar *algumas pessoas*.

Em L.P. e, especialmente, em Produção de Textos, os projetos alternativos de ensino, não são estimulados sob o argumento de que as grades curriculares não os comportam (como se elas fossem imutáveis), dando-se a impressão de que o espaço de outras disciplinas "reais" esteja sendo invadido. Visar a preparação de universitários para elaborar textos acadêmicos e até mesmo para confecção de material instrumental para o 1º e 2º graus não parece, a meu ver, invasão nem destronamento de "realezas", mas um dever da universidade de investir na graduação e na pós-graduação em Letras, na criação de propostas e em materiais auxiliares, para atender às necessidades da sociedade, e em especial, ao ensino da redação.

O relacionamento entre as disciplinas poderia ser maior, articulando idéias em projetos coletivos que, em conseqüência, contribuem para melhorar as

relações entre professor e aluno, entre aluno e língua, entre língua, trabalho e sociedade.

## 2.9 Implicações desses Aspectos Históricos e Legais na Política Educacional do Paraná

Durante as últimas décadas, 80 e 90, o ensino de Língua Portuguesa tem sido o centro das discussões visando melhorar a qualidade da educação no país. O ponto central da discussão no 1º grau vem sendo a questão da leitura e da escrita, em razão da dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Tal dificuldade é decorrente de problemas de alfabetização e do não-uso efetivo da linguagem nas séries posteriores.

Até mesmo no nível superior os estudantes revelam dificuldades em compreender textos e organizar idéias por escrito, o que levou as instituições a substituírem os testes de múltipla escolha dos concursos por questões dissertativas como uma alternativa para forçar os alunos a escreverem.

São essas evidências que exigem uma reestruturação do ensino da

Língua Portuguesa em todo o Brasil. Com base nelas, o Ministério de Educação e Cultura (1997) propôs mudanças em termos de ensino através da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, iniciando pelo Ensino Fundamental, estruturado em contínuos de dois em dois anos em quatro ciclos: O primeiro correspondente às 1ª e 2ª séries; o segundo à 3ª e 4ª séries; o terceiro à 5ª e 6ª séries e o quarto correspondente à 7 ª e 8 ª séries do 1º. grau.

Para compreender os problemas da aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil é preciso rever os aspectos sociais e políticos que determinam as mudanças pelas quais tem passado a escola brasileira.

Nos anos 60, o ensino de Língua Portuguesa estava orientado por uma perspectiva gramatical privilegiando a norma padrão, revelando-se pouco eficiente na prática educativa. No início dos anos 70, porém, uma mudança significativa ocorreu na legislação do Ensino Fundamental e Médio.

Os currículos foram fixados em todo o país com o objetivo de fornecer recursos humanos para o desenvolvimento industrial. A disciplina Língua Portuguesa passa a ser *Comunicação e Expressão*, base em que a língua ganha a condição de instrumento de comunicação e seu ensino é realizado por meio de técnicas de redação,

exercícios estruturais e treinamento de habilidades de leitura.

Essa postura teve suas vantagens, porém destruiu a possibilidade da formação do professor que passou a se orientar pelo livro didático. Em conseqüência, a divisão das responsabilidades entre os que elaboram o planejamento e os que executam favoreceu a desvalorização dos profissionais do magistério. Também, a crise no ensino da língua atinge o Curso Superior. Os currículos tornaram-se obsoletos e os métodos ineficazes para ensinar. Somente no início dos anos 80 é que educadores, professores, especialistas, pesquisadores e lingüistas propuseram uma mudança na forma de compreender o processo de aprendizagem. Do *como se ensina* a própria didática escolar passou a se preocupar com a compreensão e descrição de *como se aprende*.

Assim, foi inevitável a revisão das práticas pedagógicas, ocasionando a substituição do ensino centrado na gramática escolar para o ensino de práticas de linguagem, do ensino com base na frase para o ensino com base no texto. Daí em diante, língua e linguagem ganham avanços fundamentados em estudos lingüísticos da teoria gramatical, da semântica, da pragmática, da análise de aspectos textuais e da conversação originados da Análise do Discurso e de estudos interdisciplinares da Psicolingüística (aquisição) e da Sociolingüística (interação).

Os resultados das pesquisas de várias secretarias de educação dos

estados do Brasil revelaram esforços para rever as práticas de ensino da língua, todos eles direcionados para uma metodologia voltada para a diversidade textual. Isso porque, em termos de mudanças significativas, todas as que já aconteceram no país, a partir de 1970, repercutiram em todas as secretarias de educação dos estados, incluída a do Paraná. Grande esforço tem sido desenvolvido aqui em nome da revisão das práticas tradicionais de alfabetização e de ensino da Língua Portuguesa. Desde 1987 os educadores paranaenses têm-se concentrado para uma reestruturação curricular do pré à 8ª série, envolvendo educadores das escolas, das equipes de ensino, dos núcleos regionais e equipes de ensino do Departamento de 1º grau da Secretaria de Ensino da Educação do Paraná.

Essa reestruturação teve como ponto de partida a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização. Nesse processo estavam envolvidos professores do 1º e 2º graus da rede pública estadual e municipal, representantes dos núcleos regionais das inspetorias estaduais, dos cursos de magistério, da Associação dos Professores e Associação dos Dirigentes Municipais e de instituições de Ensino Superior. Em vários encontros foram discutidos os princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentam teoricamente a proposta do Paraná.

A partir daí, surgiu o Currículo da Escola Pública do Paraná, compêndio que expressa a política pedagógica e preocupação dos responsáveis pelo

ensino, voltada para a democratização da educação, conforme está explícito nos seus pressupostos teóricos da Língua Portuguesa (p.52):

> *Assim, o que propomos dentro de nossa visão de linguagem é que nas aulas de Língua Portuguesa opte-se por ensinar a ler e a escrever. O trabalho com a gramática será feito na perspectiva do uso da funcionalidade dos elementos gramaticais(...). A gramática normativa, por sua vez, terá que ser do domínio do professor, este sim responsável pela criação de situações, ao nível da prática, em que os alunos deverão incorporar de modo cada vez mais elaborado, a gramática da língua padrão. Com isso, não negamos a necessidade de se fazer apelo a algumas categorias gramaticais – quando se trabalha no texto com a repetição do nome, por exemplo, não há porque não dizer que a palavra que substitui o nome chama-se pronome. Defendemos, no entanto, que o cerne do trabalho com a língua deve-se constituir na compreensão dos fatos lingüísticos e não na nomenclatura e classificação dos mesmos.*

Também, no programa curricular do 2º grau, correspondente ao instrumento principal de reestruturação desse nível de ensino, distribuído aos professores em 1988, a concepção de ensino de Português que direcionava o documento era a construção de alternativas metodológicas como processo de fazer e refazer pela ação coletiva. O material lingüístico articulador da metodologia passou a ser o texto. As ações metodológicas envolviam, já, leitura, produção e análise de textos.

## 2.10 Características do Ensino da Redação em Londrina

Através das leituras que tenho feito acerca do ensino de redação no Brasil, do envolvimento em cursos de capacitação de professores do Paraná, das pesquisas que venho realizando nas escolas da periferia e centro de Londrina e da minha experiência com diversas modalidades de ensino em diferentes níveis e séries, posso afirmar que o ensino da norma e argumentação lingüística nas escolas, tanto públicas quanto particulares, não tem alcançado seus objetivos primordiais no que se refere ao preparo de alunos leitores autônomos e produtores competentes de textos.

Vejo que há uma defasagem no ensino da língua portuguesa que se revela nos textos dos alunos, demonstrando que, mesmo com a insistência da escola em priorizar a norma culta com base em regras gramaticais, ainda assim, o aluno não está apresentando mudança de estágios como se espera, quanto aos níveis de aquisição da linguagem.

Em conseqüência dessa defasagem, o conhecimento lingüístico do aluno tende a uma estagnação, revelando uma *cristalização* do seu dialeto nas fases da influência dos amigos e da vizinhança, acarretando uma manutenção desse estágio durante as séries do $1^{o}$ e $2^{o}$ graus, chegando ao Curso Superior ainda no mesmo nível

e, na maioria das vezes, até quando esse aluno busca uma profissionalização.

Utilizei o modelo laboviano* para entender até que ponto o professor pode intervir para auxiliar o aluno nas mudanças de estágios, acompanhando-o nesse processo através do diálogo.

Refletindo sobre os níveis de aquisição da linguagem e a dificuldade que os alunos enfrentam no momento de criar conhecimento e na passagem para a transformação desse conhecimento, passei a crer que o problema é muito mais complexo do que é possível supor, pois está na dependência de outros fatores: do preparo do professor para ensinar a escrever, da metodologia que ele utiliza, dos objetivos que são priorizados para a escrita, do entendimento da família quanto à função social da escrita e da valorização dos que sabem e gostam de escrever e de ensinar a escrever, pela sociedade .

---

* *Teoria dos Estágios de Labov (1972)*

Mediante os resultados da minha pesquisa, durante o curso de

mestrado em Filologia e Lingüística de Língua Portuguesa, foi possível constatar três características básicas do ensino de redação nas escolas de Londrina: todas as atividades de gramática são efetuadas completamente isoladas dos problemas dos textos dos alunos; o dialeto padrão utilizado na escola só serve na hora da aula, também desvinculado dos desvios do dialeto dos alunos, sem nenhuma preocupação de descrição, análise e estratégias de escolhas para utilizar em diversas situações; o tratamento dado à leitura apenas como pretexto para avaliar gramática e interpretação, sem vincular à literatura nem à redação.

Essa postura das escolas pesquisadas retrata uma realidade comum em todas as escolas de região, visto que recebem alunos de diversos pontos da cidade. Isso dificulta a emancipação desses alunos como cidadãos, pois dificilmente é externado o pensamento deles ou então, os textos são cópias e reproduções mal feitas de outros textos ou propostas de redação que já apareceram em concursos públicos.

Neste sentido, analisando os resultados da pesquisa, percebi que o ensino de Língua Portuguesa em Londrina, especialmente nas escolas em questão (Mercedes Martins Madureira, Hugo Simas, Vani Ruiz, Vicente Rijo e Colégio São Paulo), embora apresentem uma tendência interacionista e operem com atividades voltadas para a construção do conhecimento (o que já é um grande avanço) ainda

deixam a desejar quanto ao ensino de redação. Necessitam tomar uma direção, no sentido de exigir que seus alunos vivam o ato de escrever na escola, para utilizar na vida, e não só para aprender a ler/interpretar lições de livros didáticos, mas interpretar todo tipo de texto e escrever sobre qualquer assunto, com significado e utilidade.

Para que isso aconteça, proponho que as escolas em questão renovem seus planos político-pedagógicos envolvendo as diversas áreas do conhecimento em projetos coletivos, priorizando a interdisciplinaridade e a exploração de várias linguagens na manifestação do conhecimento. A utilização de recursos criativos como oficinas de leitura, clubes de pesquisas, grupos de estudos e projetos de monitoria são estratégias que fogem da rotina escolar as quais os professores podem adotar para alcançar a amplitude, unidade e diversidade de sua disciplina.

Neste trabalho relato experiências com oficinas de leitura e produção de textos no Curso Superior, bem como procedimentos com disciplinas especiais envolvendo a interdisciplinaridade numa abordagem pragmática nos cursos de História, Ciências Sociais, Processamento de Dados, Pedagogia, Letras, Ciências Contábeis e Secretariado Executivo. Com essas experiências pretendo comprovar que a cada novo plano e a cada nova execução verifico o crescimento que vou adquirindo como profissional, além de perceber a necessidade de sempre estar buscando mais conhecimento para atender a um novo grupo.

# CAPÍTULO III - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

## 3. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO UTILIZADO NAS AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS COM ANÁLISES E PRODUÇÕES COM ALUNOS DOS CURSOS DE HISTÓRIA, CIÊNCIAS SOCIAIS, PROCESSAMENTO DE DADOS, PEDAGOGIA, LETRAS, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E SECRETARIADO EXECUTIVO

### 3.1 Projeto Interdisciplinar de Ensino: Oficina de Leitura e Produção de Textos para o Curso de História.

Muito se tem falado acerca das dificuldades que alunos de todos os níveis de escolaridade encontram quando têm que produzir textos. As práticas escolares nas universidades exigem trabalhos monográficos, desempenho em provas de natureza discursiva, leituras e subseqüente organização de resumos, sínteses,

relatórios de estágios e, mais adiante, na pós-graduação, a produção de dissertações e teses. Na vida profissional, fora da escola, a necessidade de redigir cartas comerciais, memorandos e relatórios técnicos e uma infinidade de outros textos dificulta constantemente o trabalho das pessoas. Assim, as dificuldades não são prerrogativas de estudantes e não se restringem ambiente escolar, mas, ao contrário, permeiam todas as situações em que a escrita é utilizada como meio de comunicação.

As deficiências de escrita são apontadas pelos professores e detectadas pelos próprios alunos, ao longo do próprio curso realizado em nível de graduação. Mas, sabe-se, que elas provêm de práticas pedagógicas e, por vezes, são agravadas por problemas sociais, que permeiam toda a vida escolar e social do aluno, desde seus primeiros contatos com o mundo da escrita.

A ilusão de que basta participar de cursos de curta duração oferecidos para grupos se desfaz e faz cair por terra a possibilidade de aquisição de habilidades de escrita, quando professores e alunos que apostaram nesse caminho, mostram-se frustrados com os resultados das tentativas.

A maioria dos falantes nativos do português, quando solicitada a opinar sobre sua língua, responderá sem hesitar que *ela é muito difícil*. Pode-se imaginar que esta opinião parte de pessoas pouco ou nada escolarizadas, mas não é o que ocorre. Curiosamente, esta avaliação parece aumentar, na mesma proporção em que aumenta o nível de escolaridade de quem a emite, despertando a análise crítica quanto à pedagogia de ensino utilizada na escola.

Convém refletir sobre a origem desse conceito generalizado que os usuários têm da Língua Portuguesa, ou seja, das dificuldades de aprendizagem que permeiam esse tipo de afirmação. Em primeiro lugar, devem-se considerar as diferenças entre as modalidades da fala e as da escrita. O aluno vai à escola para aprender a utilizar-se da escrita, mas a fala ele aprende em casa e no seu círculo social, antes mesmo de ingressar oficialmente na escola.

Há no Brasil, atualmente, uma vasta literatura mostrando que as diferenças entre a oralidade e a escrita são tantas que permitem considerar a coexistência de duas sintaxes: uma da fala e outra da escrita*. A constatação dessas

---

**O propulsor dos estudos da oralidade, no Brasil, foi o Projeto N.U.R.C, que reuniu um grande número de pesquisadores e é responsável por inúmeros trabalhos que têm alavancado o surgimento de uma **gramática da língua oral**, cuja publicação deverá ocorrer nos próximos anos.*

diferenças evidencia o foco da origem de diversos problemas no ensino da Língua Portuguesa na escola, sendo que, para o aluno e, muitas vezes, para o professor, tais dificuldades não são detectadas a tempo e resolvidas adequadamente.

Estudos lingüísticos já mostraram que, do ponto de vista científico, seria equivocado afirmar que uma língua ágrafa, de léxico reduzido, seja mais fácil que línguas de sociedades economicamente mais desenvolvidas, como o inglês, por exemplo. Mas, do ponto de vista empírico, o vocabulário de uma comunidade lingüística pode aumentar na mesma proporção de sua criatividade, uma vez que o homem importa novas palavras ou inventa, em função da sua necessidade de nomear o mundo ao seu redor.

Como exemplo há *informática, computador, internet, aeronave, álgebra, etc.*, que certamente não fazem parte do vocabulário dos índios Kaigange, habitantes de uma reserva indígena próxima a Londrina. Isso, no entanto, não autoriza ninguém a proclamar a inferioridade de uma língua em relação a outras.

Faz-se necessário, aqui, relatar uma experiência de acompanhamento e orientação de trabalhos acadêmicos, justamente por seu caráter interdisciplinar como

proposta de ensino da língua, especialmente de redação, com outros cursos que, de alguma forma trabalham com análise e produção de textos.

Com o objetivo de oferecer atendimento pedagógico a alunos do curso de graduação em História, que apresentam dificuldades em leitura e escrita de textos acadêmicos, uni-me a um grupo de colegas de Letras e História para desenvolver um projeto de ensino, com a finalidade de acompanhar as atividades de leitura e escrita desses acadêmicos, de 1998 até o ano 2000, preparando–os para pesquisa científica e montagem de seu arquivo pessoal de estudo.

A metodologia empregada no âmbito do projeto inspirou-se na obra de Platão e Fiorin (1990), *Para Entender o Texto: Leitura e Redação*, na qual reconheço a *tendência semiótica* das orientações fornecidas.

Os autores situam as modalidades de texto temático – de caráter mais abstrato - e texto figurativo – mais factual e concreto. O nível de um texto dissertativo exige poder *argumentativo* e que o seu produtor apresente argumentos persuasivos e ordenados que sustentem ou questionem seu ponto de vista. O que se espera de um

texto dissertativo é que seu autor lance uma idéia ou uma tese e a sustente com argumentos, refutando idéias contrárias (fator de persuasão da linguagem).

Acredito que, com procedimentos centrados em equilíbrio temático e figurativo, *generalizações indevidas* (cf. Platão e Fiorin) possam ser eliminadas, uma vez que o aluno opinará sobre as figuras, isto é, sobre aqueles dados concretos. Também creio que, com esse procedimento***, os textos circulares e a perda da unidade*** nas redações possam ser evitados, já que um enunciado temático pode receber diferentes realizações figurativas.

Há, com certeza, muitos fatores que podem colaborar no sentido de melhorar as dissertações: pesquisas, estudos e experiências com análise de textos como os de Koch, Fávero, Travaglia, Geraldi, Val e Pécora, os quais trazem contribuições valiosas para os que quiserem aprender e ensinar.

Neste trabalho, utilizo os fatores que dão textualidade aos textos com base em Koch e estudo de problemas de redação, com base em Pécora, especialmente os que dão coerência ao texto, por serem os trabalhos que mais têm demonstrado com clareza ao público escolar uma visão pragmática de aplicação do conhecimento

científico da língua no ensino. Professores e estudioso do assunto, principalmente no Paraná têm encontrado identidade em suas idéias e experiências, isto demonstrado através dos cursos de capacitação.

As produções de texto que seguem as propostas sugeridas por Platão e Fiorin em seus livros *Para entender o texto - Leitura e redação* e *Lições de Texto: Leitura e Redação,* as do *Do texto ao texto* de José de Nicola e Ulisses Infante, as de Carlos Alberto Faraco, Critóvão Tezza e Mandrik, em *Português para universitários*, as sugestões de Feitosa quanto ao texto científico, as contribuições de Garcia quanto a descrições técnicas e científicas e as propostas instrumentais de Cintra, Hernandes e Medeiros, fazem parte dos programas dos professores de LP./Produção de Textos, tanto no CESULON quanto na UEL. Isso comprova a necessidade constante de criar algumas pistas que orientem o professor a rever sua prática e a buscar alternativas práticas, com um público heterogêneo que tem pressa de aprender a língua para utilizá-la em diferentes situações, mais do que prender-se a essa ou aquela corrente teórica, sem resolver problemas emergenciais. (Ver programas da disciplina em anexo) .

Visando essa praticidade, visto que o ler e o interpretar nas oficinas são atividades de muito peso e resultam sempre em registrar por escrito impressões e entendimento, essas propostas continuam participando dos primeiros passos da tentativa de inovação, tanto por não demonstrarem preconceitos lingüísticos, quanto

por estar contribuindo para renovações marcantes no ensino de redação. São ainda, desde o início da década de 90, o que os professores têm como parâmetro de apoio e consensualidade. Esses trabalhos de pessoas com autonomia para comprovar suas idéias pela expressão da sua prática têm servido como ponto de partida para a criação de projetos alternativos e ancoragem para uma nova metodologia, sem barreira, sem fronteira nem proibições, respeitando primeiramente o direito de saber, para o uso, não importando através de que teoria. A atuação está voltada, primordialmente, para exploração do plano do conteúdo, passando, só gradativamente, a considerar o plano da expressão. Após discutir os conceitos e suas implicações para a construção de textos, passa-se a ampliar os exercícios de escrita, centrados na tipologia textual mais exigida pelos professores de outras disciplinas, tendo como meta sensibilizar o aluno para as diferenças de registro e funções da linguagem em cada texto, mas sem perder as peculiaridades do curso.

Isso posto, a meta é explorar, dentro de um contexto de apresentação progressiva de dificuldades, as habilidades de identificação e de diferenciação de como se processa, na redação de um texto, a distribuição entre a parte temática e a figurativa. Para isso, a importância da parte gramatical é relativizada, sendo deixada para um plano secundário a ser ativado somente quando o teor significativo do texto tiver sido alcançado e não o contrário.

Por conseguinte, o critério de seleção dos exercícios propostos são os de eficácia quanto ao subsídio que propiciem a organização da modalidade escrita de acordo com a necessidade e raciocínio dos alunos. Para conceituar *figura,* por exemplo, é enfatizado que este conceito está relacionado à capacidade que algumas palavras têm de possibilitar uma visualização de seu referente, ou seja, de permitir que surjam imagens a partir da sua enunciação. Não só as palavras, mas também as frases propiciam tais eventos internos ao ouvinte e/ou ao leitor. É a alternância entre conceitos e imagens emergentes da leitura que confere aos textos o grau de fascínio e encantamento que os alunos comumente não conseguem criar quando escrevem.

O eixo básico da abordagem sócio-interacionista está presente nesta proposta, evidenciando-se isso pela preocupação centralizada nas dificuldades reais dos alunos, na construção de estratégias de ensinar a aprender através da troca de experiências, na proposição de uma visão dialética de textos, na reestruturação de conceitos e estruturação da tipologia textual acadêmica.

Reunindo professores de diversas correntes e linhas de pesquisas envolvidas com a prática da leitura, pretendi proporcionar um espaço interdisciplinar de apoio aos acadêmicos de História, visto que considero a leitura como atividade profissional e espaço de disputa pelo poder e pela afirmação cultural, não só no

presente, mas na busca dos significados construídos historicamente. Tenho, portanto, em mente refletir junto com colegas de Letras e História sobre as implicações das diversas formas de leitura e escrita bem como sobre as diferentes formas de dizer algo através de um texto, ou seja, sobre as decorrências das diferentes formas de ver, questão-chave para a compreensão dos fatos em qualquer cultura.

Visto que considero a universidade como uma entidade transformadora dos níveis social e individual e preparada para ofertar suas disciplinas e projetos, conduzindo os acadêmicos, incluídos os das camadas populares, à aquisição do capital cultural (isto é, da cultura considerada legítima) a fim de assim instrumentalizá-los para o exercício da cidadania, proporcionando-lhes as condições de uma participação política mais ampla na luta contra as desigualdades, não posso deixar de considerar a distância que separa esse capital cultural do aluno, em função da que separa os níveis formais da linguagem acadêmica do dialeto emergente das práticas sociais dele.

No ensino da História, a questão lingüística é fundamental sobretudo quanto à leitura em seus aspectos semânticos, nas relações entre linguagem e pensamento, quanto às funções de cada tipo de texto e suas condições de produção. Auxiliar o acadêmico a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de

textos é um compromisso de nosso ofício. Mas não é tarefa fácil. Para contornar essa dificuldade, não têm faltado propostas pedagógicas que, quando não apelam para soluções rápidas, perdem-se em generalidades que não fornecem subsídios para a prática.

Este projeto, resultado de estudos e da prática de vários anos de sala de aula, foi elaborado para propor uma resposta concreta ao desafio de ensinar ao estudante universitário a aprender a estudar, oferecendo estratégias de leitura, interpretação, análise e síntese de textos, mediante técnicas de pseudo-leitura, leitura dinâmica e análise do discurso. Ele surge da crença de que, ao menos no âmbito da realidade social, a universidade não pode deixar-se levar pela ilusão de que o aprendizado da leitura já aconteceu ou que vá resultar de uma competência espontaneamente adquirida ao longo da experiência acadêmica. Portanto, a presente proposta baseia-se no pressuposto de que a explicitação dos mecanismos de produção de sentido de texto conta com o apoio da análise do discurso e da abordagem interacionista, contribuindo decisivamente para melhorar o desempenho do estudante na leitura dialógica, em qualquer nível de linguagem.

A metodologia utilizada neste projeto está fundamentada no dialogismo necessário da leitura, releitura, estruturação, reestruturação e análise

lingüística dos textos, considerando que tais estratégias estão condizentes com a abordagem interacionista em que o aluno também é concebido como sujeito histórico da construção de sua linguagem.

No que se refere à construção do texto histórico, Paul Veyne afirma que escrever história é uma atividade intelectual, mas sublinha que é preciso confessar que essa afirmação não encontraria hoje crédito por todo lado porque

> *Considera-se muito comumente que a historiografia, pelo seu fundamento ou pelos seus fins, não é um conhecimento como os outros, estando ele próprio na historicidade, daria à história um interesse particular e a sua relação com o conhecimento seria mais íntima do que com qualquer outro saber, o objeto e o sujeito conhecedor seriam dificilmente separáveis; a nossa visão do passado exprimiria a nossa situação presente e pintar-nos-íamos a nós próprios ao pintar nossa história, a temporalidade histórica, tendo por condição de possibilidade a temporalidade, mergulharia suas raízes no mais íntimo do homem. (s.d.: 87)*

O autor, ao discutir a cientificidade da História, indaga se esta tomou deliberadamente o partido de ver o homem com olhos humanos, de considerar os seus fins como uma realidade irredutível, e ser um simples reconhecimento do que foi vivido. Responde a essa cientificidade que de modo nenhum. Que o exercício da razão

obedece a dois critérios, o da verdade e o da arte da gestão. Afirma que se fosse possível conhecer toda a verdade sobre nós próprios, não iríamos ocultar-nos esse espetáculo, pois, a partir do momento em que uma *episteme* da História fosse possível, a *doxa* histórica seria para nós anedota e erro e assevera:

> *A história não é uma ciência porque está do lado da **doxa** e continua desse lado por uma espécie de lei de coerência. As ciências físicas e humanas podem realizar todos os progressos possíveis: a história não será mudada do seu assento; com efeito, não fará uso das suas descobertas exceto num caso muito preciso: quando essas descobertas permitem explicar um intervalo entre as intenções dos agentes e os resultados. (s.d.: 197).*

Para Michel de Certeau (1982:93-94), a operação historiográfica se constrói a partir de um lugar social, de uma prática e de uma escrita. Para a construção dessa escrita, o autor sublinha que

> *... a representação - mise en scéne – não é história senão quando articulada com um lugar social da operação científica e quando institucional e tecnicamente ligada a uma prática do desvio, com relação aos modelos culturais ou teóricos contemporâneos. Não existe relato histórico no qual não esteja explicitada a relação com um corpo social e com uma instituição de saber. Ainda é necessário que exista aí representação. O espaço de uma figuração deve ser composto.*

Nas atividades deste projeto estou atenta às lições colocadas por Certeau (1982:45) quando se defronta em seu texto com a operação que faz passar da prática investigadora à escrita.

Dessa forma, o acadêmico que participa das atividades apreenderá o que ensina o autor, através do que denomina *duas posições do real* e relacionará história, discurso e realidade, afirmando:

> *a situação da historiografia faz surgir a interrogação sobre o real em duas posições bem diferentes do procedimento científico: o real enquanto é o conhecido (aquilo que o historiador estuda, compreende ou ressuscita de uma sociedade passada) e o real enquanto implicado pela operação científica (a sociedade presente que se refere à problemática do historiador, seus procedimentos, seus modos de compreensão e, finalmente, uma prática do sentido). De um lado, o real é o resultado da análise e, de outro, é o seu postulado. Estas duas formas da realidade, não podem ser nem eliminadas nem reduzidas uma a outra. A ciência histórica existe, precisamente na sua relação. Ela tem como objetivo próprio desenvolvê-lo em um discurso.*

As reflexões anteriores tornaram-se necessárias apenas para explicitar algumas preocupações e indicações acerca da produção do texto histórico. Não é objetivo deste projeto direcionar esses textos, mas subsidiar os alunos quanto aos que são utilizados nas disciplinas do curso. Questões relativas a opções e abordagens seguirão as orientações e, caso necessário, serão discutidas pelos alunos com seus

professores das diferentes matérias.

Quanto às modalidades básicas de trabalho acadêmico utilizadas para as turmas, estas estão voltadas para a instrumentalização, mais como ferramentas de iniciação científica do que como ensino do conteúdo programático dos textos.

As atividades de avaliação são julgadas a partir dos dados dos questionários respondidos por docentes e discentes envolvidos, em seminário semestral, com a presença da coordenação do Colegiado de Curso que se incumbe de trazer para o debate a apreciação e às sugestões dos professores do curso de História acerca dos resultados do projeto. Com base nas apreciações durante os seminários são efetuadas as adequações necessárias.

## 3.2 Experiência de uma Orientação em Pesquisa de Campo com Alunos do 1º Ano de Ciências Sociais (UEL – 1997)

Os alunos do primeiro ano do curso de Ciências Sociais da UEL, sob

minha orientação, tiveram uma primeira experiência em pesquisa de campo, visando observar e descrever as variações lingüísticas entre quatro categorias de profissionais liberais: padres, advogados, professores e comerciantes.

A idéia de entrevistar pessoas para relatar por escrito surgiu da necessidade de orientar os trabalhos acadêmicos do primeiro ano da disciplina especial de Análise e Produção de Textos. Os alunos teriam que pesquisar a respeito de variação lingüística os tópicos sobre o ato da comunicação nas Ciências Sociais: as função da linguagem; os fatos que provocaram tal variação, os níveis de linguagem de diversos grupos sociais e características do texto dissertativo de caráter científico.

Após leituras e pesquisas bibliográficas, os alunos escolheram os grupos, montaram as questões para as entrevistas e criaram os critérios de rejeição e aceitação de informantes, considerando, inicialmente, o interesse de investigar o léxico utilizado por pessoa que, em seu trabalho diário, utilizam a linguagem verbal para interagir com outros grupos. Formaram 4 grupos de 5 elementos para entrevistar 4 categorias, sendo 1 entrevistador para cada entrevistado, de modo que, cada grupo de 5 tivesse cinco entrevistas, totalizando 20 entrevistados.

Para os alunos, o interesse, além do cumprimento da tarefa escolar,

também era trazer dados diferentes para apresentar em seminários na oficina de textos. Para mim, a intenção foi aproveitar os dados da pesquisa para analisar os estágios labovianos, tanto nas falas dos alunos, durante as apresentações das entrevistas, quanto das falas gravadas dos entrevistados para observar a variação do léxico e os níveis de aquisição da linguagem de todas falas apresentadas (alunos entrevistados).

Dos grupos de comerciantes e padres não fiz levantamento em razão da exigüidade do tempo; evidenciei apenas os termos que foram rejeitados nas perguntas e (aceitos) incorporados nas respostas.

Foram os seguintes termos rejeitados e aceitos pelos grupos (para caracterizar sua clientela): - Professores: (rejeição) cliente, freguês, irmão, usuário, companheiros, seguidores, discípulos, adeptos. Aceitação: aluno, educando, aprendiz. - Comerciantes: (rejeição) irmão, amigo, discípulos, seguidores, adeptos. Aceitação: cliente, freguês, usuário, comprador - Padres: (rejeição) freguês (mas aceitam freguesia), irmão, cliente, usuário, adeptos, seguidores, companheiros, amigos. Aceitação: fiéis, discípulos, cristãos. - Advogados: (rejeição) freguês, companheiros, discípulos, amigos, usuários. Aceitação: clientes, pacientes.

## 3.3 Relato de uma Experiência com Aulas de Produção de Textos no 1º Ano de Pedagogia ( CESULON - 1996)

A experiência começa da teoria relacionada aos aspectos gerais da escrita, tais como: definição da escrita, justificativas de seu ensino, principais etapas do seu desenvolvimento, fatores que favorecem seu aprendizado, início de seu ensino sistemático, escolha de uma modalidade de aprendizado inicial e relações entre a leitura e a escrita.

Considerando ser uma turma constituída de 40 alunas que já atuavam como regentes ou co-regentes de classes pré-escolares e de 1ª a 4ª séries do 1º grau municipal, estadual e particular e que cursavam Pedagogia com habilitação em magistério, primeiramente, *ousei* partir do questionamento sobre a escrita manuscrita, as justificativas para o ensino dessa modalidade e o estudo das etapas do desenvolvimento da escrita*: a pré-caligráfica, a caligráfica infantil e a pós-caligráfica.*

A escrita manuscrita como uma modalidade de linguagem exige um estudo pragmático por ser um sistema peculiar do seu usuário pelo seu nível de

organização, domínio das direções do traçado no espaço do papel, pensamento, afetividade e funcionamento. Esse tipo, por ser *grafismo* e linguagem, relaciona-se com seus níveis de aquisição e evolução de suas possibilidades que lhe permitem dar forma e sentido ao conhecimento lingüístico.

Mesmo com a expansão da imprensa, o império da informática e o aparecimento de outros meios de registro de informação (cartões perfurados, discos, fitas magnéticas, CDs, CD Rom) a escrita manuscrita continua sendo um meio de comunicação insubstituível por sua personalização de registro e expressão.

Do mesmo modo que as outras modalidades, a escrita manuscrita utiliza um código em que o emissor transmite seus pensamentos através de símbolos gráficos e o leitor/ouvinte reage em função de seus esquemas sociais. Na escola, a escrita manuscrita constitui-se um instrumento de grande importância para as crianças porque lhes permite adquirir, reter e recuperar a linguagem escrita, além de aperfeiçoar o próprio pensamento e registrar rapidamente as informações que recebem. Serve a todos para a expressão de múltiplas exigências do cotidiano (receitas, lista de compras, agendas, anotações) e, como técnica instrumental básica, permite ao aprendiz que desloque sua atenção para outros aspectos da resposta escrita (ortografia, gramática, sintaxe, conteúdo, regras) e por ser um meio de transmissão social de cultura e objeto histórico do conhecimento, caracteriza-se pela sua tradição, rapidez e facilidade de

registro.

Os primeiros a tratar sobre a existência de uma pré-história da linguagem escrita foram os soviéticos Luria e Vygotsky que afirmam iniciar nas crianças antes mesmo de os adultos começarem a ensiná-las a escrever. Luria e Vygotsky, analisando produções infantis descobriram quatro etapas neste desenvolvimento funcional da escrita*:*

1. *etapa dos indícios indiferenciados instrumentais (inscrições semelhantes ao que deseja representar);*
2. *uso ostensivo e não diferenciado de signos (sinalizações);*
3. *passagem do não diferenciado para o diferenciado, do signo-estímulo ao signo-símbolo (rabiscos com indícios mnemônicos);*
4. *inscrições com quantidade e qualidade além da forma do objeto que deve ser representado (escrita pictográfica).*

Pela divulgação da interpretação piagetiana de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), na América do Sul, a concepção do desenvolvimento da escrita mudou de feição. Antes o que parecia depender dos professores, de sua atuação e de passos por eles criados para que as crianças pudessem, aos poucos, acompanhar o

modelo, foi revelado que as crianças já vêm com uma bagagem anterior independente do trabalho do educador.

Com uma mesma trajetória para todos, a discussão acerca da pré-história da escrita, atingiu um padrão ideal a partir dos anos 80. Depois da psicogênese da escrita, essa modalidade da linguagem passou a ser um conhecimento do qual as crianças se apropriam como sujeitos e não como objetos manipulados, espectadores ou seguidores.

Nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky essas etapas de Luria e Vygotsky coincidem com a concepção piagetiana do pensar da criança ao construir sua pré-história da escrita, em quatro fases: a *primeira fase* - marcas gráficas ou nível icônico, são tentativas de representar as idéias/coisas através do desenho; a *segunda fase* – é diferenciação qualitativa e quantitativa ou são notações com a presença de letras; a *terceira fase* – é caracterizada pela fonetização da escrita ou começo do período silábico que desemboca mais tarde no período alfabético. Esse período corresponde à *quarta fase*, quando as crianças utilizam todas as possibilidades do alfabeto e tentam fazer a correspondência de todos os sons às letras, nas palavras e frases que já se arriscam a escrever.

Essa abordagem da escrita, a partir de uma perspectiva psicogenética, tem sido considerada como uma revolução no conhecimento da escrita. Mas, a meu ver, no aspecto simbologia, a criança não relaciona sozinha os objetos ou a linguagem à escrita, como afirmam Luria e Vygotsky. Penso que o uso instrumental é que caracteriza cada etapa do desenvolvimento. Creio que também Emília Ferreiro se equivoca quando afirma que para toda criança a escrita é objeto simbólico. Para mim, a criança *simboliza o escrever* por imitação do adulto, pelo que vê esse adulto fazer, na convivência com o ambiente letrado e por estimulação. Assim para a criança, a escrita é objeto de conhecimento simbólico e instrumental e não só objeto de representação independente da interação.

Autoras como: Condemarin e Chadwick (1987) descrevem essas fases do desenvolvimento da escrita de modo convencional, que é a maneira que a escola consegue acompanhar dentro das manifestações concretas do desenvolvimento da criança.

Como atividade convencional, a escrita caracteriza-se pela destreza adquirida através de exercícios específicos que, na escola, são considerados como etapas do desenvolvimento: pré-caligráfica, caligráfica infantil e pós-caligráfica.

A etapa pré-caligráfica corresponde ao período em que a criança começa a apresentar traços semelhantes à escrita (5 a 7 anos).

Na etapa caligráfica infantil a criança apresenta o domínio de linhas, os traçados de letras, ligação de palavras, frases e textos, demonstrando maturidade de expressão escrita (8 a 12 anos).

Na etapa pós-caligráfica (a partir de 12 anos) o adolescente passa por uma *crise da escrita*, com uma tendência a realizar uma caligrafia personalizada. Nesse momento, a exigência da rapidez na escrita tem um papel importante, caracterizando uma fase em que o aluno quer exibir um estilo próprio, algumas vezes não conseguindo sincronia entre o pensamento e a representação escrita.

Algumas razões levam os estudantes adolescentes a não dominar essa fase, tais como: as poucas oportunidades de empregar a escrita; a não adaptação às normas impostas a esse nível de escolaridade; e o congestionamento de informações de diferentes áreas de estudo, sem conexão entre si, não permitindo uma associação de sentidos e, conseqüentemente, desestimulando as tentativas de criar um estilo único de escrita.

Logo após as considerações teóricas, passei à orientação da prática e análise dos fatores que favorecem o aprendizado da escrita manuscrita: o desenvolvimento psicomotor, a função simbólica, o desenvolvimento da linguagem, a mão adequada para escrever, a lateralidade gráfica e a usual, as modalidades *script* e *cursiva* e as evidências quanto à rapidez, flexibilidade e continuidade da escrita cursiva.

Depois de tecer considerações acerca da pré-escrita, coordenei a pesquisa de casos em textos de crianças e acompanhei a elaboração de estratégias para desenvolver a escrita em turmas de primeira a quarta séries do 1º grau. Foram observados os níveis de desenvolvimento da escrita inicial e classificados os textos de acordo com os estágios da psicogênese, com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1979). Também foram analisados alguns textos da fase intermediária (cópias, ditados, reproduções, paráfrases e resumos) utilizando as referências das pesquisas de Condemarin e Chadwick, assim como as de Calkins (1989), cujas marcas estão voltadas para o ensino e aprendizagem da escrita convencional. Percebi que os textos espontâneos demonstram as transições de níveis e fases que tanto têm preocupado lingüistas e educadores, porém, por si só não resolvem. É preciso que o professor faça sua parte, estimulando e proporcionando às crianças oportunidades de desenvolver esses níveis, em menos tempo.

Por último, apliquei algumas estratégias de produção de textos coletivos, reestruturação e análise lingüística com essa turma de Pedagogia para que aprendessem a interagir com seus alunos no ensino de redação no nível fundamental.

Os textos produzidos por elas deveriam incluir conteúdos da série, considerar o nível da turma e priorizar os aspectos da fase inicial (aprendizado das letras, aprendizagem da ligação entre letras e palavras, regularidade da escrita, diagramação, estratégias de releitura e reescritura, registros, relatos e anotações) e da fase intermediária (escrita criativa, relatos de experiências, situações vividas, descrições, acrósticos, diários, agendas, fantasias e apontamentos), além de habilidades específicas da escrita (ortografia, pontuação, estruturas gramaticais) e condições de destrezas funcionais (cópias, ditados, reproduções, paráfrases e resumos).

Dei a esse tipo de experiência o título de *Pragmática Instrumental*, tendo em vista que a turma aprendia simultaneamente o que iria aplicar em sala de aula, ou seja, treinava a habilidade para executar. A avaliação consistia na apreciação, refacção e atribuição de valores aos textos realizados como alunas e aplicação da metodologia como futuras professoras, utilizando os textos produzidos com os alunos nas escolas.

Com alternativas como essa, é possível preparar um profissional consciente da tarefa que vai realizar, tendo em vista que *dar aulas* nem sempre significa ensinar, e em termos de ensino da língua a crianças a exigência é ainda maior, pois quem ensina precisa conhecer quem aprende e como aprende, além de conhecer o objeto e o objetivo do que ensinar para alcançar sua meta.

## 3.4 Relato de Experiências com Turmas de Ciências Contábeis (UEL - 1997)

Atuando como docente na disciplina de Análise e Produção de Textos, com duas turmas de Ciências Contábeis (1º e 5º. anos), simultaneamente, na mesma sala, (43 alunos) procurei conjugar estratégias da Análise do Discurso e atividades de produção textual pela abordagem instrumental, por dois motivos: primeiro, as turmas não demonstravam interesse pelos conteúdos do programa (coesão, coerência, estruturação de texto, tipologia textual, aspectos da gramática normativa, etc.); segundo, cada turma estava envolvida com outras preocupações ligadas aos fichamentos e textos de matérias novas específicas do curso (1º. ano) e com a montagem do Relatório de Estágio (5º. ano).

Minha primeira providência foi refazer com eles o programa, inserindo fichamentos, resenhas, resumos, entrevistas, reportagens, projetos, relatórios e outros textos técnicos e científicos. Procurei dar ênfase à elaboração de textos acadêmicos (ensaios, monografias, artigos, etc.) além de inserir interpretação e análise de textos de jornais relacionados à área como relatórios de auditoria fiscal, projetos de empresas, relatórios técnicos, correspondências e termos da escrituração e registro contábeis.

Foi resolvido um problema e, ao mesmo tempo, acrescentadas ao meu acervo cultural outras informações sobre textos, utilizando fontes da sócio-lingüística e sugestões das obras de Medeiros (1997) e de Cintra (1996) em Português Instrumental para Ciências Contábeis. Percebi que, embora eclético, era esse o caminho, o uso da técnica necessária à preparação do profissional, fornecendo, ao mesmo tempo, subsídios para a construção autônoma de textos, ou seja, aliando formação geral e preparação para o trabalho.

Sem ignorar a ementa do programa anterior (determinada pelo MEC) propus que toda a classe fizesse leitura e discussão do livro de Citelli, a respeito do texto argumentativo e sugeri um fichamento da obra através das fichas padronizadas de Eco (1983). Em seguida, solicitei um texto argumentativo com o tema: *A importância da Língua Portuguesa em todos os cursos de Nível Superior*, combinando

com eles a técnica da retórica: tese + argumento + reafirmação da tese. O resultado foi bom, tendo em vista que os alunos leram o livro, ficharam-no, discutiram acerca das idéias do autor e escreverem textos, observando coesão, coerência e estruturação conforme aprenderam na leitura.

Depois de comentar os problemas argumentativos dos textos produzidos por eles, sugeri a montagem de um texto científico, partindo dos fichamentos de outras matérias, acréscimo de temas, marcação de entrevistas, criação de projetos que pudessem ser aplicados numa empresa, registros e correspondências contábeis. Essas atividades culminaram em parte dos relatórios de estágio da turma do $5^{o}$ ano e em textos do $1^{o}$ ano que foram divulgados em seminários e revistas.

Os alunos empenharam-se muito nas tarefas individuais e participaram a contento dos projetos, a ponto de, no final do ano, fazerem constar nos relatórios de estágio agradecimentos. Recomendaram no T.C.C. (Trabalho de Conclusão de Curso) a adoção das estratégias utilizadas em Língua Portuguesa, reconhecendo-lhes o valor que, de certa forma, contribuíram para outras disciplinas e, especialmente, para que os alunos entendessem que o conhecimento proposto pela ciência é um só, independente do ângulo de análise.

## 3.5 Relato de Experiência com Alunos do 2º Ano de Secretariado Executivo (UEL – 1998)

Ao assumir aulas de Língua Portuguesa no 2º ano de Secretariado Executivo, já encontrei um programa definido com uma nova concepção de texto, gramática e conteúdos voltados para a tipologia textual e função comunicativa, ou seja, pude supor que mudanças já ocorriam no Departamento de Letras acerca do ensino da língua.

Seminários, debates, discussões, painéis e grupos de estudos constituíam a base da metodologia que deveria ser adotada. O livro básico cujos conteúdos se priorizavam era o *Do texto ao texto* de Ulisses Infante (1997) e cuja proposta principal era a exploração de textos diversificados como instrumento essencial de estudo. Para mim, tudo já estava devidamente encaminhado em termos de seleção e linha de aplicação dos conteúdos. Faltava apenas o conhecimento da turma para adequar planejamento e avaliações, conforme constava no programa já existente.

Combinei com os alunos os temas essenciais determinados pela ementa do curso e os adequamos às peculiaridades da turma, aos tópicos previstos no

programa, de modo que o estudo minucioso dos estilos de textos e suas funções priorizados no livro adotado, permitiam explorar a interpretação e o domínio gramatical, sem abolir a análise lingüística nem a reestruturação de textos originais dos alunos pelos próprios alunos, como era minha intenção.

A experiência enfatizou três eixos básicos: *a leitura* (vocabulário, fatores de textualidade, contexto), *análise lingüística* (gramática textual) e a *produção de textos* (redação em processo) apesar de não estar assim definido no programa do departamento. Cada uma dessas etapas contava com a monitoria de um aluno por equipe que, por sua vez, tinha a minha supervisão, desde a distribuição dos textos contrastivos, a preparação do grupo para exposição e o acompanhamento dos seminários até a avaliação das produções em cada refacção.

Mesmo que essa experiência tenha dado certo, de acordo com o que consta nos relatórios dos alunos e na avaliação dos docentes*, ela apresentou algumas falhas devido à falta de originalidade do programa: o conteúdo básico não partiu das prioridades da turma e sim do que se pensava sobre ele; a maioria das atividades foram executadas somente pelos alunos, cabendo à professora mais o papel de avaliadora. Assim, a participação nos debates tornou-se polarizada pela minoria da turma,

---

** Em Secretariado Executivo há uma Avaliação Semestral dos Docentes pelos alunos.*

sobrecarregando os líderes de equipes, ficando a maioria como espectadores, e eu, como coordenadora das atividades, não me senti satisfeita, exercendo apenas a função *facilitadora* e *mediadora*.

Conclui que houve interação entre os alunos, bom relacionamento na comunicação entre a professora e os alunos, além de freqüência total e assiduidade dos alunos; porém, a minha postura em relação ao conteúdo deveria ter sido mais decisiva, acrescentando ao programa muito mais do que foi explorado e também exigindo muito mais do que eu e os alunos planejamos, tendo em vista que o único desafio (o que exigiu mais esforço individual) apresentado para o nível da turma foi a elaboração de um ensaio monográfico. Enfim, se a turma já apresentava um bom aproveitamento desde o início do ano letivo, reconheço que foi falha minha não recombinar o programa, ampliando as exigências à medida que cada dificuldade ia sendo superada.

Tendo aprendido cada vez mais com os erros na execução de cada projeto de ensino, com a turma de 1999 venho realizando outras mudanças, desde o planejamento, a seleção dos temas e as propostas para as equipes, considerando primeiramente os desafios, numa tentativa de, a cada passo, apresentar mais dificuldades, visando não nivelar (por baixo) um conteúdo programático facilitado. Aprendi que a intervenção do professor no processo deve ser direcionada para ampliar

gradativamente o grau de exigência, conforme as possibilidades da turma e não ser direcionada pelo programa, proposto antecipadamente, pelo risco de *não fazer crescer* ou de *evitar que o aluno acompanhe*.

## 3.6 Experiências com Aulas de Língua Portuguesa com o 1º Ano de Processamento de Dados (CESULON – 1991/1997)

Com programas voltados para leituras, textos técnicos e gramática normativa, elaborado pelo conjunto dos professores do Departamento de Educação do Centro de Estudos Superiores de Londrina, atuei como docente de 1991 a 1997, mas sempre insistindo em explorar a gramática textual também com turmas de tecnólogos, assim como já fazia com as turmas de Pedagogia, apesar da rejeição dos colegas da área.

Nos anos de 1995 e 1996 tentei conciliar as leituras sugeridas pelo Departamento de Educação e de Informática acerca de Inteligência Artificial, Realidades Virtuais, Educação à Distância e Textos Comerciais com o estudo da gramática normativa (pré–determinado pelo conjunto dos professores de Língua

Portuguesa). Foi uma decepção! Percebi que, de modo previsto, os encaminhamentos metodológicos orientavam para trabalhos diferentes, mundos para separados, totalmente desvinculados entre si.

Em 1996, depois de muito insistir, mesmo com a resistência também dos alunos, optei por adotar um livro com propostas de leituras, compreensão de textos e atividades de análise lingüística, além de exigir dos alunos trabalhos de reestruturação dos seus textos, em etapas sucessivas, até chegar a um grau aceitável de informatividade. Utilizei o livro de Faraco e Tezza (1992), *A prática de textos: língua portuguesa para nossos estudantes*, com a interação verbal bakthiniana. Isso facilitou o meu primeiro passo em busca de um trabalho autônomo com uma aplicação diferente das noções da norma culta da Língua Portuguesa, na oralidade dos alunos, bem como nos textos produzidos em sala de aula.

Aos poucos fui incluindo no programa outras informações direcionadas para a tipologia textual adotada em informática (hiper–textos, processador de textos, possibilidades e correções) e fichamentos de livros envolvendo a elaboração de trabalhos científicos, além dos seminários e debates organizados pelos alunos e coordenados por mim.

Somente em 1997, quando concluí os créditos do doutorado, ao ministrar pela última vez nessa instituição a disciplina de Língua Portuguesa foi que consegui implantar um programa completamente novo, seleção bibliográfica e escolha do livro didático em conjunto com os alunos, sem interferência dos departamentos, com leituras de textos contrastivos e aplicação da gramática textual. Dessa vez, o livro escolhido foi o de Platão e Fiorin (1979), *Para entender o texto: leitura e redação* e os textos específicos de informática e metodologia explorados em seminários e trabalhos de equipe de fichamento e sínteses, fundamentados em Severino (1979), Eco (1977) e Feitosa (1995).

Como a prioridade do meu programa, nessa turma, era explorar as leituras dos textos, as propostas de redação e analisar os casos de aplicação da gramática nos textos, a análise lingüística passou a ter um momento especial em cada aula, tanto em relação ao uso do autor nos textos selecionados quanto em relação ao uso dos alunos nos seus rascunhos, refacções e revisões.

Os alunos demonstraram também maior autonomia e segurança no momento de comparar seus textos, do 1º rascunho para o 2º ou 3º, fazendo julgamentos e retomadas de leituras e reelaborações. Passaram a aceitar um trabalho partindo do planejamento de um texto, estudando os usos em determinadas situações e encarando os erros como sinal de pesquisas, com pistas para um programa concreto do

que deve ser ensinado como uma problematização para um projeto de aprender a aprender, ou seja, um quadro diagnóstico do que é preciso ainda para conhecer em termos de variedade, popular, regional, culta ou outra.

## 3.7 Experiência com Análise de Textos com Alunos do 1º Ano de Ciências da Computação (UEL – 1998)

Com essa turma foi desenvolvido um projeto coletivo constituído de vários sub–projetos de pesquisa sobre a aplicação da Informática em pequenas empresas de Londrina. Dos 20 alunos foram formados 5 grupos de quatro alunos que, munidos de instrumentos de pesquisas, questionários e entrevistas, montaram um só relatório no qual descrevem o que funciona nessas empresas com apoio da informática e em que condições.

Pela pesquisa constataram que o maior número de empresas de menor porte que utilizam a informática está concentrado nas áreas de comércio, saúde e ensino, sendo sua presença registrada em todas as áreas, mesmo que seja para cadastramento de clientes ou para relacionar preços e cobranças.

Como o objetivo do trabalho era cumprir um programa de ensino voltado para a elaboração de textos científicos, esse Projeto de Pesquisa não tinha um orçamento previsto nem visava apresentar um retorno para as empresas estudadas. Os alunos aprenderam a elaborar um projeto, confeccionaram um trabalho coletivo com os dados que coletaram em campo e fizeram a representação gráfica desses dados, descrevendo, comparando e analisando convergências e divergências acerca dos usos em cada empresa.

Inicialmente os alunos revelaram-se incapazes de elaborar esse tipo de trabalho e, a cada empecilho sugeriam-me abandonar o projeto e cobrar os temas estudados em provas de interpretação e gramática. Resisti a essa tentação e continuei exigindo debates, discussões, apresentação de seminários e leituras, muitas leituras relacionadas à área de Informática.

O estudo de textos com o 1º ano de Ciências da Computação teve como base a discussão em torno da filosofia da linguagem e a transformação do pensamento imaterial em material, ou seja, partimos da lógica formal até aos estudos recentes da inteligência artificial.

Temas acerca de Cibernética, Informática, Teoria da Informação e

Semiótica foram tratados em seminários e em trabalhos de equipes, apresentados pelos alunos ao final de cada unidade. Para isso exigi leitura e fichamento do livro *Redação de Textos Científicos* de Vera Cristina Feitosa, além de debates em torno da obra de Negroponte, *Vida Digital*.

A avaliação ocorreu desde o acompanhamento da montagem dos ensaios monográficos até a sua apresentação. Os temas foram escolhidos pelos alunos que em equipe pesquisaram a teoria, selecionaram os instrumentos de pesquisa, coletaram dados e, com minha ajuda fizeram descrições desses dados e os analisaram. E como há um pólo computacional para os alunos dessa área, aproveitaram a montagem dos textos para exercitarem as escolhas de linguagens que estavam aprendendo em outras disciplinas e aprenderam a formatar os textos de acordo com as normas da ABNT.

Os temas dos trabalhos trataram de: Educação à Distância na Era da Informática; Realidade Virtual e aplicação; Robótica e Medicina; Internet e Globalização; Uso de Multimeios nas empresas e discussões acerca de programas de ensino/estudo de línguas através de softwares, aplicativos e hipertextos em L.P.

Como já havia atuado durante sete anos com turmas de tecnólogos em

Processamento de Dados, não foi difícil para mim a adaptação à linguagem nem conciliar os eixos básicos do ensino da Língua Portuguesa (leitura, análise lingüística e produção de textos) com o conteúdo específico das leituras determinadas para essa turma de bacharelado. O difícil foi assimilar o conhecimento teórico exigido para poder acompanhar os trabalhos dos alunos, os conceitos e as aplicações. Também a exigência de uma orientação de ensaio monográfico na UEL, com uma turma que pouco lê, pouco escreve e não aprecia discutir teorias, no início me assustou. Usei como alternativa técnicas de leitura, de fichamento e resumos para persuadi-los a buscar fontes bibliográficas; depois acompanhei a coleta de dados de cada equipe, sugerindo método de análise que mais se adequasse ao tipo de pesquisa que cada grupo escolheu. Foi gratificante saber que sou capaz de enfrentar o medo, atrever-me a executar meus projetos e de ousar ajudar meus alunos a aprender.

## 3.8 Experiências com Alunos do 2º. Ano de Letras (UEL – 1996/1998)

Ministrando aulas de Produção de Textos por contrato, substituindo uma professora que se ausentara, recebi um programa que versava sobre tipologia textual e enfatizava as temáticas dos livros de Maria Tereza *Serafini*, *Como produzir textos* e de Platão e Fiorin, *Para entender o texto - leitura e redação*. O alvo era

explorar a diversidade de textos e estilos e produzir cada tipo.

Inicialmente perdi muito tempo explicando características dos textos, seus estilos e fornecendo exemplos. Depois decidi distribuir as unidades dos livros entre os alunos para as estudarem e apresentarem em seminários. Resolvi estudar o livro mais teórico junto com os alunos, definindo os métodos e conceituando os mais utilizados, os tipos de parágrafos, os encadeamentos, os elementos de coesão e as análises externas e internas dos textos.

O trabalho mais prático que envolvia a produção de cada tipo de texto coube aos alunos que se revezavam nas apresentações dos seus próprios textos e análise.

Por último, os alunos elaboraram trabalhos de resumo e resenhas acerca dos temas estudados, obedecendo às normas de textos acadêmicos publicados pela UEL.

Nessa primeira turma (16 alunos) senti que meu trabalho deixou a desejar quanto à abertura do programa. Teria sido mais proveitoso se eu tivesse

conduzido as turmas a pesquisas e discussões de seus resultados. Assim, os alunos não ficariam restritos, como ficaram, às leituras pré–determinadas o que considero uma atitude, da minha parte, empobrecedora do conteúdo.

Para a 2ª turma de Letras (18 alunas) para a qual lecionei, em 1997, já como docente estatutária, procurei abrir mais o programa para outras possibilidades de leitura, pesquisa e discussões voltadas, também, para a variedade de linguagens. A meta era fazer a turma ler bastante, pesquisar mais e criar seus textos com base em suas escolhas, estruturando-os e reestruturando-os, passo a passo, com a minha intervenção apenas em caso de refacção. Desse modo, o direcionamento centralizava apenas o conteúdo essencial, porém, não restringia os alunos ao que estava anteriormente determinado.

Comecei pela criação, junto aos alunos, de temas voltados para o que era primordial para a turma. Após combinar os temas de estudo, os grupos fizeram escolhas e distribuíram as tarefas entre si para procederam às pesquisas. Eu me limitei a registrar e sugerir bibliografias e a orientar a pesquisa.

Temas sobre *A intertextualidade nas canções de Chico César; A ambigüidade no discurso político*; *A redundância na linguagem do professor; Ironia e*

*eufemismo nas crônicas de Jô Soares*, são alguns exemplos de trabalhos realizados pelas equipes que realmente me surpreenderam.

Nessa turma, uma falha minha foi ter deixado de lado qualquer informação acerca da metalinguagem ou alguma orientação no sentido de revisão gramatical dos textos. A preocupação de explorar muitas leituras e propor produções de textos diversos culminou no esquecimento de explorar fatos da norma culta, o que implicou trabalho excessivo só para a professora, no momento das revisões.

Com uma nova turma em 1998 (24 alunos), procurei rever algumas questões que ainda não estavam claras na minha atuação em sala de aula. Desejava, além de exigir muitas leituras, fazer produzir vários tipos de textos, contemplar todos os fatores que lhes dão textualidade e priorizar a gramática textual de forma contextualizada, de modo que os alunos dessa turma aprendessem a usar a norma culta nos seus textos sabendo explicar os porquês.

Para essa turma selecionei uma bibliografia que priorizava os aspectos do texto que o fazem coerente, coeso e claro. Os trabalhos de Koch, Travaglia, Citelli, Sayeg, Serafini, Platão e Fiorin serviram de base para as lições, destes últimos foi adotado o livro *Lições de texto,* apresentadas em discussões e seminários.

As atividades acadêmicas de leitura, pesquisa, seminários, debates e discussões eram realizadas em grupos, e as de interpretações e produções de textos eram individuais, de modo que os alunos pudessem ser avaliados em sua atuação nas equipes e isoladamente. Cada aluno ficava incumbido de uma lição e a apresentava para a turma; cada grupo montava seu seminário com um certo número de lições, fazia uma proposta de redação para todos e, ao final da unidade, elaborava ensaios ou relatos das suas atividades acerca dos temas criados por eles mesmos.

Algumas monografias apresentadas pelos alunos trataram da relação dos textos de jornais com a caricatura; da intencionalidade dos textos publicitários; do conhecimento partilhado através de editoriais; da intertextualidade e referências nas canções de Raul Seixas; do intertexto contextual nas composições *de Gabriel, o pensador*; da contextualização como fator de aceitação do texto didático; das inferências da comunicação; e da informatividade e aceitabilidade nos textos da propaganda.

Pela primeira vez, em três anos de tentativas, consegui explorar com os alunos, como idealizava, as noções gramaticais nos seus próprios textos, a cada reestruturação, a cada revisão. Esse trabalho foi realizado em duas situações: com toda a turma, através dos comentários dos problemas dos textos que iam sendo apresentados, durante as aulas; e, em pequenos grupos, nos momentos de refacção de

textos, em minha sala de orientação.

Assim, percebi ser possível contextualizar os fatos gramaticais nas aulas de produção de textos; no entanto, precisam ser criadas condições de tempo, ambiente e acesso ao material de consulta e de apoio para as revisões. Não é pelo fato de ser professora de produção de textos que devo me dar ao luxo de me preocupar apenas com a criação de argumentos, pois, não posso ignorar que, antes de tudo, sou professora de Língua Portuguesa e tenho o compromisso de fazer conhecer esse código, seus usos e formas.

## 3.9 Experiências com Técnicas de Redação Comercial, Empresarial e Científica no 4º Ano de Secretariado Executivo (UEL - 1997/1998/1999)

O curso de Secretariado Executivo faz parte do Departamento de Administração. Pelas suas próprias características visa instrumentalizar alunos para desempenhar funções secretariais e, com a disciplina de Técnicas de Redação, procura treinar habilidade de escrita no que se refere à elaboração de textos utilizados nas empresas.

Ao atuar com a primeira turma (28 alunas), em 1997, encontrei um programa que priorizava a redação comercial e as atividades propostas giravam em torno de técnicas, estilos, formas de elaboração e formatação de cartas, com acréscimo do emprego de alguns casos problemáticos da língua, tais como: concordâncias, regências, crase, pronomes de tratamento e termos técnicos do comércio.

Tal programa, a meu ver, apresentava-se muito modesto para ser proposto em curso de nível superior. Suas lições poderiam facilmente ser assimiladas em qualquer curso de uma semana como nos do SENAC e do SENAI.

Procurei ampliar esse mesmo programa, acrescentando as características de outros tipos de correspondências também em uso nas empresas, como: textos oficiais, bancários, empresariais, técnicos e científicos.

As atividades desenvolvidas, além das aulas expositivas e trabalhos em grupos, foram as montagens de compêndios de textos empresariais, pastas de redações e a elaboração de uma monografia com temas relacionados à correspondência tradicional, à técnica e à interativa informatizada.

Com essa turma, a minha falha maior foi a preocupação voltada ao estudo da tipologia de textos empresariais, porém sem embasamento teórico, visando mais dar conhecimento do maior número possível de tipos de textos do que analisar os procedimentos para sua elaboração e a abordagem teórica que os fundamentasse.

Com a segunda turma (32 alunas) de 1998 o trabalho foi iniciado com a elaboração de projetos que pudessem ser aproveitados no estágio, com uma bibliografia centrada na historicidade das correspondências empresariais e os aspectos políticos e sociais que determinavam a linguagem adotada em cada época, nas instituições públicas e privadas.

As atividades desenvolvidas restringiram-se a pesquisas, montagem de arquivos e confecção de pastas com diversidade de textos oficiais, bancários, comerciais, coletivos e informatizados. A história dos textos, resultado de pesquisas envolvendo outras disciplinas, era apresentada em forma de seminários, resenhas e resumos de livros teóricos de História Administrativa e Econômica do Brasil, História da Civilização, textos teóricos de Biblioteconomia, Técnicas de Redação, Administração de Empresas, Relações Públicas, Comunicação de Massa, Marketing e Propaganda, Publicidade e Jornalismo. Isso porque não há bibliografia específica de Secretariado que priorize um conhecimento teórico acerca dos estilos de registros e de documentação usados desde a criação de empresas oficiais e comerciais até hoje.

Como deixei opcional o trabalho de final de curso, as alunas preferiram a elaboração de um relatório científico das atividades que realizavam paralelamente à prática de estágio, dentro das empresas, e das que obtinham teoricamente nas aulas de Técnicas de Redação.

Apesar de ter conseguido progressos quanto ao conteúdo, ainda não me senti satisfeita com o resultado do ano letivo de 1998. Faltava explorar a análise interna da tipologia textual, os mecanismos de coesão e coerência dos textos e procedimentos de que se pode lançar mão para produzir textos criativos.

Em 1999, com a 3º turma (32 alunos) de 4º ano de Secretariado Executivo decidi planejar com os alunos o conteúdo programático, as atividades discentes e docentes, além da criação dos temas para elaboração de monografias.

Primeiramente procurei enfatizar a Redação Técnica ao invés de destacar Técnicas de Redação, partindo do pressuposto de que a secretária moderna tem a função de assessora do diretor da empresa e não um papel subalterno ou de auxiliar. A exigência de redação própria, de conhecimento teórico e de manuseio prático de todos os tipos de correspondências passou a ser o eixo básico da disciplina. A descrição técnica de objetos e de processos, a dissertação de caráter científico, a

montagem de relatórios técnicos e a apresentação de seminários entram no programa em segundo plano de importância, considerando o caráter pragmático do curso. O terceiro eixo, ainda em desenvolvimento, está centrado na produção de textos diversificados para montagem de módulos de correspondências para cada tipo de empresa ou de atividade do conhecimento humano, tais como: correspondências oficiais, bancárias, íntimas, de cobrança, empresarial, jurídica, jornalística, publicitária, literária e informatizada. Toda essa tipologia, com seu respectivo embasamento teórico e estratégias de aplicação.

Com a intenção de elaborar material específico de Redação para o curso de Secretariado Executivo, visando alcançar esses três eixos, através de conhecimentos teóricos e práticos, tenho a perspectiva de, em breve, reunir informações filosóficas e históricas, buscando uma linha teórica e uma metodologia suficientes para fundamentação da prática do Secretariado.

## 3.10 Participação no Projeto de Análise Lingüístico-Estilística de Construção do Texto Literário Através da Crítica Genética e Semiótica Peirceana (UEL –1999/2000)

Ver o processo de criação como ato comunicativo é seguir as pegadas de um autor e o trajeto dialógico da linguagem que se manifesta durante a feitura de uma obra literária. É a criação como um ato social e histórico que ao ver de Peirce é a cadeia infinita de sentidos.

Considerando essa cadeia de sentidos, buscamos na semiótica o eixo básico para análise do processo comunicativo de uma obra literária, por ser essa ciência, a Semiótica, que tem por objetivo estudar o processo de comunicação e seus meios, ou seja, respectivamente, entender a linguagem e os signos. Como diz Santaella (1990): *a Semiótica é a ciência geral de todas as linguagens* vemos que ela engloba realmente a linguagem verbal e a não– verbal, isto é, *todos os fenômenos lingüísticos, em particular, e todos os culturais, em geral, são por definição semióticos* (COUTO, 1983).

O nome semiótica vem da raiz grega *semeion* que quer dizer *signo, qualquer coisa que substitua ou represente outra, em certa medida e para certo efeito* (PIGNATARI, 1979). Nessa concepção pode-se notar que as coisas têm um significado em si mesmas.

O processo e os meios de comunicação não são entendidos como deveria; em outras situações são de difícil entendimento. A necessidade da Semiótica aparece neste exato momento, onde a compreensão da leitura (verbal ou não– verbal) é o léxico. Portanto, a Semiótica dá condições, meios e subterfúgios para uma leitura compreensiva. E compreender obras literárias com base na Semiótica peirceana nos garante resgatar toda a caminhada de signos utilizada no processo de criação: ícones, índices e símbolos e os movimentos que nos levam à descoberta, encontro e conhecimento da obra.

O estudo do processo de criação ou a crítica genética de uma obra incorporam uma nova crítica, uma nova análise que vai além dos limites da obra, interrogando o texto literário a partir de sua gênese. O interesse desse novo estudo está no processo criativo e, como diz Salles (1990), parte da *intertextualidade, para a dinâmica e razão utilizadas na criação de uma obra literária.*

Escolhi a perspectiva da semiótica peirceana para estudar o processo criativo em sua totalidade, buscando investigar os princípios de organização que justificam a criação, tendo como base a tese de doutoramento da professora Edina Panichi, ao analisar a obra de Pedro Nava. O alvo do estudo de Panichi é um dos livros de Pedro Nava, a análise do manuscrito de *Beira-Mar/Memórias 4*, valorizando o seu tempo e espaço, enfatizando o processo de escritura do autor. A razão disso é porque o manuscrito nos permite penetrar na 3ª dimensão da literatura: *o vir - a ser*. A essência do trabalho literário parte do estudo da sua feitura, do caminho que se percorreu para se chegar até tal produto. Também Valéry, Maiakóvski, Eisenstein e Marx concebem como obra de arte o estudo da fabricação de algo, o seu processo, e não o seu produto, o seu resultado (Apud, Salles,1990).

Nesse sentido, partilhamos da seguinte idéia: um escritor deixa marcas concretas da sua caminhada durante a confecção de sua obra. As próprias rasuras permitem-nos acompanhar a lenta agregação dos componentes estilísticos que irão mais tarde caracterizar a obra em um estágio final. Elas passam a ter importância como elementos promotores da escritura, instaurando e tornando visível a dimensão prospectiva do fazer literário, ausente na obra publicada. Em termos peirceanos, o processo de criação artística é um processo de busca da verdade (processo de causação final). Na visão de Jakóbson (1970), esse é um aspecto intrapessoal da comunicação, objeto da crítica genética em que o autor dialoga com ele mesmo, acerca da sua criação.

A recorrência a teorias da linguagem visual, cinematográfica, musical e verbal e ao mesmo tempo a teoria oferecida pelos criadores através de mapas, fotos, diagramas, roteiros, anotações sobre músicas ouvidas e rascunhos constituem-se em material capaz de dar preenchimento e concretude à abstração dos conceitos semióticos.

Ao tratar do processo de criação, Salles (1990) afirma:

> *... o estudo do manuscrito valoriza o seu aqui-agora, isto é, o seu tempo e seu momento; provém da mão do escritor e não foi tocado por mãos publicadoras. Estamos diante de uma figura singular, uma aparição única. O centro de estudo passa (ou volta) a ser a obra original.*

O estudo do manuscrito fornece um saber diferente, fazendo ver os diversos componentes da escritura: socialidade, individualidade, pensamento inconsciente, língua e forma, numa combinação onde se dá a gênese da obra. Partindo das marcas concretas do processo: *índices,* podemos chegar às intenções do autor ao criar. Essa pesquisa confere estatuto de objeto de estudo literário ao que, na aparência, demonstra não ter grande importância. Essas marcas revelam o material de um pensamento em atividade: anotações, diários, textos rejeitados, rascunhos e peças que foram utilizadas para confeccionar o recorte final, o texto publicado.

Não são os momentos cristalizados da obra que constituem o ato criador e sim um movimento provisório da criação, no seu momento hipotético. Os índices obtidos na observação do material de algum escritor e as informações obtidas podem orientar para a montagem de um mapa das pegadas do escritor em direção a sua obra.

Desse modo, o processo de criação como processo de causação final nos oferece um quadro télico que nos revela as características gerais do processo de criação. Assim, temos um caminhar em direção à meta, a procura dos meios concretos: é *o processo como ato comunicativo,* a própria manifestação, ao longo do processo criativo. A percepção e as linguagens (visual, musical, cinematográfica, jornalística e verbal) revelam a matéria-prima da criação que o autor utilizou na gestação de sua obra. Em seguida, dá-se o *processo de criação como processo de criação literária, a gênese da obra, o nascimento das personagens, tempo, espaço e foco narrativo.*

Com base na teoria peirceana, a Semiótica oferece um mapa para localizar e compreender o fenômeno do processo criativo. Basta pensar a criação como um signo em termos peirceanos: o signo como processo que se desdobra e entra na cadeia infinita da criação, o modo como entramos em contato com a realidade e como ocorre o crescimento das idéias.

A esse respeito Santaella (1983:45) argumenta:

> *Considerando experiência tudo aquilo que se força sobre nós, impondo-se ao nosso reconhecimento, e não confundindo pensamento com pensamento racional (deliberado e autocontrolado) pois este é apenas um dentre os casos possíveis de pensamento, Peirce conclui que tudo que aparece à consciência, assim o faz numa gradação de três propriedades que correspondem aos três elementos formais de toda e qualquer experiência.*

Essas três propriedades são as categorias do conhecimento ou modos de operação de pensamento: primeiridade, secundidade e terceiridade. Peirce chama de pensamento-signos que se processam na mente, na consciência, onde se produz a apreensão dos fenômenos tanto externamente quanto internamente; um brilho, um olhar, um som, uma cor, um vento, uma lembrança, etc. Peirce considera essas categorias como universais que interagem dialeticamente e são concebidas simultaneamente. Por isso, não se pode delimitar ou demarcar fronteiras, segundo ele, entre esses estados da mente. Mas, sim, conceber a dominância de um modo de consciência sobre os outros. Essas categorias de operação do pensamento são assim descritas por Peirce: **Primeiridade**: sentimento, estado complexo de presença real; é um estágio da consciência - o acaso. **Secundidade**: vontade, confronto ou deparação com o fato; passa da possibilidade de ser ao ser. **Terceiridade**: conhecimento, relação de interpretação; processo de causação final de busca da verdade - inteligência investigadora de revelação da verdade.

Quanto a essas categorias peirceanas, Coelho Neto (1985) nos apresenta uma divisão dos signos em três dimensões: o signo em relação a si mesmo, o signo em relação ao objeto e o signo em relação ao interpretante, a seguir:

Categorias: 1ª - signo em relação a si mesmo: *primeiridade* – qualisigno - ícone/rema(sensações); 2ª - em relação ao objeto: *secundidade* – sinsigno/índice/dissigno (diagramas); 3ª - em relação ao interpretante: *terceiridade- legissigno símbolo/argumento (frase - bandeira).*

Na visão de Salles (1990) é a coexistência dinâmica das três categorias que marcam de modo enfático o processo criativo.

> *... A verdade não é uma virtude do artista transferida previamente. Assim, as marcas deixadas pelos escritores (anotações, rascunhos, roteiros, mapas, bonecos, etc.) levam-nos à verdade acerca dos caminhos que eles percorrem para construir suas obras, ao desejo operativo do autor em atingir o seu objetivo.*

Para entender esse desejo operativo é importante rever o processo de semiose como processo de causação final que, segundo Peirce, é ciência, uma busca pela verdade criticamente consciente. No caso da gênese da literatura, é do conflito da

ordem que se quer e desordem que se tem que ela surge. Por isso é que o caminho do processo criativo se revela perigoso, pois implica futuro determinando passado, propósito governando ação particular, e essa determinação do passado depende de um julgamento.

Penetrando na investigação, em qualquer ponto do processo, encontra-se um signo: algo a ser interpretado. O ponto seguinte é interpretante do signo e o anterior é o resultado das interpretações (o objeto imediato do signo). Há o objeto dinâmico (real) quando pensado de modo geral, sem particularidades, sem relação com interpretações, é o que não agarramos (percepção). Há o objeto imediato; é o acesso que temos ao real, é o que supomos conhecer sobre o objeto do signo a um certo momento de sua interpretação – aparece em qualquer ponto da investigação (processo semiótico). Para Peirce, nesse estágio, o objeto está em sua forma disponível – é representado pelo signo num de seus aspectos. Assim, conforme Peirce, temos três interpretantes: imediato, dinâmico e final.

O interpretante imediato está associado à idéia de interpretabilidade; é a possibilidade de produzir diferentes interpretações – é uma abstração. O interpretante dinâmico é ligado à idéia de manifestação, é o signo como é, como está sendo interpretado, tudo que ele pode ser. E o interpretante final está ligado à idéia de

resultado, produto, signo interpretado – consagrado (primeiridade).

No processo de criação, o objeto dinâmico é revelado porque vai-se dinamizando e apresentando um objeto, ao invés de representando. Tanto nós quanto os escritores temos acesso aos interpretantes dinâmicos, ao que o signo produziu na mente do escritor – os modos como ele consegue representar a realidade em diversos momentos. Ao mesmo tempo, o criador acredita que a realidade seja sempre possível de se conhecer – nesse momento o objeto imediato é o objeto dinâmico - o signo é, por algum tempo, adequado ao objeto. Esse é o momento em que o objeto imediato é o objeto dinâmico – os signos se tornam acessíveis a nós, dando-nos base para a interpretação. Há o retorno ao caminho em direção à verdade – há a possibilidade de errar, mas o processo é auto-corretivo e retoma-se o caminho em direção à verdade. Esse falibilismo (possibilidade de erro), a atividade autocorretora e suas interrelações implícitas nos parecem ser características essenciais para entendermos o processo de causação final rumando para um estado final. Os passos concretos de um criador que tornam possível sua meta podem ser mapas, fotos, anotações, diários, outros, tudo que o auxilie. Para Peirce, isso é autocontrole. Ele nos fala da existência de três elementos ativos no mundo: lei - aquisição de hábito e acaso. Essas leis são resultados de evolução – processos de causação final. Esses três elementos que Peirce diz estarem ativos no mundo determinam os três modos de evolução do pensamento que são Tichismo (acaso), Ananquismo (hábito) e Agapismo (lei).Peirce esclarece-nos que a linha demarcatória entre esses três modos de evolução não é muito clara. E para efeitos

de esclarecimentos apresentamos algumas explicações sobre cada um deles.

O Tichismo é a evolução do pensamento por variação fortuita, circunstancial, espontânea, casual, indeterminada. Nesse estágio o desenvolvimento do pensamento consiste em partidas de idéias habituais em diferentes direções, sem propósitos e sem limitações.

O Ananquismo é a evolução do pensamento por necessidade mecânica - força bruta. O desenvolvimento do pensamento consiste na adoção de novas idéias sem prever para onde elas tendem, mas tendo um caráter determinado por causas internas ou externas à mente.

O Agapismo é a fase do amor evolutivo, amor criativo – a lei do amor. Nem sem propósito como no Tichismo nem por força da lógica como no Ananquismo, mas por atração imediata, por empatia.

Para Peirce, esse propósito é o desenvolvimento de uma idéia. A evolução acontece por conta do amor que atrai essa idéia – a mente sendo seduzida por uma idéia. Assim, podemos relacionar Tichismo (acaso) e primeiridade;

Ananquismo (força bruta) e secundidade: e Agapismo (lei) e terceiridade; três modos de evolução do pensamento correspondentes aos passos que constituem a criação literária. É um processo onde os três modos de evolução estão onipresentes como Peirce prevê.

Salles, para explicar os processos de criação como processo de causação final, procura em Loyola o movimento télico (mapeamento do final, anotações, caminhos sensações, pontos de partida e estímulos) que o escritor acaba deixando como pegadas, sem inventar explicações, apenas descrevendo-o.

Esses processos são constituídos de momentos ou movimentos. O *primeiro* movimento é a *busca* da escritura em si, estruturas, gênese, através de manuscritos, diários, anotações, materiais utilizados na criação em processo. O *segundo* é o da *descoberta* da matéria – prima da criação , suas metamorfoses – seus estágios de evolução. O *terceiro* é o do *objeto* em criação, considerado através dos modos de evolução do pensamento: o inesperado tem um papel de grande importância no caminhar do processo criativo (tichismo = acaso) o imprevisto, o acaso tem poder criador.

Há a dificuldade de determinar os limites entre os modos de evolução

de idéias. É a onipresença dos modos de evolução do pensamento na criação. Em termos peirceanos, o agapismo – evolução com o propósito de alcançar a meta não é mais por puro acaso que a idéia evolui e sim com propósito definido: as idéias vão-se avolumando, as anotações aumentando e o amor vai evoluindo.

No ananquismo, a evolução de idéias ao longo do processo criativo, determinada por força bruta, é o desenvolvimento sem propósito, determinado por causas externas e internas à mente (problemas particulares paralelos à criação – anotadas em diários que impedem o escritor de escrever por algum tempo). É o quarto, movimento interno ao criador. É o momento do processo criativo em que o objeto se manifesta como obra do espírito ou da mente. Obras como resultado de trabalho e não somente objeto de inspiração – processo de causação final rumo à meta do criador = obra. É a textura de sucessivas semioses: relações de primeiridade, momento do sensível; secundidade, montagem da obra; terceiridade, caminho para a satisfação.

Esse processo corresponde, na semiótica peirceana, ao conjunto de interpretações de ícones (qualidades) índices (associações) e símbolo (lei) ou os processos de descoberta, encontro e obra.

Esse estudo do processo criativo é constantemente utilizado por

críticos de arte e escritores quando apresentam ou comentam obras de contemporâneos. Mário de Andrade diz a Pedro Nava em uma de suas cartas: ... *e já pus reparo depois de publicado que pela impressão produzida está complexo demais. Afinal isso quer dizer que ele (o livro) sou bem eu que sou complicado por demais puxa!*. Para Peirce, esse sentido que independe do que atribuem à obra é real e é fictício quando depende do que dizem dela.

> *Olhemos para o processo de criação agora sob a luz destes conceitos peirceanos que acabamos de apresentar. A lei semiótica básica da interpretação sígnica é exposta a olho nu ao lermos as anotações feitas pelo escritor ao longo do processo: é o mundo sendo observado por aqueles olhos e não por outros – é o homem diante da irremediável mediação.*

Salles (1990) descreve em seu trabalho o sinequismo (princípio de continuidade do signo) e o falibilismo (contínuo de erros, incerteza e indeterminação) como elementos propulsores da criação porque o signo possui poder criativo, se reproduz e dá vida a outro signo, a outra idéia. E a criação artística, sendo um momento especial de reprodução de signos, visa interpretar e ser interpretada simultaneamente. Ela afirma que há, ao mesmo tempo, uma cadeia de cognições em que todas as partes têm a mesma importância. Assim, os diários, anotações, mapas, esquemas, listas, desenhos, diagramas e registros mostram idéias isoladas só aparentemente. Todas as anotações, objetos citados, cenas observadas, lembranças e

outras cognições têm o mesmo valor, tudo é matéria-prima aguardando manipulação, manuseio, composição, elaboração.

A teoria peirceana vista como teoria da comunicação é descrita por Ransdell (1977*): Pensamento e discurso são a mesma coisa exceto aquilo que chamamos de pensamento - um diálogo interior conduzido pela própria mente sem sons emitidos*. Segundo Peirce, uma pessoa não é absolutamente individual; todo pensamento é um signo e esses pensamentos – signos são simbólicos como os ícones (figuras, diagramas e imagens); os índices (signos análogos aos sintomas, associações de idéias). É nessa recepção criativa do pensamento que está o significado, o diálogo entre diferentes fases do ego, como afirma Peirce *é o locutor interno, o próprio indivíduo*. Todos os pensamentos são signos e podem ser: ícones (figuras), índices (sintomas) e símbolos (palavras).

Com base nessa teoria é possível entender o conhecimento como fundamentado em fatos observados classificados em três tipos de raciocínio: abdução, indução e dedução, que, ao ver de Peirce, são as ferramentas desse processo de desenvolvimento do pensamento.

Para uma demonstração, através da semiótica peirceana, é possível

fazer a análise de obras literárias para detectar os processos que os autores utilizam para criar suas obras. Elementos como a imagem, o som, as composições visuais, representações verbais e mesclas de linguagens diversas declaradas nos originais ou rascunhos guardados ou doados pela família a museus ou pesquisadores são hoje matéria – prima para estudos das pegadas de um escritor, de seus sentimentos, de seus métodos e condições criadoras. No entanto, isso não quer dizer que tal análise só ocorra através da Semiótica de Peirce. Também a Semiótica greimasiana tem trazido grandes contribuições aos estudos de textos, terminologias e metalinguagens técnico–científicas, produção do conhecimento e ensino do léxico, principalmente quanto à análise de textos de nível superior.

A análise semiótica de A. J. Greimas trabalha com o texto enquanto conjunto significante ou objeto construído e serve desta teoria na busca de uma leitura única, considerando que a significação do texto na visão de Greimas está no próprio texto. Como tal análise explora a construção gradativa do sentido do texto, alcança fases intermediárias mediante os referentes internos do próprio texto, nunca buscando referentes externos. Portanto, essa análise explora o produto pronto e não o processo.

Essa fundamentação metodológica e as experiências relatadas revelam os desafios que os profissionais do ensino da língua, especialmente os de ensino de redação enfrentam, quando se deparam com turmas heterogêneas e com a necessidade

de explorar argumentos e estudo diversificado de textos, além de buscar estratégias para saber lidar com a ideologia dos alunos.

Com a intenção de comprovar os descaminhos e acertos dos professores de redação, apresento a seguir uma fundamentação didático-pedagógica, uma descrição e análise de comentários de coordenadores de cursos, dos professores e dos alunos sobre a implantação da produção de textos em todos os cursos da universidade.

# CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS COMENTÁRIOS DE COORDENADORES, DE PROFESSORES E DOS ALUNOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

## 4. REDAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR E CIDADANIA

### 4.1 A Redação que se Ensina e se Aprende na Escola.

Vários artigos, teses e outros trabalhos acadêmicos já trataram do desempenho de alunos de 1º, 2º e 3º graus, todos eles discutindo problemas de produção de textos. Pécora (1983), Lemos (1977) e Geraldi (1986) e outros lingüistas levantaram essa questão, porém alertam para o estudo das condições de produção escrita às quais o aluno é submetido para expressar o seu pensamento. Pécora, descobre quais são os problemas mais comuns da produção textual de acadêmicos e chama a atenção para a análise dos critérios de caracterização dos problemas; também afirma que *o texto do aluno não é exatamente a sua palavra, não conta a sua história, mas a já contada na escola e pela escola*.

Assim, entendo que muitas dessas dificuldades do ensino/aprendizagem do texto escrito se explicam pelo fato de a escola operar com um modelo de língua que retira as marcas lingüísticas da subjetividade, como: a dialogicidade, a intersubjetividade e a historicidade do texto. A escola tem trabalhado com artificialidades, ao que Lemos considerou como *estratégias de preenchimento*, onde a organização do discurso não resulta da reflexão sobre o tema, porém de uma matriz ou esquema pré-estabelecido. Nesse caso, na visão de Geraldi, ocorre uma perda da dimensão discursiva durante a produção do texto pela interferência da imagem do professor.

Desse modo, o aluno nunca se torna sujeito do seu dizer, e as práticas de ensino de redação não dão conta das suas condições concretas de produção. Por isso não pode haver domínio da escrita sem domínio da língua de modo interativo em que o aluno diz algo de alguém para outro alguém, que tenha uma função social representativa de um autor sobre seu mundo e que se justifique como prática histórica.

Em se tratando de analisar textos de alunos, torna-se mais cômodo e até mais fácil considerar os casos de *desvios*, *erros*, *inadequações*, etc.; no entanto, o mais urgente e árduo é superar os limites dessa confortável posição e buscar os

motivos destes, numa perspectiva interacional, professor e alunos juntos numa cumplicidade que comporte o diálogo e a troca.

Para isso, sugiro, aos educadores, abandonar a idéia de que a competência textual resulta de *dons* como criatividade e inspiração. Também, a idéia de que a redação não se ensina nem se aprende deve ser rejeitada (espontaneísmo), pois isto afasta a escola e o professor do seu papel de interventor na ação educativa, especialmente em se tratando de ensino de produção de textos.

Pensando numa teoria vinculada à prática, considero a abordagem pragmática, em plena expansão, como um estudo real da utilização da linguagem, a análise do modo como os enunciados têm um sentido em determinadas situações não se limita a análises estruturais de fonética, morfologia, sintaxe e semântica, mas ao como o usuário utiliza a linguagem em contexto de situações ou atos discursivos. As tentativas para situar a linguagem em uso no âmbito de uma teoria pragmática provocam outros problemas, conceitos operatórios e análises decorrentes de outros ângulos de estudo da linguagem: da teoria da enunciação, da análise do discurso, da semiótica, da lingüística textual e da lingüística aplicada.

A problemática que levanto para mudanças acontecerem no ensino de

redação na escola e na aprendizagem efetiva do aluno acerca da escrita provoca a necessidade de um esforço conjunto entre a Lingüística, a Filosofia da Linguagem, a Psicologia Social, a Sociologia e a Psicanálise; tudo isso para ser possível descrever o fenômeno e seu funcionamento. Isso, na opinião de Geraldi (1996:53), constitui-se de uma mudança de concepção:

> *Antes de mais nada, o deslocamento da noção de representação para a noção de trabalho lingüístico exige incorporar o processo de produção de discursos como essencial, de modo que não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, usando-a, aprendê-la. Em segundo lugar, a eleição do acontecimento enunciativo como lugar de produção de língua faz intervir a noção de movimento, de modo que processos como a metáfora e a paráfrase se tornam lugares da ação com e sobre a língua dos sujeitos envolvidos no ensino- aprendizagem.*

A meu ver, o ato de passar a palavra ao aluno para ele se exibir em suas histórias, aceitando-as, é uma exigência do próprio objeto de ensino e não só um compromisso com a ideologia das classes populares. Nesse ponto, também, concordo com Geraldi quando afirma ser esse proceder já uma metodologia.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* essa posição de Bakhtim fica clara; ele expõe a necessidade dessa abordagem em linguagem e em todos os domínios das ciências humanas, como psicologia cognitiva, a etnologia, a pedagogia das línguas,

a comunicação, a estilística, a crítica literária, e coloca, de passagem os fundamentos da semiologia moderna. Enfim, faz uma análise sobre as relações entre linguagem e sociedade, do ponto de vista da dialética acerca das estruturas sociais.

Analisando o papel social da escrita, no cotidiano de quem ensina/aprende, acredito que o objetivo do ensino de redação na escola é preparar cidadãos conscientes para atuar na sociedade como produtores competentes de textos, nas mais diversas situações, dizendo por escrito o que tem a dizer e não o que se espera que seja dito. Para isso, é preciso que nela se multipliquem os projetos interdisciplinares, as atividades multidisciplinares e as relações interacionais entre professores e alunos, no uso concreto e efetivo da língua escrita.

Nessa perspectiva e com tais objetivos, as escolas atuais já vêm incorporando eixos básicos e domínio de habilidades, como: a relação entre ler e escrever; os objetivos pragmáticos; os aspectos textuais da língua; a escrita como complemento da oralidade; o texto escrito como espaço e interlocução; o professor como orientador da produção de textos; o texto como ponto de partida e de chegada; o aluno como sujeito do fazer lingüístico através do permanente aprendizado da escrita.

## 4.2 A Redação na Vida Cultural e Profissional

É comum conceber a linguagem como um dos elementos da cultura, como um meio de comunicação de idéias entre as pessoas, através de símbolos. Em Antropologia Cultural e em Lingüística muito já foi dito e escrito a esse respeito; no entanto, também são muitas as discordâncias decorrentes das teorias fundamentais da sua origem. As teorias da Biologia com base no evolucionismo biológico; as teorias antropológicas como produto do espírito humano; e as teorias filosóficas em que a linguagem humana perde-se numa origem inatingível, anterior e sem definição para a pesquisa e para a ciência. De qualquer modo, a linguagem vista como meio de comunicação tem um duplo papel na cultura: *o exercício na educação (transmissão)* e como *reflexo das experiências* e da *cosmovisão de um povo (uso/cultura).*

Para a posição aqui defendida, a comunicativa, é necessário que os envolvidos na questão educacional utilizem na prática as mudanças que já revelam no discurso. Em tese, a escola deve proporcionar constantemente oportunidades de vivência da língua materna oralmente e por escrito, mas partindo de um planejamento tendo como base alunos reais e necessidades reais de expressão. Também, deve priorizar a atuação de professores com autonomia e conhecimento amplo da língua e de suas variantes para que o ensino de redação seja produtivo, útil e adequado para preparar um cidadão consciente que produza seus próprios textos com autonomia e

competência.

Como toda a ação humana é política, depende das escolhas e decisões, o ensino da redação além de cultural deve ser fundamentalmente político. É nesse espaço da discussão, do debate, do diálogo das diferenças e contradições que o ensino do texto deve se apoiar, considerando as diversas vozes que estão implícitas em cada ato discursivo e a ideologia que geralmente predomina em cada situação em determinado tempo e espaço.

Um exemplo de tentativa de mudança ocorre em alguns exames vestibulares atuais, servindo como material excelente de análise para considerar o momento de intersecção entre o Ensino Superior e o Ensino Médio. O fato de várias universidades brasileiras terem substituído os testes de múltipla escolha por provas dissertativas com o argumento de valorizar mais a capacidade dos alunos para relacionar conceitos e analisar situações através da interpretação de textos. A exigência básica passou a ser demonstração da capacidade de leituras, análise e redação. No entanto, nos resultados dos exames, os candidatos revelaram que sua capacidade estava condicionada a uma formação anterior, isto é, àquela que receberam em todos os anos de estudos. Se no 1º e 2º graus os professores adotam os testes de múltipla escolha como metodologia de ensino, como se esperar, com outro procedimento de avaliação, resultado diferente?

Os resultados dos vestibulares, tanto das provas objetivas quanto das dissertativas, revelaram preconceitos ideologicamente sustentados, mostrando a resistência em *lugares–comuns* e a incapacidade de estabelecer relações temporais entre situações diversas, além de registrar uma realidade cultural e de ensino. É de conhecimento comum a realidade do ensino quanto à competência também de professores. Muitos *ensinadores de língua* ministram aulas de redação, no entanto, não redigem no seu cotidiano.

Todos trabalham com a palavra, o texto escrito, mas poucos gostam de ler, pensar e escrever. Essa profissão acaba restringindo-se às técnicas de redação e treinamentos de esquemas para concursos mas não para usar na vida cultural e profissional. E isto está enraizado pela força da tradição escrita. Por um lado, na vida cultural, a redação teve e ainda tem a preocupação de dar resposta às situações e momentos políticos de cada época. Por outro, ainda se discute a educação do orador ou homem político, a do preparo de escribas, copistas e burocratas, aumentando as diferenças entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Registros, documentos, artes e textos *inspirados* ainda refletem as culturas e o caráter de universalização da escola, com sua função de distribuir essa

cultura através da transmissão de conhecimentos. Assim, a redação apresenta-se na vida cultural e profissional em diferentes instâncias e de acordo com o uso da linguagem em cada momento histórico.

Atualmente, o espaço da realidade da língua no Brasil, por decorrência das mudanças histórico-político-sociais está destinado ao trabalho sócio-interacionista da linguagem, uma vez que a legislação em vigor e os parâmetros curriculares de ensino básico, médio e superior prevêem o ensino das linguagens onde se prioriza a presença do outro e se concebe o trabalho lingüístico como constitutivo da própria linguagem e do sujeito.

Pensando na prática de textos na vida cultural, suponho que escritores e intelectuais modernos deste país nada devam à 1ª escola ou aos *ensinadores de textos* durante o seu período escolar, ou talvez apenas devam a automotivação para escrever influenciados pelos problemas sociais. Para se pensar o ensino de redação nesse sentido, devem ser considerados, não só a linguagem mas também o poder que ela exerce, não só a abordagem humanista mas também a instrumental e, além de tudo, compreender a produção histórica de diferentes sistemas e de diversos pontos de vista.

Ao refletir sobre a influência da escola na prática da redação,

profissionalmente, a realidade é mais precária do que ocorre na vida cultural. O imediatismo da máquina, a influência da multimídia e a distância dos livros tornam o profissional jovem um inimigo da leitura, do livro e do trabalho escrito. Com a presença da televisão antes, e agora a do computador, de cujo auxílio se espera até mais por enfatizar a linguagem escrita, ainda não se tem um parâmetro para comparar até que ponto os profissionais, com exceção dos que diariamente exploram textos, tenham ampliado o gosto pela escrita; ao contrário, aumentou a resistência de encarar a redação como instrumento profissional e até mesmo se criou o vício de se apropriar do que já está pronto (textos da internet, formulários, matrizes, programas disponíveis, etc.) através da máquina, sem ler, sem pensar, sem escrever. Assim, ao mesmo tempo que se torna cada vez mais difícil para a escola ensinar a escrever profissionalmente, torna-se mais fácil, na vida cultural estar automotivado para escrever, ou seja, aprende-se a escrever mais ou melhor fora da escola do que dentro dela.

## 4.3 Ler, Pensar e Escrever para Aprender a Aprender

Escrever por interesse individual ou profissionalmente exige muito esforço e criatividade. O encarar com realismo esse desafio é comprometer-se, dar o melhor de si em um movimento constante de aprendizagem. As ações de ler, pensar

e escrever se completam. O ler induz o leitor a pensar melhor e a escrever com mais clareza e espontaneidade. O pensar leva-o à leitura mais profunda e à escrita mais rápida. E o escrever provoca leituras mais intensas e a pensar com mais equilíbrio. Enfim, ler, pensar e escrever motivam qualquer aprendiz a gostar de aprender.

Apesar das vantagens no desenvolver essas habilidades na escola, a falta de leitura tem sido acusada, por educadores, como a principal responsável pelos prejuízos no ensino da língua, tais como: a incapacidade de fixar as normas ortográficas das palavras; a incoerência; o desconhecimento da literatura e dos dados culturais básicos; a pobreza do vocabulário e a limitação do pensamento e a ausência do hábito de ler.

Por outro lado, para não ler, estudantes argumentam a falta de tempo, a ausência de estímulos para saber sobre o passado e a inutilidade de ler livros para aprender algo, se vêem e ouvem tudo de modo mais confortável pelo rádio, pela televisão, por computadores, CDs, CD-Rom e outros meios da multimídia. Um universo de apreciadores de *obras da comunicação* maior do que de leitores propriamente ditos.

O pensar por si próprio, porém, atividade que requer tempo,

concentração e interesse de aprender, envolve a construção de um sistema de convicções, um acervo de certezas bem fundamentadas, um conjunto de opiniões comprovadas na realidade, verdades assumidas, ou seja, uma boa formação intelectual, além de questionar, pesquisar, perguntar e repensar o que outros já pensaram. Nesse sentido, a habilidade de ler se presta a essa tarefa de repensar conceitos e de construir valores, captando a essência das palavras.

Quanto ao escrever, este constitui-se tarefa árdua, um trabalho manual e cansativo que não admite preguiça e sim disposição de começar e recomeçar, estruturar e reestruturar tantas vezes quantas necessário ao texto desejado. Esse trabalho auto-exigente depende de um esforço de criação, ordenação de idéias e organização de períodos e parágrafos que se traduz em um processo lento e de contínuas escolhas: o tema, o público–alvo, o modo de convencimento, as causas que motivam o texto e as suas finalidades. Um sujeito em busca de outros; uma busca solitária, mas com intenção plural em que o outro se faz presente no meu texto.

Assim, desde o rascunho até o ponto final do meu trabalho, as marcas da minha personalidade, da minha profissão, dos meus anseios, das minhas dificuldades e do meu ambiente cultural, estão impressas no meu texto; as minhas atividades se confundem com o meu *ser* e este se manifesta no meu escrever. É a

minha confissão inconsciente. Escrevo *o que sou* e *como sou*, portanto, não devo escrever como os outros escrevem pelo risco de *dizer o que não sou.*

Para obter um estilo próprio é preciso que eu demonstre minha capacidade de dizer por escrito o que sou, de revelar ao máximo minha capacidade de expressão. No entanto, essa trajetória é aberta, pessoal e complexa; exige força de vontade, coragem e determinação para ir e vir, fazer e refazer, um processo que nunca se fecha, nunca se dá por acabado.

Portanto, ler, pensar, escrever, são os caminhos que estão sempre abertos para quem quer aprender. E quanto ao escrever, tanto o exercício quanto o hábito podem tornar um aprendiz autônomo e competente produtor de textos.

## 4.4 Estratégias de Leitura, de Argumentação e de Escrita

O ensino da escrita é tão marcante para mim que até para tratar da leitura, de seu processo e de estratégias, não consigo sair desta estrutura de referência.

Para argumentar acerca das conexões existentes entre a leitura e a escrita, parto das experiências com as oficinas de textos com os alunos do 2º ano da graduação de Letras, História e Secretariado Executivo. Pude constatar, durante os encontros, os modos que mais influenciavam o ensino da leitura através do ensino da escrita. Foi usada a escrita tanto como a atividade anterior à leitura para tirar dúvidas após as discussões, quanto como uma maneira de ativar os conhecimentos anteriores, ampliando-os. Era sempre por mim questionado se as atividades escritas estavam contribuindo de modo efetivo para a leitura e vice-versa.

Percebi que os estudantes valorizavam mais a leitura por sua apresentação de informações novas do que para o crescimento pessoal ou prazer. Assim, verifiquei que a conexão entre a leitura e a escrita, mesmo estando em moda, não se aplica em todas as situações. A primeira alternativa foi questionar-me se adiantaria ensinar a ler como processo anterior ao escrever ou se melhor seria uma

discussão acerca da tipologia de textos e suas funções, sem exigir a participação dos estudantes ou até mesmo uma aplicação de treinamento das técnicas usuais para cada estilo de texto.

Antes de passar para o trabalho com a escrita, exigi dos estudantes um relembrar dos dados dos textos, das idéias discutidas em classe e dos acréscimos que ainda poderiam receber. Essa estratégia, comum aos bons leitores, que param e reconstroem o que foi lido, inicialmente deu certo. Antes de solicitar a iniciação de qualquer atividade de reconstrução do texto, primeiro introduzi estratégias de rememorização através de esquemas básicos, releituras e perguntas. Mas isso cansou a mim e aos outros. Não consegui mais êxito a partir do quarto encontro (eram dois encontros semanais, um na terça-feira e o outro no sábado).

Para explorar essa conexão entre o ler e o escrever e desenvolver um trabalho simultâneo com três turmas de cursos diferentes, busquei saídas e encontrei em Calkins (1989:269) estratégias para explorar esse assunto nessas condições de trabalho paralelo com grupos heterogêneos. Encontrei sugestões e orientações, incluindo os estudantes nesse processo de produção e recepção de textos, entre as quais escolhi estas:

> *Um modo de relembrar um texto, por exemplo, é traçar um diagrama cronológico deste. Os estudantes podem traçar um destes diagramas*

> *em seus blocos ou trabalhar em pares para sua confecção. Se fizerem isto com freqüência, e eventualmente, internalizarão esta estratégia e à medida que lerem, irão traçando uma linha cronológica mentalmente. Uma outra estratégia de memorização, mais apropriada para classes com alguma literatura, envolve a confecção de observações sobre as personagens e a maneira como estas se modificam. Alguns textos de não ficção prestam-se para a confecção de esboços rápidos, mapas de pontos principais ou realização de sumários sobre o assunto. Novamente, estas estratégias podem ser internalizadas, de modo que se tornem parte do repertório de estratégias de leitura dos estudantes.*

Após dar essas orientações aos grupos, percebi que deveria ter dado algum tempo a mais, como dei aos outros grupos, aos estudantes de História para analisarem seus textos, para anotarem suas questões em blocos, e em pequenos grupos, observei que cada grupo poderia ter selecionado uma questão para início de discussão. Por seus textos mais longos de Antropologia e História Antiga, esse grupo demorava mais buscando minúcias do texto ao invés de se restringir às idéias centrais. O tempo gasto nessa atividade seria um investimento, considerando que ler envolve fazer perguntas e responder a elas, assim todos ganhariam nesse processo de composição, esboçando e revendo significados. Somente na terceira semana foi que consegui aplicar as estratégias a contento. As diferenças de interesse entre estudantes, no sentido de optar pelo texto técnico, documental e ficcional, apresentaram-se como um novo desafio que seria adicionado ao processo em um próximo encontro.

Com a pretensão de continuar aplicando as estratégias de

rememorização de Calkins e ampliar as dimensões da leitura, agora com estudantes de Ciências Contábeis, consultei mais alguns autores que fornecem sugestões de atividades de leitura e escrita possíveis de serem exploradas em todos os cursos. Encontrei em Geraldi algumas considerações que me valeram ao tratar das funções da leitura na formação de técnicos e da questão das práticas escolares acerca da leitura para esse grupo. Ele afirma que a presença da leitura para técnicos tem tido um objetivo particular, de modo que a transformação do texto se dá através de um modelo, e explicita os seus diferentes caminhos: o texto transformado em objeto de leitura oralizada; o texto transformado em objeto de imitação; e, o texto transformado em objeto de fixação de sentidos. Geraldi resume seu argumento dizendo que estes três tipos de práticas não respondem aos interesses dos próprios leitores porque são exercícios de leitura praticamente sem objetivo para eles. Segundo ele, essas não são leituras que o sujeito vai buscar com a intenção de aprender.

No entanto, fora da escola, o estudante até pode encontrar motivos para ler. Pela busca de textos no intuito de achar respostas para seus problemas; pela procura de novidades; pela necessidade de aprender algo; pela desejo de criar outros textos e também como passatempo. Assim, o leitor de mundo vai ao encontro do que deseja e modifica seus pontos de vista diante da conversa que mantém com textos e autores que escolhe.

Ao contrário, na escola ou instituição de ensino, o incentivo que os

estudantes recebem para ler os textos determinados só tem servido para ampliar mais ainda o conflito entre a formação técnica e a formação humanista. A experiência tem mostrado que não se pode excluir os textos técnicos nem enfatizar apenas a leitura de textos ficcionais; não só instrumentalizar para o exercício das profissões nem excluir a leitura de obras literárias, e isso em qualquer curso, pois a própria formação técnica está, atualmente, participando das demandas sociais e exigindo uma maior capacidade de leitura de diferentes tipos de textos, sugerindo novas profissões.

Além disso, novos programas institucionais requerem conhecimento de textos informatizados, análises e sínteses de eventos, projetos e relatórios do cotidiano das empresas modernas, oficiais ou particulares, como ocorre nos estágios de Secretariado Executivo.

Outras estratégias de desenvolvimento da escrita, descritas por Condemarin e Chadwick (1987), apontam para o processo de ensino da escrita em fase avançada tal como nos grupos em estudo. Segundo elas, as técnicas de composições narrativas, descritivas e dissertativas podem ser aplicadas em todos os cursos do nível universitário, desde memoriais, diários, cartas, relatos, ficção, montagem de jornais, projetos e relatórios, elaboração de resumos, resenhas e esquemas, além da descrição de gráficos, tabelas, quadros e figuras.

Citelli (1994), ao tratar de argumentação e diálogo textual, lembra que

a leitura constante de diversos tipos de textos faz ver com precisão a existência de diálogos entre eles, as relações de recorrência temática e formais. Fatores como intencionalidade, intertextualidade, paródias e paráfrases são comuns em quase todos os tipos de textos. Várias são as formas de apropriação do discurso alheio presentes nos textos, percebidas através das relações interdiscursivas (discurso amplo-político, histórico e social), intertextuais (referências a outros textos, alusões, citações) e intratextuais (passagens de outros textos). Essas relações, presentes nos textos, mostram as influências ou motivos que provocam a sua produção, além de determinar o seu momento histórico. Desse modo justifica-se em um texto o permanente diálogo com outros discursos, o que provoca a compreensão dos argumentos alheios para produzir outros textos, concordando com eles ou rejeitando-os.

Acerca desta questão, Koch e Travaglia (1995) apresentam uma contribuição muito útil como estratégia de produção e apreciação de texto. Trata-se dos fatores que dão textualidade aos escritos, tais como: intertextualidade, intencionalidade, coesão, coerência, conhecimento de mundo, conhecimento lingüístico, conhecimento partilhado, inferências, contextualização, aceitabilidade e informatividade. Esses fatores estão na dependência do produtor do texto, do leitor e até mesmo do ponto de vista da obra.

Servindo-me desses fatores de textualidade, adaptei o método de

Francis Robson (1970), utilizado para resumir hierarquicamente um texto, o S.Q.R.3 (Survey, Question, Read, Recite, Review), acoplado à fórmula jornalística de Lead, criei outra fórmula: 3Q+C+O+2PQ (Que, Quem, Quando + Como + Onde + Por que, Para que) e a utilizei em todas as oficinas para produzir textos, sem colagem, sem apoio, mas conservando os fatores textuais.

Como contribuição particular, acrescento aqui algumas estratégias, que podem servir como passos de um processo para gostar de ler:

1- Escolher o texto, em primeiro lugar;
2- Ler para buscar informações que interessam;
3- Buscar textos com informações novas;
4- Selecionar manuais e normas correlatos à profissão que deseja exercer;
5- Ler obras literárias para uma boa formação intelectual;
6- Rever os próprios escritos para reestruturá-los;
7- Ter ao alcance dicionários, enciclopédias e gramáticas para sanar dúvidas;
8- Reler os apontamentos, fichas e resumos para refacção ou rememorização;
9- Participar das discussões, eventos e congressos que divulgam os mais atualizados trabalhos da sua área de estudo;

10- Escrever e divulgar seus escritos em revistas e livros especializados.

Enfim, fazer da leitura um motivo de encontro com data e hora marcada, como um espaço destinado ao diálogo com textos, autores, obras; e como um modo de ler o mundo dos outros e mostrar o seu.

## 4.5 A Produção de Textos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais previstos para o Ensino Fundamental colocam como eixo básico da sua justificativa a questão da leitura e da escrita pela dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Dois pólos de preocupação são enfocados: a primeira série e a quinta, ou seja, os períodos iniciais do primeiro e terceiro ciclos; um por problemas de alfabetização e o outro pelo uso não eficaz da linguagem.

Também, a dificuldade que universitários demonstram para

compreender textos e organizar idéias é usada como argumento para propor mudanças. E o objetivo reforçado é encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

A base teórica dos PCNs do Ensino Fundamental parte das reflexões acerca da linguagem e participação social, passa pela preocupação com a linguagem como atividade discursiva e textualidade, numa perspectiva de interação verbal dos interlocutores considerada em situação concreta de produção.

Aprender/ensinar é visto como o modo em que se articulam as três variáveis. o aluno, a língua e o ensino. O aluno é o sujeito da ação de aprender. E o objeto do conhecimento, nesse caso, é a Língua Portuguesa. E o ensino é a prática educacional que organiza a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Nos PCNs são priorizados como encaminhamento teórico: a diversidade do textos, a questão da oralidade, a produção escrita, o texto como unidade de ensino, a especificidade do texto literário e a prática de reflexão sobre a língua.

Os objetivos gerais da Língua Portuguesa previstos para serem alcançados em oito anos (da 1ª à 8ª série ou do 1º ao 4º ciclo) esperam que os alunos adquiram uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver

problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a capacidade plena no mundo *letrado* (PCNs, 1997:41). Para concretizar essa expectativa, os alunos devem ser capazes de: expandir o uso da linguagem; utilizar diferentes registros; conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas; compreender os textos orais e escritos; valorizar a leitura como fonte de informação; utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem; valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais; usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua; e conhecer e analisar criticamente os usos da língua.

Assim, os conteúdos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental estão organizados em torno do uso da linguagem oral, da linguagem escrita e da análise e reflexão sobre a língua, compreendendo blocos, tais como: Língua Escrita – Usos e Formas, subdivididos em Prática de Leitura e Prática de Produção de Textos, desdobrados em aspectos discursivos e aspectos notacionais. Além dos conteúdos, os PCNs da L.P. de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental acrescentam os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual) por tratarem de questões sociais que pertencem à dimensão do espaço público e, por isso necessitam de participação social. Desse modo, os alunos são considerados cidadãos *que desenvolvem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situação de participação social.* (PCNs, 1997:46)

Os princípios e orientações para o tratamento didático com os

conteúdos de Produção Oral incluem atividades em grupo (de planejamento e realização de pesquisas com os alunos); atividades de resolução de problemas; atividades de elaboração e análise de textos; exposição oral de temas estudados.

A produção escrita, nesses dois níveis, está prevista em dois sub-blocos: prática da leitura e prática da produção de textos, propostos para um trabalho inicial de reconhecimento de textos, traços da oralidade, preparo para a escrita e contato com a pluralidade textual. O aprendizado inicial da leitura vem determinado por estratégias de leitura diária, leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades seqüenciadas de leitura, atividades permanentes de leitura e leituras feitas pelo professor.

Na prática de produção de textos, o trabalho tem a finalidade de formar *escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.* Embora um tanto pretensiosa, a intenção parece ser a de considerar o aluno do Ensino Fundamental capaz de escrever e ler criticamente. Para isso são sugeridas algumas situações fundamentais para a prática de produção de textos, como; projetos de textos incluídos nos planos pedagógicos das escolas, montagem de textos provisórios para reestrutura, produção com apoio e outras situações de criação. São propostas atividades de análise e reflexão sobre a língua, a saber: revisão de textos, análise lingüística e domínio das noções gramaticais (ortografia, pontuação, classes de

palavras, concordâncias e regências). Entre os recursos didáticos propostos, são recomendados para o trabalho o uso de audiovisuais (slides, cartazes, retroprojetor, transparências, gravador, vídeo e computadores) como acréscimo aos recursos já existentes na escola, tais como: biblioteca, material escolar e didático.

A avaliação está baseada em indicadores ou objetivos (ver anexo I) que identificam as aprendizagens através de instrumentos de registros coletivos e individuais. Os critérios são parciais (de final de período) e globais (referências de todo o processo).

Para o 1º ciclo (1ª e 2ª séries do 1º grau) a avaliação se restringe aos objetivos da alfabetização: falar, compreender, ler e escrever. No 2º ciclo (3ª e 4ª séries do 1º grau) são acrescentadas a revisão de textos e a análise lingüística. Para o 3º ciclo (5ª e 6ª séries do 1º grau) e 4º ciclo (7ª e 8ª séries do 1º grau) são aprofundados os temas, as normas gramaticais e acrescentados os diversos gêneros textuais.

No 3º e 4º ciclos, com a mesma perspectiva dos ciclos anteriores, a língua é concebida como um sistema de signos específico, histórico e cultural e, aprendê-la é aprender pragmaticamente os seus significados culturais. O discurso e suas condições de produção e textualidade são as referências principais das quais

enfocam-se os gêneros, a tipologia e a intertextualidade e se caracteriza por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Também, nesses ciclos, aprender e ensinar a L.P. pelas determinações dos PCNs, depende da articulação entre o aluno (sujeito), o objeto do conhecimento (elementos discursivos-textuais e lingüísticos) e o ensino (a prática educacional).E ao professor cabe a responsabilidade de planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas como informante e interlocutor.

A organização das situações de ensino privilegia o texto como unidade básica de ensino e a diversidade de gêneros, com o compromisso educacional de preparar para o exercício da cidadania, criando condições para que o aluno desenvolva sua competência lingüística e proficiência discursiva. Sendo assim, não é possível considerar, nessa abordagem, letras /fonemas, sílabas, palavras, sintagmas e frases sem contextualização como unidades básicas dessa prática, e sim o texto.

Para a diversidade de textos, o trabalho com a oralidade tem vez e voz. O texto literário como uma outra fonte de produção e apreensão de conhecimentos, do ponto de vista lingüístico, apresenta também características diferenciadas.

Outros aspectos da competência discursiva, como o conhecimento de

recursos expressivos da língua, do mesmo modo, são enfatizados nos PCNs assim como a questão da variedade lingüística e a análise e reflexão sobre a língua. Desse modo, não se desconsidera a necessidade de explorar as noções gramaticais; porém, isso dentro do contexto dos textos, envolvendo a descrição do conhecimento gramatical por meio da categorização dos elementos lingüísticos e do tratamento sistemático da estrutura das expressões. O ensino gramatical deixa de ser tratado como conteúdo e passa a ser considerado como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística.

Quanto à relação da L.P. com outras áreas, os argumentos mais fortes presentes nos PCNs são: não restringir o ensino da língua somente aos profissionais dessa disciplina, pois todos os professores de qualquer área se utilizam dela em qualquer situação; divulgar todo trabalho acadêmico exige conhecimento da L.P., obedecendo às normas científicas da mesma maneira; e ainda, atuar na sociedade tanto leitores quanto usuários competentes precisam conhecer L.P. para a necessária compreensão, produção e análise de textos.

Todos os temas do domínio das situações comunicativas estão sintetizados nos objetivos gerais da L.P. para o ensino fundamental no 3º e 4º ciclos (ver anexo III) e enumerados sob a forma de indicadores como são utilizados na

avaliação .

Os conteúdos de ensino apresentam-se com dois eixos articuladores: ***Uso da Língua Oral*** **e da** ***Língua escrita e Reflexão*** sobre a língua e a linguagem. As práticas do ***Uso*** referem-se a:

1. *historicidade da linguagem e da língua;*
2. *constituição do contexto de produção(representações do mundo, e interações sociais, sujeito enunciador, interlocutores, finalidade de interação, lugar e momento de produção;*
3. *implicações do contexto de produção no processo de organização dos discursos (restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes;*
4. *implicações do contexto no processo de significação(representação dos interlocutores no processo de construção dos sentidos; articulação entre texto e contexto no processo de compreensão e relações intertextuais.*

Os conteúdos que envolvem ***a Reflexão*** referem-se aos recursos lingüísticos necessários à compreensão e produção de discursos, tais como:

1. *Variação lingüística: modalidades, variedades, registros;*
2. *organização estrutural dos enunciados;*
3. *léxico e significado;*
4. *modos de organização dos discursos: gêneros e seqüências textuais.*

Esses dois eixos nos seus conteúdos passam por dois desdobramentos: a explicitação necessária de sua dimensão de procedimentos e o envolvimento dos múltiplos aspectos específicos e conceituais.

A seqüência dos conteúdos desses ciclos ($3^o$ e $4^o$) está prevista para atender as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem, correspondendo aos objetivos e graus de complexidade das atividades e grau de autonomia do sujeito. Também, numa continuidade, aparecem os temas transversais que se relacionam com os conteúdos da Língua Portuguesa organizados, do mesmo modo, em torno do eixo: ***Uso/Reflexão/Uso*** interligados às práticas de compreensão, produção de textos e análise lingüística. Como ocorre nos primeiros ciclos, os temas transversais: ***Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual*** continuam, sendo acrescidos mais dois: ***Trabalho e Consumo*** por se tratar de questões sociais.

Quanto ao ensino/aprendizagem no 3º e 4º ciclos a ênfase está na ampliação das discussões sobre a psicologia do adolescente com relação à prática da linguagem no espaço escolar; a mediação do professor pela interação em sala de aula e implicações da dimensão cognitiva do desenvolvimento. Aos conteúdos gramaticais são acrescidos detalhes da norma culta e mais aprofundamento nas organizações didáticas. Essas, de que tratam os PCNs, articuladas para a prática em blocos de conteúdos, prevêem elaboração de projetos e aplicação de módulos didáticos com indicadores para diagnosticar as aprendizagens dos alunos.

Considerando a presença dos meios de comunicação na vida cotidiana, o novo currículo propõe a preparação das crianças para a recepção desses meios, conforme a capacidade de cada um, concebendo relações entre receptores, processo, significado, práticas sociais, linguagens videotecnológicas, meios, mensagens. São incluídas as práticas em computadores para reescrituras de textos e através do uso de processadores de textos e de corretores ortográficos para a revisão e a apreciação de textos; o emprego de CD-ROM, Multimídia e Hipertexto, por combinarem linguagens e atividades multidisciplinares que favorecem a construção de uma representação não-linear do conhecimento, buscando representações em outras linguagens (imagem, som, animação) interagindo com a construção mais realista dessas representações: o estudo das diversas possibilidades do rádio incluindo o funcionamento das programações em AM/FM, as falas dos DJs e as diversas linguagens em uso no radio-jornalismo; o

estudo das possibilidades da televisão, programações, gravações em vídeos, transformações e relações que ocorrem na linguagem pela influência desses veículos.

Os critérios de avaliação são montados com base no que o aluno aprendeu e não no que o professor ensinou. A avaliação é compreendida como instrumento constitutivo da prática educativa, responsiva, reflexiva e automatizadora. Atua como um processo de levantamento de informações sobre ***o que os alunos aprenderam, por que e como aprenderam ou deixaram de aprender.*** Para avaliar, são considerados indicadores precisos que servem para identificar as aprendizagens realizadas, indispensáveis ao final do período e como referências e análise dos avanços dos alunos durante o processo, sem comparação de sujeitos.

## 4.6 Revolução do Conhecimento, Formação Básica e Concepção de Texto na Proposta Curricular do Ensino Médio

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina, através do Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria de Educação Média e Tecnológica, a Reforma do Ensino Médio e tem como alvo a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Esse novo currículo enfatiza dois fatores: a *Revolução do Conhecimento* e a *Expansão da Rede Pública no Segundo Grau*. A L.D.B.E.N. 9394/96 confere uma nova identidade ao Ensino Médio, buscando garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade como estatuto de direito de todo o cidadão. No seu Art. 21, a Lei firma a seguinte proposição de educação escolar:

> *I- Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;*
>
> *II- Educação Superior.*

O Ensino Médio é considerado como etapa final da Educação Básica,

comportando caráter de terminalidade e continuidade visando a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos (Art. 35). A Lei estabelece uma articulação entre as modalidades e níveis de ensino, visando oferecer:

> ***- a formação da pessoa de forma a desenvolver os seus valores e as competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;***
> - *o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;*
> - *a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;*
> - *o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (Versão Preliminar do Projeto de Reforma, p. 7)*

Essa reforma considera relevante o papel da educação na sociedade tecnológica, com base nos fatos sociais (desemprego, fome, pobreza, violência, intolerância) que comprometem os processos de solidariedade e integração social. Também, sendo prevista a crítica acerca da *banalização das competências,* rebate com o argumento de democratização do espaço, antes destinado à elite, com a utilização do computador, dos conhecimentos de línguas estrangeiras por todo cidadão, como meio eficaz para combater a dualização da sociedade.

A nova concepção curricular para o Ensino Médio quer expressar contemporaneidade pela rapidez das mudanças na área do conhecimento e da produção. Assim, prevê a formação de docentes, mudanças na seleção e tratamento dos conteúdos, além da incorporação de instrumentos tecnológicos modernos como a informática.

Nesse processo de reforma curricular estiveram presentes representantes do I.N.E.P. (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e do S.A.E.B. (Sistema Nacional de Avaliação Básica) os quais afirmaram ser essa uma proposta contemporânea com tendências apontadas para o século XXI, onde estão presentes a ciência e a tecnologia nas atividades produtivas e nas relações *sociais na busca de uma solução para o desemprego e para a diminuição de oportunidades para o trabalho não qualificado*. Isso porque, conforme justificativas do projeto, *a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão* (p.9).

São apresentadas, nesse projeto de reforma, a migração ocorrida a partir dos anos 40 que começou a gerar diminuição de empregos em algumas regiões, a globalização que rompeu fronteiras geográficas provocando as discussões sobre sociabilidade humana, e a revolução tecnológica que criou novas formas de

socialização, processos de produção e novas definições de identidade individual e coletiva. Esses múltiplos desafios buscam fazer recuar a exclusão social, as incompreensões e opressões. Com base nesse contexto, a reorganização curricular para o Ensino Médio procurou dar um novo significado ao trabalho, com a participação de um sujeito ativo que constrói seu conhecimento no mundo da prática social, na expectativa de uma aprendizagem permanente de formação continuada e a construção da cidadania. Assim, os objetivos de formação nesse nível priorizam a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Nessas considerações feitas na reunião *da Comissão Internacional para o Século XXI,* foi acrescentado, por determinação da UNESCO, o seguinte:

> *a) A educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural;*
> *b) A educação deve ser estruturada em quatro alicerces:; aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.(Versão Preliminar: 11).*

A nova proposta contempla conteúdos e estratégias de aprendizagem que envolvem três domínios da atividade humana: vida em sociedade, atividade produtiva e experiência subjetiva. Nesta perspectiva, o novo currículo consiste numa manifestação da cultura através da escola pela articulação entre a história do eu

individual com a história do eu coletivo, *do singular para o geral, do fenômeno para a essência, da realidade para a possibilidade, que se estabelece em torno de três eixos: o histórico-social, o epistemológico e o cotidiano* (RODRIGUES).

A elaboração de critérios para a seleção de conteúdos, das competências e habilidades do Ensino Médio é orientada por esses eixos, sendo que o histórico cultural trata do conhecimento contextualizado, o epistemológico enfatiza a historicidade das áreas do currículo e o cotidiano é submetido a provas de validade e relevância social.

Essa reforma propõe a divisão do conhecimento escolar em três áreas: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas, cujos conhecimentos devem-se desenvolver numa perspectiva de Interdisciplinaridade.

Para cada área de conhecimento os grupos envolvidos no Projeto de Reforma Curricular para o Ensino Médio apresentam documentos específicos contendo as competências que o aluno ao final do curso deve alcançar: - Linguagens e Códigos e suas tecnologias; - Ciências Humanas e suas tecnologias (o comportamento humano e intersecção das metodologias específicas de produção desses conhecimentos): Geografia, História, Sociologia e Filosofia; Matemática e Ciências da

Natureza e suas tecnologias, todas na perspectiva de trabalho interdisciplinar e contextualização dos conhecimentos de Matemática, Física, Biociências, Biologia e Química, com abordagem instrumental para um saber *útil e utilizável*, sendo a interdisciplinaridade compreendida, aqui, por meio de ligações de contemporaneidade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos.

Partindo da concepção de aprendizagem significativa que implica uma relação entre sujeito e objeto, a organização do novo currículo necessita de condições de interação para que se concretize. A Lei determina, nesse sentido, uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e uma parte diversificada, exigida pelas caraterísticas regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Art. 26, da Lei 9394/96).

A base comum constitui-se de preparação para o prosseguimento de estudos e de preparação para o trabalho e aponta para uma linguagem verbal ou considera a operação com algoritmos na Matemática e na Física como sentenças de linguagem, linguagem matemática, seleção do léxico e regras de articulação. Essas relações proporcionam uma significação de leitura e escrita da realidade de uma situação determinada.

Essa base comum considera que não há solução tecnológica sem base científica e pretende uma educação geral que permite buscar informação, gerar informação e usá-las para resolver problemas concretos na produção de bens, prestação de serviços e preparação para o trabalho. Visando garantir a democratização de competências e habilidades básicas comuns, a nova L.D.B.E.N. no seu Art. 26, determina a obrigatoriedade de estudos da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política brasileira, o ensino da Arte e da Educação Física, articulada com o projeto pedagógico de cada escola, cuja proposta de organicidade, planejamento e desenvolvimento está contida no Art. 36:

> *I- destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico da transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;*
>
> *Parágrafo 1º: Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:*
>
> *I- domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;*
>
> *II- conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;*
>
> *III- domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*

Os conhecimentos de Filosofia e Sociologia são propostos pela Lei 9394/96 para ressaltar a importância do desenvolvimento de articulações entre os

conhecimentos, a cultura, as linguagens e a experiência dos alunos, porque a primeira é uma disciplina cultural e a segunda contribui para que o aluno desenvolva a autonomia intelectual.

O Art. 35 desta lei determina o perfil do aluno do Ensino Médio, como um cidadão *em preparação para o trabalho*, desenvolvendo *a formação ética e a autonomia intelectual,* ou seja, como um aluno em etapa final da Educação Básica. No entanto, aparenta ser contraditório quando enfatiza a *continuidade* neste mesmo artigo e prevê educação profissional independente do Ensino Médio no Art. 5º do Decreto nº 2.208 de 17/4/97.

No Art. 35:

*I – a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudo;*
*II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;*
*III- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.*

O Art. 5º. do Decreto:

> *A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do EnsinoMédio.*

Na sua base comum a Lei permite e estimula flexibilidade, tanto na organização dos conteúdos quanto na metodologia a ser adotada no processo de ensino e aprendizagem e na avaliação. Na sua parte diversificada, o currículo busca atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Art. 26); expressa também, as prioridades estabelecidas no projeto de cada escola considerando o aluno como sujeito dessa construção.

Entre a parte diversificada e a educação profissional as diretrizes da Lei prevêem, no seu Art. 27, a orientação para o trabalho; e, na seção IV do Cap. II, o Art. 35 estabelece:

> *I - ...*
> *II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*.(grifo meu)

Essa proposta de preparação para o trabalho, que faz parte da formação geral, é sugerida para ser desenvolvida na própria escola ou em cooperação com instituições especializadas, conforme parágrafo 4º do Art. 36, como previam Darcy Ribeiro e Leonardo Prota. É aqui que a educação brasileira se defronta com o duplo desafio, que já começa a partir do Ensino Médio e continua na Universidade. Assim, questiono: Formação Básica/Humanista/Geral no Ensino Médio ou Preparação para o Trabalho/ Técnica/ Especialidade? E no Nível Superior?

A necessidade de apresentar, neste trabalho, a proposta geral da reforma do Ensino Médio, tem o objetivo de refletir acerca das relações entre a *Revolução do Conhecimento*, a Educação Básica e as mudanças: de metodologia, dos seus fundamentos legais, do papel da educação e da formação em nível médio na sociedade tecnológica, de seus fundamentos teóricos e da organização curricular na nova L.D.B.E.N. Tendo como base os textos legais: a Lei 9394/96, o Parecer 15/98 e a Resolução 03/98 da C.B.E./C.N.E., vejo que a duplicidade continua no objetivo geral do Ensino Médio: Cultura Geral? Preparação para o exercício da profissão? Ou essa dúvida se prorroga para ser decidida no Ensino Superior?

O que inicialmente parece esclarecer é a determinação para cada área de conhecimento, em textos específicos com os conteúdos curriculares, tratando da fundamentação teórica, competências e habilidades que os alunos devem alcançar ao

final da escolarização básica. Se na Lei não fica clara a questão da educação profissionalizante; os textos específicos, por outro lado, revelam mais continuidade de estudos do que preparação para o trabalho, considerando os conteúdos previstos para o ensino de redação. Fica, portanto, implícita a idéia de prosseguimento de estudos do novo sujeito que irá começar a construir a sua escrita.

O Parecer nº 670/97 de 06/11/97, da Câmara de Educação Superior– CES, trata dos cursos seqüenciais propostos pela L.D.B.E.N., determina a abrangência dos cursos e programas da Educação Superior (graduação, pós-graduação lato e estrito) e de extensão e acrescenta os cursos seqüenciais por campo de saber, em quatro modalidades:

> *Art. 44 - A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:*
> *I – cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;*
> *II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;*
> *III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;*
> *IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.*

Esses *cursos seqüenciais do saber* são uma modalidade à parte dos demais cursos do 3º grau, distinguindo-se dos cursos de graduação apenas por não exigir diploma, mas ambos são pós–médio e de nível superior. A diferença está na abrangência específica de campos de saber (cursos seqüenciais) e áreas de conhecimento (diplomas de graduação e pós-graduação).

Na legislação brasileira e em sua regulamentação o conceito de áreas do conhecimento corresponde a áreas fundamentais do conhecimento humano, mas não está claro na Lei 5.540 de 1968. Em outras leis esse conceito foi gradualmente explicitado. O Parecer 1.621 /78 do antigo C.F.E. referiu-se de modo genérico às áreas integrantes.

O Senador Darcy Ribeiro, autor do projeto da Nova Lei, argumentava sobre essa idéia de curso seqüencial exemplificando a escolha que um aluno pode fazer entre disciplinas relacionadas às Letras, História, Literatura e Filosofia, contanto que fosse respeitada a estrutura organizacional da instituição. Seria a liberdade de alguém escolher, não uma graduação, mas um subcampo multidisciplinar. Os campos do saber dos cursos seqüenciais passam a ter um novo conceito na legislação brasileira. Eles não se identificam com as tradicionais áreas de conhecimento e possuem diferentes níveis de abrangência, embora a interdisciplinaridade, aliada à flexibilidade e necessidade de inovação, permitem que os cursos seqüenciais incluam

mais de uma área do conhecimento, desde que estas mantenham entre si uma lógica interna. No caso dos cursos seqüenciais coletivos, eles dependem da oferta da instituição. Os pós-médios e superiores podem ser oferecidos onde haja cursos de graduação regulares e reconhecidos.

O parágrafo 2º do Parecer nº 776/97 de 03/12/97, da Câmara da Educação Superior, sobre a Lei 9.131 de 1995 que criou o Conselho Nacional de Educação e dispôs sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, tratando das competências desse órgão, determina:

> *... c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação.*

Desse modo, CES/CNE devem orientar a formulação de diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Os objetivos iniciais eram garantir qualidade e uniformidade aos cursos que conduziam a um diploma profissional.

Com o Art. 48 da nova L.D.B.E.N. acaba a vinculação entre diploma e exercício profissional. Também o currículo dos cursos superiores trazem uma redução da liberdade das instituições para organizar suas atividades de ensino, argumentando que os interesses corporativos prevalecem na fixação dos currículos, resultando em muitas disciplinas obrigatórias e na prorrogação da graduação.

De fato, esse currículo mínimo vem-se revelando ineficaz para garantir a qualidade desejada, desestimulando a inovação e diversificação da formação. A LDB, ao referir-se ao ensino em geral, e especialmente ao Ensino Superior, quer assegurar flexibilidade na organização dos cursos, considerando a heterogeneidade da formação prévia e das expectativas e interesses dos alunos. Ela reforça a necessidade de rever a tradição dos cursos, conhecer e aplicar as contribuições das tendências contemporâneas, na graduação, como etapa inicial para a continuidade. A dificuldade talvez seja o como tratar essa questão que exige acabar com preconceitos e derrubar as muralhas separadoras das *doutrinas* e dos *saberes*. No momento em que se propõe pluralidade de discursos é possível, até, acentuar as barreiras como acontece com os partidos políticos delimitando territórios, ao invés de conquistar junto o direito de conviver com as diferenças no mesmo espaço.

As novas diretrizes curriculares contemplam uma fundamentação essencial em cada área do conhecimento, afirmam visar a promoção do desenvolvimento intelectual e profissional de um cidadão, com autonomia e prometem proporcionar formas de aprendizagem que contribuam para reduzir evasão e repetência, através de cursos em sistema de módulos e programas de iniciação científica com inclusão das dimensões éticas e humanísticas (atitudes e valores) para a cidadania.

Na previsão dos embates e dificuldades, essas diretrizes centralizam os tópicos básicos que devem ser respeitados pelas instituições de Ensino Superior, cujos princípios mais importantes sintetizei para justificar a minha proposta: ampla liberdade na composição da carga horária e especificação das unidades de estudo; indicação das experiências de ensino/aprendizagem e dos campos de estudo; incentivo à formação geral, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; estímulo ao estudo independente visando autonomia profissional e intelectual do estudante; reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar que se refiram à experiência profissional ou área de atuação.

São previstos também a articulação da teoria com a prática, da pré-escola à universidade e o incentivo a projetos interdisciplinares e coletivos, além da valorização da pesquisa, da realização de estágios, atividades de extensão e aplicação de avaliações periódicas com instrumentos variados para informar sobre as atividades desenvolvidas.

### 4.6.1 Concepção de Texto na L.D.B.E.N. – 9394/96

O principal eixo da proposta é o respeito à diversidade. Por se tratar de área básica, a linguagem tem sido objeto de estudo da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, História, Semiótica, Lingüística, Antropologia, etc., e, por ter essa natureza transdisciplinar, exige que o professor a considere como a capacidade humana de articular significados coletivos e participar das experiências sociais.

Nessa perspectiva, a principal razão dos atos de linguagem é a produção de sentidos, e seu objetivo primordial. Desse modo, o texto é concebido como produto e produção cultural de caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, ao mesmo tempo; uma multidão de vozes, tanto no rol das competências da área que devem ser desenvolvidas no Ensino Médio quanto no de objetivos gerais, desdobrados em habilidades.

Essas competências e habilidades que facilitam o entendimento dos eixos básicos necessários ao prosseguimento de estudos no Ensino Médio constituem-se de Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão e Contextualização Histórica e Sociocultural que servirão como indicadores de avaliação (Ver anexo IV).

Por isso, para o Nível Médio, as propostas de mudanças indicam a sistematização de disposição e atitudes, como pesquisar, selecionar informações, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, para que o aluno participe do mundo social: cidadania, trabalho e continuidade de estudos.

Com a pretensão de recuperar o momento histórico da gênese e do uso da linguagem, a P.C.E.M. sugere a articulação com as áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Essa inter-relação entre as disciplinas podem ocorrer sob a forma de pesquisa de determinados conteúdos comuns, presentes nas diferentes linguagens. O conhecimento teórico ocidental (teorias explicativas sobre as linguagens ainda consideradas como paradigmas, os princípios cartesianos, os comportamentos científicos e os diferentes campos da linguagem) continua esbarrando na Filosofia. A transposição didática em uso na escola reflete ainda o conservadorismo e pontos de vista sem base teórica mas fundados no senso comum.

Assim, para entendimento e superação do achismo faz-se necessário o confronto de opiniões, o debate, o diálogo, a pesquisa e o questionamento como formas de auxiliar o aluno a construir um ponto de vista articulado sobre o objeto em estudo. O aluno, de espectador passa a proprietário de um discurso, compreendendo o discurso do outro com a possibilidade de expor suas idéias com objetividade. No entanto, para compreender a linguagem como interação social é

preciso que a variante-padrão seja considerada de modo igual às outras variantes, em seus aspectos fonológicos, sintáticos e semânticos, ocorrendo também o mesmo entre as línguas estrangeiras modernas e a língua materna, a TV, o cinema, os efeitos de arte e a informática.

Esses recursos, com finalidade comunicativa, permitem a relação entre sujeitos de diferentes grupos e esferas sociais, alcançando os limites da transversalidade dos usos da linguagem no social.

Dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento da competência lingüística do aluno, no Ensino Médio, está pautado no *saber utilizar a língua* em situações objetivas e subjetivas em diferentes graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e discursos diversos de vários interlocutores. Assim, a língua estrangeira moderna recupera, de alguma forma, a importância que lhe foi negada, passando a ser uma nova ferramenta de formação pessoal, acadêmica e profissional. Como as tecnologias da comunicação e informação resultam dos processos sociais e negociações concretas, elas permitem reproduzir as dimensões da vida no mundo moderno de modo plural, considerando novos modos de sentir, pensar, viver e ser construído socialmente.

Com essa pretensão, essas tecnologias permeiam o novo currículo e suas disciplinas, enfatizando a Informática a qual faz parte do cotidiano e do mundo atual do trabalho. Sendo assim, conhecer as linguagens da parabólica, dos sistemas digitais e dos satélites de telecomunicações passa a ser, mais que uma necessidade, um direito social.

O Conhecimento da Língua Portuguesa na LDB-5692/71, dicotomizado em Língua e Literatura e com organização que divorciava os conteúdos gramaticais dos estudos literários e da redação, ocasionaram as posturas ainda existentes do livro didático, dos vestibulares, das escolas particulares e cursinhos, que reproduziram esse modelo e adotaram especialistas de cada conteúdo, como se não houvesse nenhuma ligação entre si. Porém, ainda hoje, persiste a concepção gramatical que confunde descrição e norma na análise da frase, deslocadas do uso, da função e do texto, não nas propostas curriculares, mas sim na realidade das escolas.

A concepção adotada no currículo novo é a da língua como linguagem que constrói e destrói significados sociais; um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o distingue como pessoa entre pessoas. É um estudo de língua contextualizado, dialógico que impõe, para efeitos de estudo, um tratamento transdisciplinar, e, pela determinação de objetivos da escola e da aprendizagem, exige um tratamento

interdisciplinar.

Apontando para uma nova opção metodológica de verificação do saber lingüístico do aluno, o caráter sociointeracionista da linguagem verbal serve como ponto de partida para desenvolvimento do conteúdo, com base no valor da linguagem, da língua e suas variedades. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua tomam outro rumo. O estudo da gramática torna-se uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos. A literatura passa a integrar a área de leitura. Assim, a linguagem torna-se comunicativa através da interação, e a aceitação da diversidade de pontos de vista permite relações mais democráticas e a própria multidisciplinaridade, caso se considerem os papéis dos interlocutores, a avaliação que se faz do outro e a expressão dessa avaliação em contextos adequados de linguagem e situações de uso.

Dessa maneira, ensinar a estudar e ensinar a compreender textos não é trabalho apenas do professor de Português, mas de todas as disciplinas, pois é no ensino de Língua Portuguesa que começa a interdisciplinaridade pela construção e reconhecimento da intertextualidade com todas as disciplinas. Além do conhecimento abrangente de outras áreas, também a articulação do ensino da Língua Portuguesa com as línguas estrangeiras modernas, com a Educação Física (danças, jogos, ginástica) com a Arte (teatro, música, plástica) e a Informática, permite apreciar as

várias linguagens e seus processos de produção sob diversos ângulos, para analisar oralmente e/ou por escrito suas diversas manifestações.

Quanto ao conhecimento da Informática, por comportar dimensões múltiplas de lógica, racionalidade e fazer parte da cultura pós-moderna, este merece prioridade entre os estudos das linguagens, tanto por necessidade de seu uso no cotidiano quanto pela exigência da própria sociedade de incluir computadores nas escolas como recursos didático-pedagógicos além de livros, TV, vídeo, retro-projetor, máquinas de escrever e de calcular e outros, que auxiliam na comunicação.

E, como componente curricular da área de linguagens e códigos, da base nacional comum do Ensino Médio, o objetivo da inclusão da informática é permitir o seu acesso aos que desejam torná-la um elemento de cultura bem como aos técnicos.

Para o ensino nessa área são consideradas as intersecções de significados que as linguagens possuem, sugerindo interligação dos processos comunicativos, isto porque a fala, a escrita, os movimentos corporais e a arte estão ligados à cognição, à percepção, à ação e, além disso, são expressões de cultura.

Na proposta da L.D.B.E.N. os professores não poderão trabalhar isoladamente, mas interagir com os colegas, em busca de um projeto coletivo. Para isso, é preciso conhecimento, participação, interesse profissional e compreensão do papel social da escola (da parte dos professores) e também apoio dos sistemas educacionais (por parte das secretarias, coordenações, dirigentes, supervisores) para que os professores elaborem e executem tais projetos.

## 4.7 Propostas Interdisciplinares para *Ousar Saber* Produzir Textos

Considerando a Lei em vigor (9394/96), os P.C.N.s de 1º, 2º, 3º e 4º ciclos, o Projeto de Reforma do Ensino Médio e os documentos específicos das áreas de linguagens e códigos para o Ensino Superior, percebo que todas essas propostas já nasceram com uma nova concepção de texto: *o discurso do sujeito articulado ao discurso do outro, estabelecendo várias relações para expressar suas visões de mundo*, entre elas o diálogo necessário à Interação.

Várias sugestões de estratégias para que os professores obtenham de seus alunos um ponto de partida para a escrita e a previsão de um ponto de chegada,

tenho também encontrado na literatura acerca do ensino de redação, nos manuais de técnicas de redação e nos livros didáticos que orientam os procedimentos da linguagem escrita.

Alguns aconselham o que consideram essencial para o ensino da escrita, com base em atividades de estimulação, como: criar energia para escrever; dar respostas às escritas já realizadas; incentivar leitores para apreciar escritores; basear-se na pesquisa para fundamentar a prática das escrita; e, ainda, criar ambientes de sala de aula para que sejam permitidas as atividades de falar/ouvir os alunos antes da escrita. Outros preferem considerar que apenas poucos alunos podem aprender a escrever, aqueles que têm mais tendência para essa habilidade e que revelam isso desde as primeiras experiências com a escrita (podendo ser felizes ou desastrosos). E, ainda, os que acreditam numa arte de escrever necessária, que seja ensinada com auxílio de técnicas, treinamento e constantes exercícios de verificação.

As três posturas deram a seu tempo contribuições e satisfizeram as expectativas. Para mim, nenhuma delas alcança, com seus discursos, o sujeito, seu potencial criativo e sua capacidade para construir idéias e para se aventurar na arte de escrever, contando com a presença do outro como interlocutor, como receptor da mensagem emitida.

Cabe aos professores: dar a liberdade para que os jovens mostrem como poderão ajudá-los; permitir mais conferências de conteúdo entre colegas e não só o trabalho individualizado; oportunizar o equilíbrio entre o conteúdo e a forma dos escritos; proporcionar aos alunos julgamento das avaliações e do processo de escrita e não só do produto.

Para que haja realmente estratégias de conferência de escrita, os professores devem ter o atrevimento de *ousar saber*, tanto no sentido de invadir o espaço de outras disciplinas para provocar argumentos e articulação de idéias, quanto na ação de orientar atividades interdisciplinares que permitam o registro escrito, as anotações, o relatório, esquemas e resumos dos conteúdos de difícil memorização. O problema que se apresenta é que os professores que se aventurarem nessa jornada devem possuir bom acervo cultural, devem conhecer as outras disciplinas com que estão se envolvendo, além disso, devem gozar de autonomia e respeito para não esbarrar em problemas que ferem a ética profissional.

Enfim, só podem *ousar saber* quem realmente sabe, quem está sempre estudando e tem cultura geral. Também, é preciso que sejam conhecidas dos professores *ousados* as conexões entre a leitura e a escrita, o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos; o ensino do processo de escrita e o encaminhamento aberto de projetos interdisciplinares e oficinas de escrita/leitura.

As atividades para explorar as modalidades de escrita precisam enfatizar os conteúdos do currículo e articular o poder potencial dos diários e registros de aprendizado, deixando marcas do processo que permitam a alunos e professores revisitarem o caminho percorrido para fazer alterações no produto, comprová-lo, melhorá-lo ou rejeitá-lo, através de relatórios e comentários críticos das atividades desenvolvidas. Assim, professores e alunos tornar-se-ão aprendizes da escrita e sujeitos autônomos e competentes para a *ousadia de saber*.

No caso da prática de textos na UEL, as propostas de trabalho dos cursos que já possuem L.P. no seu currículo visam explorar a diversificação, adequando a tipologia ao cursos, conforme programas da disciplina de L.P./ Produção de Textos dos Cursos de Letras (2º ano), Ciências Contábeis (1º ano), Jornalismo e Relações Públicas (1º e 2º ano) e Ciências da Computação (1º ano) e Disciplinas Especiais em História e Ciências Sociais. (Ver Anexo V. - a, b, c, d, e)

## 4.8 Pesquisa: Descrição e Análise das Respostas de Coordenadores e Professores e Argumentos dos Alunos sobre o Ensino de Língua Portuguesa no Curso Superior

### 4.8.1 Respostas dos coordenadores

Com o objetivo de consulta sobre a necessidade e viabilidade de implantação de Língua Portuguesa em todos os cursos de nível universitário na UEL, propus dois questionários (um a 20 coordenadores de área, e outro a 40 docentes de L.P.), (Ver Anexos VI e VII), investigando *o quê (conteúdos), como (abordagens), quando (em que período) e por quê (motivos*), tanto para elaboração de uma proposta que priorize as relações que a língua tem com outras disciplinas, quanto por receber, todos os anos, convites de alunos e colegas professores para oferecer Disciplinas Especiais de Análise e Produção de Textos Científicos ou Projetos de Extensão, Cursos ou Oficinas de Textos na Universidade.

Dos formulários enviados para todos os centros, 50% foram respondidos pelos coordenadores, e, dos direcionados a docentes de L.P., apenas 25%

foram devolvidos com respostas. Alguns devolveram com brincadeiras ou tentativas de desviar a pesquisa. Considerando que os questionários enviados aos coordenadores de cursos de Medicina Veterinária, Química, Física, Biologia e Educação Física não foram devolvidos é possível inferir que não houve entendimento do que estava sendo solicitado, pois alguns alegaram não ter Língua Portuguesa nos seus cursos e que a pesquisa não tinha nada a ver com seus departamentos. Isto revela o quanto é necessária a implantação de Língua Portuguesa em todos os cursos, uma vez que os que receberam a correspondência (carta-questionário) não conseguiram interpretar a mensagem do texto. Se a proposta está direcionada para os cursos que ainda não têm L.P. em seu currículo, a alegação de não poder responder ao questionário por este motivo não procede, ficando evidente a necessidade de dar mais importância ao ensino da língua.

Para efeitos de identificação, as respostas receberam um número de acordo com a ordem de recebimento e estão dispostas pela ordem das perguntas, com seu devido comentário após cada bloco de opiniões.

Primeiramente, relaciono os dados obtidos no questionário proposto aos coordenadores por considerar ampla e abrangente a visão desse grupo em relação aos aspectos institucionais e funcionais das disciplinas de cada área, com o cuidado de abreviar os nomes dos coordenadores, habilitação e curso para extrair uma noção de como se organiza e onde ocorre o trabalho com textos em cada Centro da UEL.

## DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS COORDENADORES CONSULTADOS:

**INICIAIS DOS NOMES/HABILITAÇÕES/DISCIPLINAS/TURMAS**

1. A. J. C. – Adm. de Empresas/Sistemas de A. D. M./Secretariado
2. I. A. L. – Mestrado/Língua Portuguesa/Letras
3. L. R. O. S. – Mestrado/Hist. Contemporânea/História
4. R. M. M. - Mestrado/Antropologia/Ciências Sociais
5. X - Doutoramento/Introdução ao Est. do Direito/Direito Proc. e Civil
6. L. J. - Criatividade e Plástica/Artes
7. H. A. - Coord. de Administração de Empresas e B. B. - Prof. de Adm.
8. D. M. N. G. - Doutorado/Biologia Agrícola/Morf. Insetos
9. J. T. M. – Especialista/Enfermagem/Coord. do Colegiado
10. I. D. Z. – Mestrado (UFRS)/Economia

**QUESTÕES:**

**1) Você acha importante o ensino da Língua Portuguesa em todos os cursos de nível superior? Por quê?**

*1. Sim . Desenvolvimento cultural.*
*2. Não. O ensino médio já deveria ter feito isso.*
*3. Sim. É fundamental para a compreensão dos textos trabalhados nos diversos campos do conhecimento, bem como para a correção da produção escrita acadêmica e profissional.*
*4. Sim. Levando em consideração as deficiências do Ensino Fundamental e Médio e, principalmente o bom conhecimento da língua materna.*
*5. Sim. A boa comunicação e a preservação da língua é pressuposto para qualquer atividade científica ou profissional.*
*6. Sim. Muitos dos nossos alunos têm dificuldade em ortografia.*
*7. Sim. Parece ser senso comum o problema estrutural na formação em língua portuguesa dos acadêmicos de modo geral no Brasil, e daí ser tão comum a idéia da necessidade de medidas amenizadoras desta defasagem.*
*8. Sim.*
*9. Sim. Desde Platão que podemos ler o quanto é importante saber a nossa língua.*
*10. Sim. Porque a escrita do português está muito ruim (tanto de alunos como de docentes).*

Com essa primeira questão, pude perceber que o ensino de L.P. para todos os cursos, na visão da maioria dos coordenadores consultados é importante por contribuir para o desenvolvimento cultural, para a compreensão de textos e correção da produção escrita acadêmica, para suprir deficiências do Ensino Fundamental, para

um bom conhecimento da língua, boa comunicação, preservação da língua em qualquer atividade científica e profissional e para sanar dificuldades ortográficas. Mas, há também quem não considere importante, argumentando que o Ensino Médio já deveria ter feito isso. Aqui é possível perceber que há uma expectativa maior a respeito do que se oferece, a respeito de outras disciplinas em relação ao papel da disciplina de L.P. em outras áreas.

**2) No curso que você coordena há necessidade de ensinar aos acadêmicos a produzir textos científicos? Por quê?**

1. *Sim. Mais capacitação dos alunos.*
2. *Sim. Porque eles não sabem; nunca lhes ensinaram.*
3. *Sim. O profissional de História trabalha basicamente com a produção escrita em vários níveis (monografias, dissertações, teses, resenhas, artigos, etc.).*
4. *Sim. A produção de textos é fundamental para o curso de Ciências Sociais, tanto no bacharelado quanto na licenciatura.*
5. *Sim. Em razão da Monografia de Conclusão de Curso e pela própria natureza da Ciência do Direito.*
6. *Sim. Não propriamente textos científicos, mas textos.*
7. *Sim. Como foi assinalado, embora a defasagem seja geral, esta se mostra principalmente na produção de textos científicos – uma área exótica para muitos – necessária não só para comunicação de trabalhos e relatórios de disciplinas específicas, como, e onde parecer ser mais grave, na elaboração das monografias de estágio. Outro ponto importante para justificar a necessidade de uma maior atenção à produção de textos científicos, é o fato de não existir entre as disciplinas obrigatórias do curso nenhuma que trate de metodologia científica.*
8. *Sim. T. C. C. no final do curso.*

9. *Sim.*
10. *Sim. Nós temos Bacharelado, com redação de monografia, além da participação de alunos em estágios voluntários que resultam em trabalhos ou relatórios científicos.*

Quanto à necessidade de ensinar aos estudantes a produzir textos científicos, todos os coordenadores dão resposta afirmativa, 12 em razão dos trabalhos específicos exigidos em cada área. É nesse sentido que um estudo voltado para a tipologização se faz necessário, porém, para isso, é preciso estabelecer critérios abrangentes adequados à descrição global dos textos, possível com a contribuição da Lingüística de Texto.

**3) Você acha viável, no seu curso, ensinar a produzir textos logo no 1º ano ao invés de revisão gramatical? Por quê?**

1. *Não. Pode ser prematuro.*
2. *Sim. Porque o trabalho num curso de Letras que prepara professores de Língua Portuguesa.*
3. *Em termos. Não acho viável a atenção de uma disciplina específica, sobretudo se pensar como revisão gramatical. Contudo, pode ser importante o exercício da produção de textos em Projetos de Ensino e/ou Oficinas de leitura.*
4. *Sim. Na realidade, a produção de textos e a revisão gramatical poderiam estar combinadas. Não vejo como separá-los.*
5. *Sim. Face à carência generalizada.*
6. *Sim. Necessário é. Viável, não sei.*
7. *Sim. A revisão gramatical deve ser oferecida como atividade extra-curricular. A produção de textos com moldes científicos é uma necessidade permanente, e cujo*

*aperfeiçoamento e especificidade deve se dar em cada disciplina e curso.*

8. *Sim. Forma de comunicação.*
9. *Sim . Nosso curso não precisa de revisão gramatical.*
10. *Sim. Poderia ser no primeiro semestre do 1º ano com revisão gramatical, no segundo semestre produção de textos.*

Quanto à viabilidade do ensino de produção de textos no 1º ano, ao invés de revisão gramatical, a maioria dos coordenadores de área admitem-na, mas alegam ser importante como um trabalho conjugado de gramática e textos, evitando a separação e sugerem que se explore esse assunto não como disciplina e sim como Oficinas de Textos ou Projetos de Ensino. Há quem considere isso necessário mas não sabe ser isso viável. As ponderações sobre a questão posso atribuir aos problemas de alteração que isto possa acarretar na grade curricular.

**4) É viável no seu curso adotar Língua Portuguesa em todas as séries? Por quê?**

1. *Sim. Afinal é um curso de Letras.*
2. *Não. Não faz sentido resolver com o acréscimo de disciplinas uma deficiência herdada do Ensino Médio.*
3. *Não. Não há espaço na grade curricular, a não ser nas últimas séries.*
4. *Não. Alteraria a carga horária de outras disciplinas.*
5. *Não. Dificuldades de adequação à grade curricular.*
6. *É necessário. Viável não sei.*
7. *Não. É muito improvável, no atual contexto de encolhimento de prazos de duração de cursos, pregado pelo MEC. Mesmo que não fosse este o principal problema, permanece a questão de quanto tempo – e importância - é possível e necessário para o assunto.*

8. *Não. Carga horária.*
9. *Não.*
10. *Não. No curso de Ciências Biológicas a carga horária é alta e muito pesada, os alunos quase não tem tempo para os estágios, trabalhos etc., do próprio curso. Acho que seria muito maçante.*

Se na questão anterior os coordenadores acharam viável L.P. no 1º ano de todos os cursos, quanto a essa, maioria acha que não. Alegam que a alteração da carga horária e o acréscimo de disciplina não resolvem as deficiências do Ensino Médio, as dificuldades de adequação à grade curricular e que é necessário, mas não sabem se é viável. Realmente, a essa questão, o único coordenador que respondeu sim foi o da área de Letras, como já era esperado, por essa disciplina ser objeto do curso.

**5) Você considera necessário que todos os professores de Língua Portuguesa adotem o mesmo programa em todos os cursos? Por quê?**

1. *Sim . Basicamente sim.*
2. *Não. Acho até contraproducente.*
3. *Não. Seria absolutamente despropositado. Há especificidades que devem ser respeitadas.*
4. *Não. Os programas poderiam estar voltados para as especificidades de cada curso. Entretanto, um levantamento das deficiências de cada série poderia determinar o programa.*
5. *Não. Em razão das especificidades.*
6. *Não saberia responder. Talvez não.*
7. *Não. Evidentemente que as modalidades de pesquisa adotadas nas ciências humanas e exatas, por exemplo, e mesmo as orientações dos cursos para*

*determinadas áreas e ênfases (quantitativa ou qualitativa) devem ser consideradas para se alcançar melhores resultados com a referida disciplina. Por outro lado, não se pode perder de vista que uma disciplina de texto científico de caráter mais universalista pode ser muito importante para abrir novas perspectivas no processo de conhecimento que adotem mais modelos de pesquisa mais tradicionais, e até, muitas vezes, viciados.*

8. *Não respondeu.*
9. *Não.*
10. *Não. Devido às especificidades do curso.*

Relativamente à necessidade de adotar um único programa para todos os cursos já esperava que a maioria respondesse negativamente, porque também não acredito em um trabalho com língua sem considerar as peculiaridades de cada área, os interesses e as necessidades de cada turma; além disso, na proposta que pretendo apresentar, o programa deve ser planejado com os estudantes com base em uma problematização.

**6) As orientações da área de Língua Portuguesa devem sofrer ajustes para atender às necessidades dos acadêmicos do seu curso? Por quê?**

1. *Sim. Tentar personalizar às necessidades dos alunos.*
2. *Sim. Deve deixar de ter esse caráter tradicional.*
3. *Sim. Ainda se trabalha muito pouco com a interpretação intertextual.*
4. *Sim. Temos alunos com boa base na língua materna e outros semi-alfabetizados.*
5. *Sim. São conhecidas as características da linguagem jurídica e da linguagem forense.*

6. *Acredito que não.*
7. *Sim. A experiência com disciplinas de língua portuguesa no nível superior tem mostrado que esta – como a grande maioria das disciplinas de outros departamentos – sofre do mal da descoordenação. Em geral os cursos exercem um baixo grau de orientação sobre estas disciplinas, ficando sujeitos às sistemáticas flutuações de professores e conteúdos, o que quase sempre mitiga o propósito e contribuição esperada. Ver também resposta anterior.*
8. *Não respondeu.*
9. *Sim..*
10. *Sim. Devido a escrita de trabalhos científicos onde se utiliza muitos termos técnicos da área.*

As respostas a essa pergunta levam-me a concluir que a maior parte dos coordenadores de área considera necessários ajustes nas diretrizes da L.P. nos cursos onde ela já existe, para atender objetivamente e de modo prático às necessidade lingüísticas dos estudantes, levando-os a um uso mais eficiente da sua língua. Isso posso atribuir à existência de um programa elaborado para os cursos de Letras o qual, muitas vezes, é aplicado também a outros cursos, servindo não raro como alvo de críticas e de rejeição por parte das outras áreas.

**7) Você concorda com a idéia de se adotar na universidade uma disciplina semelhante à metodologia do texto científico dentro da área de Língua Portuguesa? Por quê ?**

1. *Sim.*
2. *Sim. Mas não com caráter curricular.*

3. *Não. Penso que já há um excesso de metodologias. Não é por aí o caminho.*
4. *Sim. Esta resposta está relacionada com a da questão nº 1. O conhecimento da língua materna, independe do curso, é fundamental (leia-se aí a produção de textos científicos).*
5. *Sim. Face às razões já expendidas.*
6. *Acredito que não deva ser só metodologia do texto científico.*
7. *Sim. Parece algo óbvio se tomarmos o compromisso da universidade com a ciência e os problemas existentes do ponto de vista da comunicação da produção do conhecimento que encerra a questão. Na verdade, a questão que essa disciplina tenta resolver ou incrementar é um ponto estratégico para as instituições de ensino superior.*
8. *Sim.*
9. *Sim*
10. *Sim. Pelos motivos já expostos*.

A idéia de adotar na graduação Metodologia do Texto Científico é aceita pela maioria dos questionados, mas não como disciplina do currículo, não ficando claro se em L.P. ou não, visto que isso pode ser um trabalho independente, possível de ser encampado por qualquer área, porém deixando implícito tratar-se de uma tarefa da instituição de Ensino Superior.

**8) Seria importante a criação de um projeto interdisciplinar de orientação e revisão de textos para alunos do 4º ano, paralelamente à montagem do T.C.C. (Trabalho de Conclusão de Curso)? Por quê?**

1. *Sim.*
2. *Não. Porque nosso curso não exige T.C.C..*

3. *Sim. Simplesmente porque nós (área de História) escrevemos muito mal.*
4. *Não. Os alunos do 4º ano estão mais preocupados com o T.C.C.. A esta altura do curso são aconselhados a entregar o texto a um revisor. O projeto deve iniciar no 1º ano.*
5. *Sim. As razões são as mesmas que justificam a inserção da disciplina nos cursos, dada a referida carência.*
6. *Sim. Um projeto interdisciplinar para revisão do T.C.C. seria muito oportuno.*
7. *Em termos. Embora essa iniciativa pudesse contribuir para uma melhora na qualidade dos T.C.C.s, restam dúvidas se o tempo disponível seria adequado para extrair-se bons resultados.*
8. *Sim. Os alunos do 4º ano do curso de Ciências Econômicas estão em fase de elaboração do T.C.C.*
9. *Não temos trabalho de conclusão de curso. Não posso responder.*
10. *Sim. Seria interessante sim (no curso de Ciências Biológicas para o 5º ano).*

Com exceção do curso de Letras (por não ter T.C.C.) e de Ciências Sociais (por ter a disciplina de Pesquisa) os demais coordenadores consideram importante a criação de um projeto interdisciplinar para orientar os trabalhos acadêmicos e de final de curso, pelas mesmas razões já apresentadas nas respostas anteriores. No entanto, aparecem ressalvas quanto ao tempo, modo e alterações no currículo.

## QUADRO – SÍNTESE DE RESPOSTAS DOS COORDENADORES:

| Nº | QUESTÕES | SIM | NÃO | OUTRO | N.R. |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | É **importante** L.P. em todos os cursos? | 9 | 1 | 0 | 0 |
| 2 | **Há necessidade de ensinar textos científicos?** | 10 | 0 | 0 | 0 |
| 3 | **Viável no primeiro ano?** | 8 | 1 | 1 | 0 |
| 4 | **Viável em todas as séries?** | 1 | 8 | 1 | 0 |
| 5 | **É necessário mesmo programa?** | 1 | 8 | 0 | 1 |
| 6 | **L.P. deve sofrer ajustes?** | 8 | 1 | 0 | 1 |
| 7 | **Texto científico em L.P.?** | 8 | 1 | 1 | 0 |
| 8 | **Projeto interdisciplinar para T.C.C.?** | 6 | 2 | 2 | 0 |
| 9 | *observar opiniões a seguir. | 0 | 0 | 0 | 0 |

**9) Dê sua opinião acerca da abordagem que deve ser adotada na disciplina de Produção de Textos no curso que você coordena (sistemática ou tradicional, histórica ou evolutiva, temática ou contextual, textual ou de análise lingüística e/ou instrumental)?**

1. *Pela minha natureza pragmática eu optaria pela instrumental.*
2. *Não respondeu.*
3. *Creio que ela, enquanto atividade, deve ser uma mescla de todas esses elementos. O ideal seria eliminar os ou(s), se é que se pode conceber tal* ***monstro****.*
4. *A abordagem deve ser temática. Já no 1º. ano os alunos produzem* ***Relatórios****, Trabalhos finais. A partir do 2º ano fazem ensaios, resenhas, etc. Creio que a abordagem temática despertará o interesse do aluno e solucionará seus problemas imediatos.*
5. *Com fulcro nos métodos de interpretação jurídica, acredito que a abordagem para o curso de direito seria a sistemática, histórica ou evolutiva.*
6. *Nosso curso é de Artes Plásticas (Licenciatura), portanto uma disciplina para*

*produção de textos não pode deixar de contemplar essa perspectiva. O texto que explica ou justifica o trabalho prático. Enfim, a abordagem deve ser definida por quem está orientando e pelo que está sendo orientado.*

7. *A Administração é uma área de conhecimento que, apesar de seu caráter predominantemente instrumental pode desenvolver pesquisas e atividades em diversas modalidades por ser uma ciência multidisciplinar. Nesse sentido, deve-se levar em conta também a necessidade de abordagens como a histórica e a tradicional da produção de textos.*
8. *Não respondeu.*
9. *Não tenha clareza a opinar.*
10. *Creio que deva ser instrumental.*

É possível deduzir, pelas respostas dos coordenadores sobre a abordagem a ser utilizada na produção de textos, que todos estão preocupados com os tipos de trabalhos exigidos em seus cursos. Uns preferem uma abordagem mista, outros optam pela prática, e ainda outros defendem uma postura sistemática, como no cursos de Direito e de Administração, dada a necessidade de exploração da linguagem usada para interpretação jurídica. Isso me leva a concluir que há entre os coordenadores uma liberdade de escolha quanto à orientação dos programas e das atividades didático–pedagógicas dos docentes.

Com base nessas respostas posso deduzir que existe uma expectativa dos coordenadores quanto à contribuição da Língua Portuguesa no sentido de auxiliar os acadêmicos a reconhecer e escolher o tipo de texto adequado para cada situação, desde saber elaborar um texto sem problemas de ordem gramatical até utilizar técnicas que possam garantir a completude de um texto.

### 4.8.2 Respostas dos professores

No questionário proposto aos docentes de Língua Portuguesa do Curso Superior acerca da Produção de Textos, (Ver anexo VII) para identificação das respostas relacionei nomes, área, disciplina, turmas, instituições onde obteve a graduação e a última habilitação, uma vez que a UEL possui cursos de Especialização e Mestrado em Língua Portuguesa e que existem diferentes abordagens de trabalho com produção de textos, a partir da graduação.

Para maior esclarecimento, cada número corresponde à resposta de uma pessoa, pela ordem de identificação.

**Iniciais/Área/Disciplina (Turmas/Instituição de Graduação/Habilitação).**

1. *M. A. C. A. - Língua Portuguesa/Letras - Mestrado/Lingüística Textual e Lexicologia/PUC de Campinas /Doutorado – UNESP- Assis.*
2. *E. R. P. P. – Estilística/Letras –PUC /Paraná - Doutorado em Letras.*
3. *I. A. L. – Língua Portuguesa /Letras –UEL /Mestrado - UNESP.*
4. *N. C. C. – Literatura e Teoria Literária/Teoria Literária/Literatura Infantil, Juvenil e Ensino/Letras –UNESP – Assis/Doutorado.*
5. *L. G. –Língua Portuguesa/Produção de textos –Letras e Ciências contábeis/UEL – Mestrado.*
6. *I. P. – Lingüística/Língua Portuguesa /Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul - Letras Anglo-Portuguesa - Doutorado.*

7. *M. G. –Língua Portuguesa/Letras – Produção de Textos-Tópicos Especiais – Grandes Correntes da Lingüística Moderna/UERJ –Língua e Literaturas da Língua Portuguesa – Mestrado.*
8. *J. E. A. –Língua Portuguesa – Letras/UEL - Mestrado.*
9. *V. M. – Língua Portuguesa/Produção de Textos em relações Públicas e Jornalismo – UEL/ Mestrado PUC –SP.*
10. *S. M. L. C. – Lingüística/Filologia Portuguesa-Gramática Histórica/UEL/ Mestrado: História da Língua portuguesa no Brasil/Doutorado.*
11. *H. V. L. – Metodologia do Ensino da L.P. – Letras – 4º ano. Doutorado.*
12. *R. M. G. - Metodologia do ensino da L.P. - Mestrado. Doutorado.*

**I . Antecedentes escolares acerca da sua aprendizagem de redação (justificativas por ordem de identificação):**

**1) A redação era uma constante em sua vida escolar?** SIM ( 7 ) NÃO ( 5 )

1. *Sim. No antigo ginásio (64 a 68) a redação era semanal, feita em casa, em um caderno próprio. No 2º grau, diminuiu a freqüência, talvez uma por mês.*
2. *Não. Não havia incentivo familiar e, muito menos, escolar.*
3. *Sim. Tinha que fazer redação toda semana.*
4. *Não. De 5ª a 8ª séries: poucas. Curso normal, nada. Na Universidade: pouco ou só na redação de trabalhos.*
5. *Não. Nos primeiros anos do 1º grau, feitos em escola pública, as professoras davam ênfase às questões gramaticais (separar sílabas, dizer o masculino ou feminino, singular ou plural das palavras...). No segundo grau, cursado em escola particular, também prevalecia o trabalho com regras gramaticais.*

6. *Não. Tanto no 1º e 2º grau quanto no curso universitário, a disciplina de língua portuguesa tinha como base o ensino da gramática.*
7. *Sim. A redação, durante o 1º e 2º graus, sempre foi uma atividade semanal nas escolas que cursei.*
8. *Não. A redação era uma prática rara, feita nos momentos que sobravam após termos assimilado toda a parte gramatical de uma unidade do livro didático.*
9. *Sim. Principalmente no 2º grau, devido ao Curso de Técnico Tradutor e Intérprete, feito no Colégio Vicente Palloti em Londrina.*
10. *Sim. Era obrigatório escrever uma redação por mês – no 1º grau e no 2º. Na faculdade, não. Somente em inglês.*
11. *Antes dos anos 60, os grupos primários, como eram chamadas as escolas de nível fundamental, dedicavam um tempo razoável para a redação da tríplice* ***composição*** *escolar: narração, descrição e dissertação.*
12. *Sim. Sempre (1 vez por semana pelo menos fazíamos uma redação).*

Das 12 respostas, 7 dos entrevistados afirmam que a redação era constante em sua vida escolar, porém consideram como constante a redação semanal no 1º grau e até mensal no 2º grau. Os 5 entrevistados restantes alegam não ter sido a redação prática constante e sim a exploração de dados gramaticais.

**2) Você tinha interesse e gosto pessoal pela redação?** SIM ( 6 ) NÃO ( 6 )

1. *Não. Parecia uma atividade obrigatória, sem finalidade. Havia temas abstratos, distantes do dia-a-dia. (Foi há 30 anos).*
2. *Não. Fui descobrir mais tarde o caminho a seguir.*
3. *Não. tudo dependia da ocasião.*
4. *Sim. Gosto sim, porém poucos conhecimentos gramaticais.*

5. *Sim. Sempre gostei muito de produzir textos e desde menina via esta atividade como um espaço para expor os meus pontos de vista, o meu modo de ver e julgar o mundo.*
6. *Não. Considerava que escrever era muito difícil. Além disso, achava que não tinha aptidão para a redação.*
7. *Sim. Sempre tive porque era agradável escrever, embora no meu tempo as sugestões partissem de temas dados pelos professores.*
8. *Não. Não havia motivação para esta prática. Geralmente os temas eram* ***Minhas Férias****,* ***O passeio****,* ***Aquele dia especial****, etc., mas não havia comentários prévios.*
9. *Sim. Gostava de contar, escrever histórias.*
10. *Não. No 1º e 2º graus, quando o tema era interessante para ser desenvolvido. Mas nunca gostei e nem gosto de escrever.*
11. *Sim. Desculpe-me, mas não se trata de justificar a afirmativa acima, mas de explicitá-la. Desde pequeno gostava de escrever(e ler) histórias.*
12. *Sim. Quando os temas eram impostos, eu me sentia presa, as idéias ficavam amarradas, mas como era uma das tarefa, eu fazia!*

À pergunta se tinha gosto e interesse pessoal pela redação, uma metade dos professores respondeu que não. A outra metade que respondeu sim atribui esse interesse ao esforço pessoal.

**3) A leitura era um hábito regular?** SIM (8) NÃO (3 ) Mais ou menos (1)

1. *Sim. Em casa, sempre se leu: jornal, revista, gibi e livros, sim.*
2. *Não. Não havia incentivo no 1º grau. Uma melhora insignificante no 2º grau. Uma exigência no 3º grau.*
3. *Sim. Sempre gostei de ler.*
4. *Mais ou menos. Às vezes sim, dependendo do professor. Na universidade sim e*

*muitas.*

5. *Sim. Dos 12 aos 16 anos vivi em internato e como o regulamento do mesmo era muito rígido, a leitura era uma das poucas atividades de lazer. Através do livro pude viajar e fugir da realidade de solidão e saudades da família.*
6. *Não. No 1º e 2º graus e na graduação, as leituras restringiam-se ao mínimo exigido pelos professores.*
7. *Sim. Sempre estive em contato com livros, próprios para minha idade e o incentivo vinha da minha família.*
8. *Sim. Era regular, mas eram poucos os livros, geralmente um por bimestre.*
9. *Não. Sempre trabalhei. apenas no 2º grau pude ler um pouco mais.*
10. *Sim. (Não justificou).*
11. *Sim. Era somático e o retraimento, talvez, tenha corroborado para a fixação do hábito.*
12. *Sim. Todos os bimestres os professores propunham trabalhos, pesquisas e por fim provas sobre o livro lido.*

Quanto à leitura como hábito regular, a maior parte dos professores consultados afirma que sim, embora não atribua à escola esse hábito e sim ao gosto pessoal. Os três professores que responderam negativamente alegam pouca exigência e falta de incentivo por parte da escola, além da necessidade de trabalhar, o que obstava a prática de leitura.

**4) Você tinha prazer e/ou necessidade de ler?** SIM ( 9 ) NÃO ( 1 )

1. *Sim. Era um mundo de aventuras (não gostava de poesias).*
2. *Sim. Sempre fui curiosa sobre o que os outros pensavam a respeito de certos assuntos e como supunham suas idéias a respeito dos outros.*

3. *Sim. Sempre gostei de ler.*
4. *Sim. No curso superior senti meu despreparo e ano a ano a necessidade de ler e conhecer aumentava, tanto que não parei mais.*
5. *Sim. Ambos. A professora de Língua Portuguesa exigia a leitura de um livro de literatura por mês e a apresentação de um trabalho sobre o mesmo. O livro era escolhido por ela, a leitura sempre realizava-se extra-classe e nenhuma exploração do Minha curiosidade somada à vontade de evasão, fazia da leitura um deleite ímpar.*

12 *Sim. Sempre gostei de livros que não eram indicados pelos professores, como por exemplo Sherloch Holmes.*

Nesta questão, 11 dos 12 professores questionados responderam que sentiam prazer ou necessidade de ler. A única resposta negativa deixa implícita a pouca importância dada pela escola à leitura.

**5) Achou oportuna a inclusão da redação no vestibular no ano que você prestou exame?** SIM ( 5 ) NÃO( 2 ) NÃO HAVIA AINDA VESTIBULAR OU NÃO LEMBRA (5)

1. *Foi em 71! Não me lembro de ter feito uma redação.*
2. *Não houve redação.*
3. *Prestei vestibular em 1969.*
4. *Sim. Principalmente por pleitear um curso de Letras, mas não considero a redação*

*separada de um saber mais amplo, saber cultural.*

5. *Sim. Acredito (e já naquela época acreditava) que todas as provas deveriam ser dissertativas, que vestibular não é jogo de sorte no qual chutamos uma alternativa e que a redação de um pequeno texto para cada questão avaliaria melhor o conhecimento.*
6. *Não. A redação foi uma das provas de vestibular que mais me preocupou.*
7. *Não me lembro do fato porque o vestibular não tinha só uma redação, mas outras provas que exigia a redação de alguma questão.*
8. *Sim. Não me lembro muito bem, mas acho que me saí bem no vestibular.*
9. *Sim. Qualquer profissional precisa saber redigir e interpretar.*
10. *Não houve redação em meu vestibular (1975).*
11. *Nenhuma. Fiz vestibular em faculdade paga, o que significava saber que não seria realmente testado.*
12. *Sim. Achei interessante para perceber a capacidade que o indivíduo tem de argumentar, expor suas idéias. Achei válido!*

Alguns professores entrevistados fizeram vestibular na primeira metade da década de 70 quando ainda não era exigida a redação, outros não lembram. Ainda outros acharam oportuna a inclusão da redação no vestibular e justificam a necessidade de o aluno saber apresentar argumentos por escrito, numa dissertação. Há os que alegam não acharem oportuna essa inclusão, causando preocupação.

**6) Acredita que suas chances de sair-se bem foram causadas pela sua aptidão pessoal e facilidade que sempre teve para redigir?** SIM ( 7 ) NÃO ( 2 ) NÃO SOUBERAM RESPONDER (2)

1. *Sim. As idéias claras, bem expostas (seja em vestibular, concurso, seleção de mestrado) favorecem a uma apreciação favorável.*
2. *(Não respondeu).*

3. *Não sei.*
4. *Sim. Principalmente em me expressar oralmente. Por escrito, hoje, sei que domino a língua; antes da universidade, não.*
5. *Não. Hoje sei que a habilidade para a escrita ou leitura adquire-se através do treino, da prática. Atualmente, sei que escrevo melhor que antes de ter feito Letras, Especialização e Mestrado. Esforço-me para continuar desenvolvendo-me.*
6. *Não. Meus textos, na maioria das vezes, são frutos de muita dedicação e determinação.*
7. *Sim. Embora a preferência pela Língua Portuguesa e pela Literatura também tenha influência.*
8. *Sim. Como nunca houve incentivo na escola, acredito que seja aptidão pessoal mesmo.*
9. *Sim. Quem redige bem tem mais facilidade de elaborar um raciocínio em trabalhos, seminários, etc.*
10. *Sim. Embora não goste de escrever, faço-o por necessidade.*
11. *Sim. Não justificou.*
12. *Não. Nunca houve aptidão pessoal e facilidade, sempre foi obrigação, tarefa, algo cumprir.*

A maioria atribui a si mesmo o mérito de bem redigir. Alguns consideram que aprenderam por necessidade a partir do 3º grau e nos cursos de Especialização e Mestrado.

**7) Os casos de insucesso ou de insegurança ao redigir, você atribui à falta de treinamento anterior intensivo?** SIM ( 6 ) NÃO ( 4 ) OUTRAS (2)

1. *Não. Para mim, foi difícil a redação da dissertação de Doutorado: a orientadora nem sempre ficava satisfeita e pedia modificações pequenas, como colocar exemplos de onomatopéias em ordem alfabética.*
2. *Não tenho esses problemas.*

*3. Sim. Penso que só se aprende a escrever, escrevendo.*

*4. Sim. Com certeza! Embora isso também dependa do estado emocional diante de situações.*

*5. Sim. É verdade que em alguns dias estamos com a sensibilidade aflorada e em outros dias estamos menos inspirados, porém, mais do que uma questão de inspiração o texto depende da transpiração, lapidação.*

*6. Sim. Acredito que, se tivesse passado por um trabalho de desenvolvimento da redação até a graduação, muitas dificuldades enfrentadas na pós-graduação teriam sido evitadas.*

*7. Não. (Não justificou).*

*8. Sim. Acredito que a prática de redigir aprimora o redator, portanto quanto mais esta prática for feita, maior aprimoramento haverá.*

*9. Sim. Só se aprende a escrever, escrevendo.*

*10. Não sei. Não sei se treinamento anterior teria feito com que eu gostasse de escrever.*

*11. Não. No meu caso específico, não. Minha paixão pela vida de escritor foi sui-generis.*

*12. Não. Acredito mais no encaminhamento os professores davam à redação, isto sim, era maçante e causava insegurança. O medo de ter seu texto corrigido, a síndrome do desconto na nota, associado à falta de motivação, ativação e debate foram um desastre na minha história com a redação.*

A maior parte dos professores atribui os casos de insucesso e insegurança no escrever à falta de treinamento anterior; alguns acham que não e poucos afirmam não saber ou não ter esse problema.

**8) Além da indicação *faça uma redação observando Introdução, Desenvolvimento e***

***Conclusão*, você recebeu orientação sistemática de como desenvolver um assunto, dividindo-o em partes?** SIM ( 3 ) NÃO ( 9 )

1. *Não. De novo ressalto: o meu 1º grau foi há 30 anos. Não havia um trabalho diferenciado como se faz agora. No curso de Letras (PUC – CAMPINAS - 72/76) não tive uma disciplina específica de Produção de Texto.*
2. *Não. Descobri sozinha como melhor expor as idéias. Acho que é algo intuitivo.*
3. *Sim. Mas não na sala de aula.*
4. *Sim. Sempre dentro de esquemas fechados, enquanto técnica, mas não em termos de uso da língua, da linguagem, do discurso, da argumentação e persuasão do receptor.*
5. *Não. No 1º e 2º graus, a orientação recebida era apenas a de que um texto deveria ter introdução, desenvolvimento e conclusão. Somente no curso de Letras recebi uma orientação sistemática de como desenvolver um assunto.*
6. *Não. Nas poucas vezes em que realizei as atividades de redação no ensino fundamental, médio e superior, a preocupação principal de professor era com os erros gramaticais do que com o texto propriamente dito.*
7. *Não. Na minha época, o professor apenas dava o tema e pedia uma narração, descrição ou dissertação. No mais, a leitura constante fazia o resto.*
8. *Não. Era apenas isso.*
9. *Não. O professor era totalmente estruturalista.*
10. *Sim. Nas aulas de inglês na faculdade tínhamos orientação acerca do desenvolvimento do parágrafo. Também na especialização (em Língua Inglesa) foi dado ênfase no* ***out line*** *da redação.*
11. *Não. Aprendi de* ***ouvido****, isto é, lendo e incorporando estruturas. Por isso é que acredito que a escola deve enfatizar, basicamente, a leitura.*
12. *Não. O avanço que obtive quando estudava no 2º grau quanto ao trabalho com redação, era o de que o aluno deveria fazer perguntas ao tema e com isso iria desenvolvendo os argumentos.*

A maioria dos entrevistados respondeu não ter tido nenhuma orientação sistemática para redigir, demonstrando que essa habilidade dependia exclusivamente do estudante. Poucos tiveram orientação, mas esclarecem não ter sido em aulas de L.P., mas de inglês ou através de esquemas fechados.

## II. Informações sobre técnicas e modos que o ajudaram na aprendizagem de redação durante a (sua) graduação.

**9.O número de redação que você fez contribuiu para produzir bons textos hoje?**
SIM ( 3 ) NÃO ( 9)

*1. Não. De novo ressalto: o meu 1º grau foi há 30 anos. Não havia um trabalho diferenciado, como se faz agora. No curso de Letras (PUC-CAMP-72/76) não tive uma disciplina específica de Produção de textos.*

*2. Não. Não acredito.*

*3. Não. Os temas eram sempre os mesmos.*

*4. Não. Não havia essa disciplina na graduação. Só se escrevia em provas dissertativas e em trabalhos de final de ano ou análises de textos literários.*

*5. Não. Redação é um exercício constante como qualquer outra prática. Quem já foi atleta um dia e deixou de praticar o esporte ao voltar a praticá-lo sentirá como o treino fez falta, mas com o retorno ao exercício terá maios facilidade do que aquele que não tiveram um treinamento.*

*6. Não. Não foi uma prática crescente na graduação.*

*7. Sim. Mas, não só a elaboração como a leitura contribuem para bons textos. Bem como o interesse particular pela disciplina de Língua Portuguesa.*

*8. Não. Quase não produzíamos textos na graduação. Aprendi a redigir num projeto de extensão do qual participei atuando como estagiária. Como eu estava ensinando alunos a redigirem, eu tive que aprender também.*

*9. Não produzi muitos textos na graduação. Produzi mais no colegial.*

*10. Não. (Não justificou).*

*11 Sim. A resposta pode ser depreendida das anteriores.*

*12 . Sim. Em minha graduação não houve uma disciplina de produção de textos; elaborávamos resenhas, seminários, resumos, sínteses de críticos literários. Era a nossa produção textual.*

Pelas respostas dos professores é possível infe□□□

□□□

As respostas a essa questão foram diversificadas. Uns consideram que realmente aproveitaram pessoalmente os conhecimentos adquiridos nas aulas de L.P. em suas redações. Outros dizem que não. Alguns responderam em termos que refletem dúvidas.

**11) O fato de estudar apenas gramática normativa nas aulas de Língua Portuguesa ajudou você a caracterizar e localizar seus problemas de redação?** SIM ( 5 ) NÃO ( 6 ) OUTRO (1)

1. *Sim. Sabendo regência, por ex., sei quando falta ou sobre uma preposição. As noções básicas de concordância também ajudam.*
2. *Em parte.*
3. *Não. (Não justificou).*
4. *Às vezes. Ao tornar consciente o ato da fala e da escrita, com maior racionalidade do uso da língua, o ensino da gramática é muito útil para* ***ver*** *os problemas discursivos.*
5. *Não. Torno a repetir: o trabalho com a construção de bons textos (coerentes, coesos, informativos) não cabe exclusivamente ao professor que trabalha com a Produção de Textual no 2º ano de Letras. Esta deve ser uma preocupação de todos aqueles que trabalham com a linguagem.*
6. *Não. Os conteúdos de gramática normativa são úteis após a produção de textos.*
7. *Sim. Sempre ajudou porque possibilitou o domínio da língua de um modo mais abrangente.*
8. *Não . Apenas em alguns casos.*
9. *Sim. Somente os que diziam respeito à gramática.*
10. *Não. Não houve essa sistematização.*

11. *Sim. Por incrível que pareça, a análise sintática tradicional auxiliou-me nas questões hoje discutidas no texto como coesão e coerência. Ressalva: Ajudou mais em pouquíssimos casos.*

*12. Não. A sistemática de entregar, o professor corrigir ou ainda o trabalho com a gramática normativa em nada me auxiliaram na produção textual.*

Para alguns professores o fato de estudar a gramática normativa nas aulas de L.P. ajudou a caracterizar e localizar problemas de redação; para outros não. Há os que justificam que só serviu para resolver problemas gramaticais, como se a gramática não fizesse parte da redação.

**12. Em relação às técnicas de redação, você recebeu todas as orientações necessárias ao seu curso (graduação)?** SIM ( 1 ) NÃO (10) OUTROS (1)

1. *(Não respondeu.)*
2. *Não. Não justificou.*
3. *Não. Nem havia uma disciplina que trabalhasse produção de texto.*
4. *Não. Não havia essa disciplina.*
5. *Não. Na graduação, naquela época, ficávamos centrados no estudo e produção de textos narrativos, descritivos e dissertativos. Tantas outras tipologias textuais não foram trabalhadas.*
6. *Não. Não houve preocupação com a produção de textos.*
7. *Não. Não recebi porque isto foi feito no segundo grau e na universidade não havia necessidade.*

8. *Sim. Como mencionado no item 9, participei durante a graduação de um projeto de extensão nomeado* ***Em busca do discurso: métodos e técnicas de redação, para o 1º e 2º graus****. Atualmente o projeto é nomeado PROLE: a redação como produto de leitura. É constituído de docentes e discentes da UEL. Os alunos atuam como estagiários e, sob orientação dos supervisores (docentes da UEL) ministram aulas de redação para alunos do 2º grau.*
9. *Não. As aulas específicas de produção de textos foram muito poucas para que as técnicas pudessem ser passadas.*
10. *Não sei. Tive mais orientação com relação a isso nas aulas de inglês. Aplico muito do que aprendi ao português.*
11. *Não. A expressão* ***técnica de redação*** *é tão tola como a pretensão de sua existência. A expressão está veiculada a um profundo desconhecimento da lingüística do discurso.*
12. *Não. Não havia disciplina de produção de texto.*

Dos 12 entrevistados apenas 1 diz ter tido orientação de como redigir e assim mesmo vinculada a um projeto de extensão. Entre os demais, uns afirmam não ter tido necessidade dessa disciplina na época de sua graduação, outros alegam não ser essa a preocupação do Ensino Superior. E ainda outros revelam não conhecer a existência de uma disciplina dessa natureza. Isso demonstra que as propostas de ensino determinadas pelo MEC para o 3º grau nem sempre são divulgadas a todos os professores de L.P., pois alguns desconhecem as disciplinas e as áreas relacionadas aos cursos em que atuam, como é o caso de Técnicas de Redação (Secretariado Executivo), Produção Textual (Letras) e Técnicas de Comunicação Escrita (Jornalismo, Relações Públicas e Comunicação Social). A disciplina Técnicas de

Redação é questionada por um dos professores entrevistados sugerindo ser impossível alguém aprender ou ensinar a escrever sem conhecer a lingüística dos discurso, contrariando o que defendo neste trabalho, ou seja, que todos são capazes de alcançar as habilidades de escrita, bastando para isso ter interesse, dedicação e ser devidamente orientado.

**13. Você aprendeu a organizar um esquema lógico de um assunto, nas aulas de Língua Portuguesa da Graduação?** SIM ( 3 ) NÃO ( 8 ) OUTRO (1)

1. *Sim. Para organizar um trabalho, um resumo de livro, por ex.: tive orientação quanto à metodologia.*
2. *Não. Não havia essa preocupação. Embora a leitura fosse uma exigência na graduação, nem sempre as coisas mantinham a ligação necessária.*
3. *Não. (Não justificou).*
4. *Não. Nas disciplinas de Literatura isso era pedido sem que houvesse uma única forma de exposição das idéias.*
5. *Não. Não o suficiente; as aulas de Língua Portuguesa da Graduação foram válidas e muito, mas ter feito Produção de Textos, em nível de Especialização ajudou-me e as orientações da monografia e da dissertação de Mestrado foram enriquecedoras.*
6. *Não (Não justificou).*
7. *Sim. Aprendi nas aulas de 1º e 2º graus.*
8. *Não. Aprendi no projeto mencionado no item 12.*
9. *Sim. Apesar do assunto não ser totalmente explorado.*

10. *Não. Aprendi mais na aula de Língua Inglesa.*

11. *Há esquemas lógicos em alguns tipos de textos; há esquemas não – lógicos mas semanticamente coerentes, tão necessários quanto os primeiros. Veja a narração por ex.*

12. *Não. Aprendi sozinha, escrevendo, reescrevendo, procurando verificar as escolhas melhores para o texto, limpando-o. Foi sempre trabalho, um processo. Cada vez que você lê seu texto, mexe aqui, acolá, buscando um estilo claro e conciso.*

Quanto à esquematização lógica de um texto, somente 2 dos 12 entrevistados afirmam ter aprendido na graduação e 1 diz ter tido essa orientação no 1º e 2º graus. Os demais negam ter aprendido isso na faculdade, mas justificam não ser essa preocupação da graduação e sim da pós-graduação. Uns acreditam ser uma questão do interesse do aluno e outros demonstram terem aprendido sozinhos. Na realidade, a prática ainda é passar algumas informações quanto à metodologia científica, ora fazendo parte dos conteúdos de cada disciplina ora sendo ministradas em cursos de extensão e projetos de ensino, sem considerar que são poucos os alunos que têm acesso a esses projetos. Assim, os professores acabam reproduzindo um modelo que foi adotado com eles enquanto alunos, ou seja, sugerem o autodidatismo ao invés de buscar articulação com outras disciplinas e áreas afins para um ensino sistematizado como determinam as diretrizes legais (P.C.N.s, D.C.N.s, P.C.E.M., C.E.S. e C.N.E.) ao tratarem da interdisciplinaridade na produção textual do 1º ao 3º graus.

**III. Informações quanto às modificações que você faria agora (enquanto docente) nas aulas de Língua Portuguesa quanto ao ensino de redação no Curso de Letras.**

**14. Revisão da gramática normativa no 1º ano da graduação? Por quê?**

SIM ( 9 ) NÃO ( 1 ) OUTRO ( 2 )

1. *Não. Acho necessária a revisão; é só ver que há alunos que **erram** concordância verbal.*
2. *Sim. Os alunos vêm, despreparados (de forma assustadora!).Essa revisão não significa passar um período trabalhando com a gramática!*
3. *Sim. Porque os alunos apresentam muitas deficiências nessa área; mas isso não impede que haja também produção de texto.*
4. *Sim. Porque ela é necessária para tornar consciente os diferentes usos da língua. Fugiria dos esquemas fixos; a integrava às outras disciplinas e consideraria redação todo tipo de trabalho escrito que o aluno fizesse para as disciplinas daquele ano. Tornaria a redação o resultado da leitura reflexiva sobre diferentes textos; ampliaria o leque de leituras e só a partir de um saber consciente explorado exaustivamente, e com posicionamento do aluno diante daquilo que o texto apresenta, passaria à redação. Trabalharia a gramática de cada texto pela concepção de discursos intencionais o que implica em usos diferenciados da língua-linguagem-gramática. Após isso trabalharia a gramática enquanto matéria - a norma de seus usos.*
5. *Sim. Nossos alunos serão professores de Língua Portuguesa. O conhecimento sistemático da gramática normativa não deveria ser o cerne do ensino de 1º e 2º graus, mas deve se realizar no curso de Letras.*

6. *Sim. Acredito que é inútil fazer revisão gramatical dos textos dos alunos, mas isso deve ser feito como* ***revisão*** *e deve ser um trabalho engajado.*
7. *Sim. Assim, seria possível reforçar o conhecimento lingüístico básico para trabalhos futuros, desde que brevemente (o 1º semestre, por ex.:).*
8. *Sim. Acredito que o aluno de Letras deva ter segurança quanto às noções gramaticais, o que não implica a reprodução destas noções em suas aulas para alunos de 1º e 2 graus.*
9. *Sim. Mesmo os alunos já tendo estudado a gramática até o Colegial, é necessário rever os conceitos, principalmente aplicada ao texto.*
10. *(Não respondeu; justificou não ser docente de L.P.).*
11. *Não se trata de revisão de gramática normativa, mas de saber integrá-la à descritiva e à textual, no modo macro do currículo.*
12. *Sim. Acredito que é o momento adequado de retomar à gramática, detalhando-a bem.*

10 dos 12 professores entrevistados acham necessária a revisão gramatical no 1º ano da graduação, a maioria considerando sua importância para escrever bons textos e poucos sugerindo que essa revisão seja explorada nos próprios textos dos alunos. Isso demonstra que mesmo o conhecimento dos professores em relação às teorias e tendências modernas da lingüística ainda não é suficiente para garantir a mudança de postura quanto à gramática tradicional diante da necessidade de explorar a gramática internalizada com a nova clientela que chega ao 3º grau com a pequena bagagem de regras gramaticais e sem nenhuma prática de elaborar textos. O ideal possível seria orientar esses alunos para reconhecer os fatores de coerência que o texto exige e conduzi-los ao emprego dos mecanismos de coesão necessários à sua

construção.

**15) Tipologia textual no 2º ano da graduação? Por quê?** SIM ( 8 ) NÃO ( 1 ) OUTRO (3)

1. *Sim. Mais aulas de Produção de texto, pelo que penso também no 3º ano.*
2. *Sim. É quando o aluno está preparado para distinguir os diversos modelos.*
3. *Sim. (Não explicou ).*
4. *Não. Trabalharia a tipologia junto à gramática. Continuaria ou se englobaria à disciplina de gramática. Não é preciso separá-las.*
5. *Em Letras, poderíamos ter no 1º e 2º ano. Nos outros cursos, deve ser logo no 1º ano. Formamos professores de produção de textos no curso de Letras, nos outros cursos (Contábeis, por ex.:) objetivamos melhorar o desempenho do aluno na leitura e produção e ensiná-lo a fazer resumos, resenhas, fichamento para seu bom desempenho no curso. Em Letras, além destes objetivos temos outros.*
6. *Sim. Se for desenvolvido já no 1º ano um trabalho de produção de texto, acredito que é possível trabalhar com tipologia textual no 2º ano.*
7. *Sim. Mas não sei até que ponto estas divisões tão estanques são necessárias. Cada curso pode desenvolver o currículo próprio.*
8. *Sim. Para que ele conheça diversos tipos de textos.*
9. *Sim. Talvez já no 1º ano.*
10. *( Não respondeu)*
11. *Idem à anterior.*
12. *Sim. Acho ótimo; é uma boa hora para se discutir tipologia textual. Pode ser 2º ou 3º ano, o fundamental é que a disciplina seja oferecida aos alunos.*

A tipologia textual no 2º ano da graduação é benvinda na opinião de 8

professores envolvidos na pesquisa. Alguns sugerem sua implantação como disciplina no 1º e 3º ano, visto que no curso de Letras da UEL essa já é ministrada no 2º ano. Uma professora entrevistada, mesmo respondendo não a esta pergunta, também concorda com a tipologia textual, pois posiciona-se contra por ter entendido que o trabalho proposto separe o texto da gramática, ou seja, demonstra não conhecer quais os procedimentos adotados pelos professores de Produção Textual. Há quem considere ótima idéia a oferta do ensino da produção de texto e quem não saiba ou não acredite que esse trabalho seja possível ou que já esteja sendo feito na universidade.

**16. Montagem de projetos e estrutura de textos acadêmicos no 3º ano? Por quê?**

SIM ( 5 ) NÃO ( 3 ) OUTROS (4)

1. *( Não entendeu a pergunta)*
2. *Sim. Hoje os alunos, na sua grande maioria, desconhecem essas técnicas.*
3. *Sim. Principalmente projetos de ensino.*
4. *Não. Iniciaria isso no 1º ano e iria desenvolvendo, em cada disciplina, esse trabalho durante todo o curso, resultando em monografia de final de curso.*
5. *Não. Se tivéssemos dois anos de Produção de Textos, no curso de Letras, com dois encontros semanais ( 4 aulas) já no 2º ano de Letras teríamos tempo para trabalharmos com projetos e estrutura de textos acadêmicos.*
6. *Sim. Normalmente, no terceiro ano os professores começam cobrar trabalhos que exigem do aluno o domínio das técnicas de organização de texto acadêmico.*
7. *Por que não pode ser no 2º ano?*

8. *Sim. Como ele já saberá a tipologia básica, pode se aprofundar nos futuros anos.*
9. *Sim. (Não explicou).*
10. *(Não respondeu).*
11. *Talvez sim. Parece-me que textos acadêmicos acarretam mais dificuldades e devem vir em uma série final, com toda aprendizagem anterior.*
12. *Não. Acredito que poderia estar no 4º ano, em uma disciplina especial, conforme explico na questão 17 abaixo.*

Em relação ao ensino de montagem de projetos e estrutura de textos acadêmicos no 3º ano, os professores apresentam respostas diversificadas. 5 concordam com essa proposta, embora considerem mais necessário no final do curso, especialmente no 4º ano. 3 entrevistados acham que deveria ser ensinada a elaboração de projetos e textos acadêmicos desde o 1º ano até o final do curso. Os demais não entenderam a pergunta, uns deixando de responder, outros caindo em contradição ao negar e afirmar a proposta ao mesmo tempo, sugerindo-a como disciplina especial.

**17) Metodologia de texto científico, no 4° ano, dentro da disciplina de Língua Portuguesa? SIM ( 4 ) NÃO ( 4 )Outros ( 4 ) Por quê?**

1. *(Não entendeu a pergunta)*
2. *Sim. Já se prepara o aluno para a pós-graduação.*
3. *Não. Penso que isso deve ser trabalhado antes.*
4. *Não. No 1º ano.*

5. *Não. A disciplina Produção Textual poderia englobar o ensino da metodologia do texto científico de forma mais aprofundada se a sua carga horária fosse aumentada para dois anos para Letras e dois encontros semanais nos outros cursos.*
6. *Sim. Acredito que a metodologia do texto científico no 4º ano vai preparar o aluno que pretende ir para a pós-graduação. E por outro lado, capacita para a vida profissional aqueles que param na graduação.*
7. *Acho tarde. No 4º ano os alunos já devem estar produzindo trabalhos com cunho científico.*
8. *Sim. Para que possa prosseguir sua vida acadêmica.*
9. *Sim. É necessário saber estruturar um texto científico no 4º ano, pois é o momento em que farão algumas monografias.*
10. *(Não respondeu).*
11. ***Idem à anterior.***
12. ***Não. O ideal seria uma disciplina especial que trabalhasse desde a montagem de projetos e estrutura de textos acadêmicos até monografias. Poderia ser ministrada por professores do Deptº de Letras, mas não dentro de Língua Portuguesa.***

Quando questionados sobre a inclusão do tema metodologia do texto científico no 4º ano, fazendo parte da disciplina de L.P., os professores deram respostas parciais e diversificadas que se distribuíram igualmente nas três opções dadas. 2 professores não responderam, 1 não entendeu a questão e outro considera tarde para essa inclusão. Os 4 que disseram sim concebem essa inclusão necessária ao preparo para a pós-graduação, o que não é o objetivo da proposta aqui defendida nem é o que está sendo perguntado. As respostas não garantem o entendimento se a

concordância é quanto à metodologia científica dentro da disciplina de L.P. ou se é quanto sua inclusão no 4º ano, pois aparentemente concordam com uma idéia, mas justificam outra, do que se pode deduzir uma concordância parcial. 4 professores que responderam negativamente não concordam com essa inclusão no último ano da graduação, mas sim, a partir do 1º ano até o final do curso, porém, desses apenas 1 entendeu completamente a questão e respondeu sugerindo a implantação como disciplina especial, ministrada por professores de Letras, mas não dentro da disciplina de L.P.

**18)Você acha que deveria ser implantado o ensino da Língua Portuguesa em todos os cursos de nível superior? Por quê?** SIM ( 8 ) NÃO ( 3 ) OUTROS (1)

1. *Sim. Para as pessoas escreverem e lerem mais, e analisarem diferentes tipos de linguagem (ex.: publicidade, oralidade).*
2. *Sim. Os próprios alunos reclamam essa falta.*
3. *Não. Os ensinos fundamental e médio é que devem ensinar o aluno a ler e escrever.*
4. *Não. Obrigatoriedade não leva a nada. Cada curso precisa avaliar a necessidade dessa disciplina em função de seus alunos. Ela só se justifica se o professor da área de língua se dispuser a adequar o ensino à realidade de cada curso.*
5. *Sim. Sem dúvida, a operacionalização do texto científico/argumentativo interessa para todos os que cursam o nível superior e não só para os alunos de Letras. Sendo assim, Língua Portuguesa (enquanto prática da redação) deveria ser ministrada em todos os cursos e os itens gramaticais seriam abordados através*

*das análises lingüísticas dos textos.*

6. *Sim. O domínio da língua portuguesa é de suma importância para qualquer área.*
7. *Não seria o ideal porque é de se esperar que um aluno universitário saiba redigir.*
8. *Sim. Porque todo profissional é levado a se expor oralmente ou na língua escrita. O desempenho nessa exposição interfere na avaliação deste profissional.*
9. *Sim. A língua é a base para se aprender qualquer ciência. Se o profissional não tiver uma boa redação e não interpretar corretamente sofrerá*

ööööööö

6. *Não sei.*
7. *Não acho que deve ser implantado.*
8. *Sim. Para que desde o início do curso haja o aprimoramento.*
9. *Sim. A partir de uma orientação direcionada para o curso, os alunos poderão ter mais sucesso em suas produções durante o resto do curso.*
10. *(Não respondeu).*
11. *Textualização em língua portuguesa sim, porque está na base.*
12. *Sim. Para auxiliá-los durante o curso quando se iniciarem em trabalhos científicos, resumos, já terão esse apoio da língua padrão.*

À questão relativa à hipótese de implantação da L.P. em todos os cursos de nível superior no 1º ano, 5 professores responderam afirmativamente, argumentando acerca da necessidade de preparar o aluno desde o início do curso para elaborar textos acadêmicos. Os que responderam negativamente também apresentaram justificativas, ao contrário, deram respostas evasivas revelando não ter opinião sobre o assunto.

**20) De modo geral, o conhecimento de Lingüística tem contribuído para a melhoria do ensino da Língua Portuguesa no 3º grau ? Por quê?** SIM (10) NÃO ( 0 ) OUTROS (2)

1. *Sim. A Lingüística diferencia o normativo do usual em língua. Desta maneira, L.P. pode considerar* o que é *e* o que deveria ser *falado.*

2. *Sim. As teorias embricam-se de tal forma que a Lingüística vem funcionando como um elo polarizador nos dias de hoje.*
3. *Sim. (Não explicou).*
4. *Pouco. Receboalunos no 4º ano de Graduação, na especialização e Mestrado com imensas dificuldades de escrita, argumentação, coesão e coerência, bem como da falta de saber gramatical e de consciência sobre o como expor suas idéias. No nosso curso Lingüística e Língua são distintas, o que é um absurdo!*
5. *Sim. O conhecimento lingüístico é indispensável para o professor de L.P. e para o aluno do 3º grau (futuro professor de Língua).*
6. *Sim. A meu ver, a Lingüística tem estudado um número significativo de fenômenos sobre a língua, os quais não são, normalmente, explorados pela gramática normativa. Deste modo, o conhecimento da lingüística irá enriquecer o ensino da L.P.*
7. *Sim. Porque a Lingüística possibilita uma compreensão mais ampla na questão do ensino/aprendizagem do Português, como língua materna.*
8. *Sim. Porque o futuro docente de Língua Portuguesa terá um conhecimento mais abrangente sobre a língua.*
9. *Sim. (Não explicou).*
10. *(Não respondeu).*
11. *Sim. Não só no 3º, mas pode ajudar em todos os graus.*
12. *Sim. Da década de 80 para cá os currículos das universidades incorporaram estudos lingüísticos, não só nos currículos mínimos como em disciplinas ofertadas. É preciso amadurecer mais dentro das instituições para que possa contribuir para a melhoria do ensino da Língua portuguesa.*

Em se tratando da contribuição da Lingüística para a melhoria do ensino da L.P. no 3º grau, 10 professores dos 12 entrevistados opinaram

afirmativamente com argumentos favoráveis ao conhecimento das teorias e da descrição dos fatos da língua para um bom desempenho na vida acadêmica. Para essa questão não ocorreu negação, apenas uma ressalva à pouca contribuição da Lingüística na produção de textos, pelas dificuldades que os alunos da graduação, da especialização e do mestrado em Letras apresentam quanto às habilidades da escrita, devido à L.P. e à Lingüística serem tratadas na UEL como matérias distintas e exploradas sem nenhuma articulação, cada professor atuando isoladamente.

**21. Você acha que uma orientação metodológica do ensino da literatura aos acadêmicos de Letras pode contribuir para a melhoria do ensino da Língua Portuguesa (no 1º e 2º graus) e conseqüentemente influir no ensino da produção de textos? Por quê?** SIM ( 7 ) NÃO ( 0 ) OUTROS (5)

1. *(Não entendeu a pergunta).*
2. *Sem dúvida, os alunos hoje não têm essa orientação.*
3. *Não sei!*
4. *Sim. Como professora de Literatura, e que já ensinou redação e gramática, tenho observado que é nas disciplinas de Literatura e Teoria Literária que os alunos têm que desenvolver suas capacidades de uma redação orgânica e mais consistente. Isso porque a redação dos trabalhos e das provas é resultado de um processo de leitura reflexiva, análise, argumentação e posicionamento sobre o que faz. Isso eu já disse na resposta à questão de número 14.*

5. *Sim. Nós separamos as disciplinas para fins didáticos, mas o conhecimento não se realiza através de gavetas incomunicáveis.*
6. *Não sei.*
7. *Sim. Literatura é a manifestação da arte através da linguagem, portanto, sua contribuição é evidente, tanto no ensino da própria língua como na elaboração de textos.*
8. *Sim. Acredito que não se pode desvincular Literatura de Língua Portuguesa, principalmente nas aulas de Produção de Textos.*
9. *Sim(Não explicou).*
10. *(Não respondeu).*
11. *Sim. Não da literatura, mas da cinematura, videotura, jornalistura, etc. A literatura é grandiosa, mas na metade do final do século 20 veio a ascenção maciça de textos não – escritos ou não – apenas escritos, que devem ser levados em conta. Por outro lado, não escrevemos apenas ficção, isto é, não escrevemos todos. Mas escrevemos dezenas de outros tipos de textos igualmente esquecidos pela escola, que ensina apenas a frase.*
12. *Sim. Uma é conseqüência da outra. Se houver uma orientação metodológica adequada para o ensino da literatura, isso com certeza, irá influenciar positivamente no ensino de produção de textos.*

Referente à questão que solicita a opinião dos professores sobre uma orientação metodológica como contribuição para o ensino da literatura aos acadêmicos de Letras, a maioria dos professores entrevistados opina positivamente. Justificam suas respostas tratando de suas experiências no ensino de redação e tecendo considerações sobre os problemas de leitura, sugerindo procedimentos metodológicos para exploração de textos literários capazes de influenciar positivamente na produção de

textos.

**22. As orientações metodológicas para a disciplina de Língua Portuguesa devem sofrer ajustes para atender às necessidades dos acadêmicos de modo eficiente? Por quê ?** SIM ( 6 ) NÃO ( 0) OUTROS (6)

1. *(Não entendeu a pergunta).*
2. *Sim. (Não explicou).*
3. *Não sei.*
4. *Já respondi anteriormente. Os alunos têm grandes críticas ao que e ao como se aprende nessa disciplina em especial à Produção de textos. Ouça-os.*
5. *Não respondeu.*
6. *Sim. O ensino de língua portuguesa deve ser planejado a partir da* realidade lingüística *da clientela.*
7. *Depende dos ajustes que se fizerem necessários.*
8. *Sim. Acredito que sempre há o que melhorar, desde que haja estrutura para isto.*
9. *(Não respondeu).*
10. *(Não respondeu)*
11. *Sim .Depreenda-se das anteriores.*
12. *Sim. Deveria haver maior entrosamento entre as disciplinas da área de Língua Portuguesa e de Metodologia e Prática de Ensino.*

Para atender às necessidades dos acadêmicos quanto à escrita, a

disciplina de L.P. deve sofrer ajustes na visão da maioria dos professores. No entanto, os que responderam sim a essa questão apresentaram críticas, não justificando-as, fazendo referências a comentários de alunos em relação ao trabalho da Produção Textual e à falta de entrosamento entre disciplinas de L.P. e de Metodologia de Ensino.

**23)Você concorda com a inclusão de Produção de Textos em todos os cursos? Por quê?** SIM ( 7 ) NÃO ( 2 ) OUTROS (3)

1. *Sim. Parece-me tão necessário que os próprios cursos solicitam tal disciplina.*
2. *Sim. (Não explicou).*
3. *Não. O aluno que recebemos já deveria saber ler e escrever.*
4. *Não. Ouvir primeiramente os colegiados dos cursos. Já seria importante se o professor de Letras se interessasse por oferecer uma disciplina mais integrada às necessidade de escrita daqueles alunos e não como uma fôrma fixa.*
5. *Sim. A meu ver, qualquer profissional de nível superior deve estar capacitado a escrever.*
6. *Vale a resposta da pergunta 19 que está bem relacionada com esta.*
7. *Sim. Como no item 18, todo profissional será levado a se expor oralmente ou po*□□□

□□□

*Fichamento com destaque para as idéias principais dos textos - o texto como um todo e por partes; 4. confronto de idéias como forma de argumentação.*

*Textos literários: 1. leitura personalizada-emoção; 2. Confronto de leituras – emoção/razão; 3. Racionalização pela historicidade e contextualização.*

5. *Dou aulas expositivas para explicitar os mecanismos de produção de sentidos do texto (concepção de linguagem e variação lingüística, concepções de texto, fatores de textualidade, funções da linguagem e outros temas); realizamos leituras de textos teóricos sobre os tópicos do conteúdo programático e, às vezes, dependendo da turma e a partir do 2º semestre, orientamos seminários sobre obras que compõem a bibliografia básica. Mas, o enfoque é a prática de redação e análise lingüística dos textos produzidos pelos alunos.*
6. *Em relação à produção de textos não tenho uma linha teórica metodológica definida. Nos últimos anos em que ministrei a disciplina de produção de texto, utilizei-me dos conhecimentos de lingüística que tenho, principalmente de lingüística do texto, e na própria experiência de redigir.*
7. *Depende da disciplina porque a abordagem será teórica ou prática segundo as possibilidades e exigências desta ou daquela disciplina.*
8. *A base de todas as minhas aulas de Produção de Textos é a leitura prévia porque acredito que esta dá suporte para a boa redação.*
9. *(Não respondeu).*
10. *(Não respondeu).*
11. *Em relação ao ensino de língua, o ponto de partida é a concepção de texto, como unidade teórica (da discussão) e unidade de ensino na escola.*
12. *12.A multiplicidade de textos para ativação do repertório cultural, debate para trocas de idéias e finalmente a produção textual.*

De todas as respostas dadas à questão sobre a abordagem

metodológica utilizada pelos professores, somente as de nº 11 e 12 (professores de Metodologia e Prática de Ensino) revelam uma postura problematizadora destacando o debate e a discussão como promotores da atividade textual. Os de□□□

□□□□□□□□□□□□□□□□ *ter conhecimento suficiente para sugerir essa ou aquela abordagem.*

*7. A abordagem deve ser prática, mas nunca se esquecendo do vínculo leitura/escrita. Portanto, aprofundamento do nível de leitura é uma das metas na abordagem e no desenvolvimento do ensino da redação.*

*8. Acredito que todo professor de Produção de Textos deve ter conhecimento de todas as técnicas de redação possíveis, entretanto saliento a importância da leitura como suporte de todas as práticas de redação.*

*9. As orientações teóricas podem estar ligadas à análise do discurso e à semiótica.*

*10.(Não respondeu).*

*11. Depreenda-se das anteriores.*

*13. Primeiramente a leitura, a discussão, a ativação da memória, a hipotetização, questionamentos em grupos para que o assunto seja bem vivenciado. Só então após esse encaminhamento o aluno é convidado a escrever.*

Quanto à abordagem mais viável para o ensino de redação no 3º grau, dos 12 entrevistados 4 assumem não ter conhecimento sobre o assunto, e portanto, sem condições de opinar. No entanto, mais da metade dos professores elegeram a abordagem textual, ou seja, o ensino de texto como processo. Entre os que justificaram os argumentos são maliciosos, direcionando conselhos para a pesquisadora e críticas aos colegas que trabalham com essa disciplina. Uns prescrevem atividades e outros sugerem procedimentos comuns ora voltados para a idéia de produto (redação final) ora para a idéia de processo (movimentos de construção de textos), ambos vistos de fora. A idéia de internalização do objeto pelo aluno como sujeito que adquire esse conhecimento por movimentos de construção individual e social não aparece em

nenhuma das opiniões.

**27) Faça seu comentário a respeito da qualidade de formulação das questões deste instrumento de pesquisa. Em caso de discordância, apresente sua sugestão.**

1. *Questão 6 – "sair-se bem" em que? Só no vestibular? E na seleção do Mestrado? E em concursos? Parece-me que as questões 8 e 9 nãoconsideram cursos antigos. A questão 12 é ambígua. Não entendi as questões 16 e 17! Existem estas disciplinas? Ou é uma proposta nova? Não entendi a questão 21: o que seria uma* orientação metodológica*? A questão 10 é, no mínimo tendenciosa, com a presença do modalizador* realmente*. Esta questão também traz o* pessoalmente - *parece-me desnecessário, devido ao verbo aproveitar.*
2. *(Não respondeu).*
3. *(Não respondeu).*
4. *O questionário tem a sua ideologia! Parece querer provar algo que seu autor já sabe e que quer que os* consultados *digam ou reafirmem o que o perguntador pretende defender = ampliação das fronteiras de língua Portuguesa. Por outro lado, mexer nessa questão é necessário, pois o curso de Letras precisa ser repensado e modificado para atender ao que se pretende enquanto formação de professores para atuar em um mundo complexo, dinâmico e mutante. Nesse sentido, as reflexões feitas nas questões são tímidas, estruturais apenas, e não contribuem significativamente para uma mudança necessária para o Curso de*

*Letras.*

5. *Creio que pela análise das vinte e seis perguntas acima, respondidas por vários profissionais, a professora/pesquisadora terá uma boa visão do trabalho com Produção de Textos no curso superior.*
6. *Acho que a seqüência das perguntas ficou boa. Por outro lado, você conseguiu dosar(restringir/delimitar) em cada pergunta determinados aspectos do ensino de redação de modo que, a meu ver, o conjunto das respostas dá idéia de como o entrevistado vê essa questão tanto em relação a sua própria experiência quanto em relação ao ensino de língua portuguesa na universidade.*
7. *Algumas questões são muito determinantes, e outras não são completadas somente com sim ou não, por ex.: a pergunta 23 não pressupõe que a proposta não seja aceita, isto é, não ser implantado o ensino de Língua Portuguesa em todos os cursos. Outro fator é a idade do informante: muitas das situações pressupostas foram posteriores à minha formação educacional.*
8. *Considero bem formuladas estas questões, pois levam o docente a refletir sobre sua experiência, enquanto aluno e enquanto professor.*
9. *(Não respondeu).*
10. *(Não respondeu).*
11. *Exaustiva, mas pertinente e pode apresentar resultados.*
12. *Penso que será difícil a tabulação desses dados, pois as questões são abertas. Demorei para responder ao questionário por uma única razão: falta de tempo e acredito que as pessoas que não deram retorno foi por esse motivo. São muitas questões, todas para se justificar, isso assusta um pouco.*

Pelos comentários a respeito do instrumento de pesquisa pude perceber que há muito o que fazer em termos de prepara professores para mudanças, especialmente no trabalho com Produção Textual. As opiniões 5 e 6 revelam

compreender a intenção da pesquisa, mas a maioria dos envolvidos demonstra não conhecer as novas metodologias que estão sendo utilizadas pela Análise do Discurso, pela Semiótica e pela Lingüística Textual com a preocupação de captar nos enunciados a subjetividade do informante, sua aceitabilidade, bem como, historicidade e conhecimento de mundo por meio de investigação, estudo de caso, análise de depoimentos e a possibilidade de se fazer pesquisa qualitativa acerca dos problemas da língua.

### 4.8.3 Argumentos dos Alunos

#### 4.8.3.1 Textos do 3º ano do 2º grau

Esses textos foram produzidos durante uma aula de Redação no Colégio Vicente Rijo, em uma turma do 3º ano de Educação Geral noturno, em fevereiro de 1997. Com 45 alunos, essa turma possui aulas de Técnicas de Redação uma vez por semana, uma de Literatura e três de Gramática. As condições de produção eram leitura e interpretação de um texto sobre comunicação e língua, em sala de aula e debate com a professora regente da turma. Foram escolhidos 29 dentre alunos que já atuam no mercado de trabalho e não têm tempo para ler, tanto para verificar o que

escrevem quanto como escrevem.

A metodologia escolhida para análise dos textos está fundamentada nos modelos de Alcir Pécora (1983), Lívia Suassuna (1995) e Moita Lopes (1996), em *Problemas de Redação, Ensino de Língua Portuguesa – Abordagem Pragmática* e *Oficinas de Lingüística Aplicada*, respectivamente, dos quais extrai esquemas para análise. Algumas ocorrências em cada texto desse grupo foram observadas independente de qualidades e defeitos, visando mostrar como esses alunos saem do 2º grau, tanto no conteúdo quanto na expressão.

Cada texto de aluno é visto aqui como uma ocorrência significativa de comunicação, sendo enfatizado mais o plano do conteúdo do que o da expressão, analisado passo a passo e na sua totalidade, e verificados seus problemas gramaticais ou de outra ordem qualquer apenas quando ferem à norma culta ou altera completamente a significação global, ou seja, importa o sentido do texto, os problemas de inaceitabilidade por omissão ou por ausência de conhecimento e criatividade.

O tema proposto aos alunos para a redação foi *A Importância da Língua Portuguesa* porque senti a necessidade de consultar os alunos sobre o que eles pensam sobre esse assunto, visto que essa turma estava em período de preparação para

os exames vestibulares e tinham na parte diversificada do currículo escolar a disciplina Técnicas de Redação, ministrada duas vezes por semana e sob minha orientação.

**Texto 1**

**ALUNA: Luciana Evangelista.**

*A língua portuguesa é a que a nossa nação utiliza como meio de comunicação, então há grande importância para as pessoas.*

*É importante na escola, pois é lá que as pessoas começam a aprender a falar corretamente a língua, depois de alguns anos de estudo as pessoas têm mais facilidade de comunicação com outras pessoas.*

*No trabalho, é muito importante o uso da língua para que a pessoa receba ordem e entenda e possa cumprí-la.*

*E uma das importâncias é que a pessoa pode explicar seus atos, se for um ato criminoso de que ela possa se defender, explicar porque fez aquilo, porque motivo.*

*A língua é muito importante porque através dela as pessoas podem estabelecer uma ordem entre elas, um tipo de vida para que não viva como animal.*

Para esta aluna a língua portuguesa é importante porque a nação a utiliza como meio de comunicação, para que as pessoas possam dar ordens e recebê-las, para explicarem-se, defenderem-se e estabelecerem ordem. Aqui a língua é vista,

realmente, como meio de comunicação. E quanto ao procedimento para montar seu texto, a aluna parte do geral para o específico: primeiro, da idéia de importância para a nação; depois, na escola, no trabalho, individualmente e por último, socialmente. Embora o texto seja relativamente curto para uma aluna de 2º grau, ela consegue expressar em poucas linhas, o que entende por importância da língua. Os usos impróprios da palavra *importante* e ainda o uso do plural *importâncias*, além das expressões *então há grande importância para as pessoas* e *um tipo de vida para que não viva como animal* são adotados como saídas para compensar a falta de argumentos para explicar a língua como fator que diferencia os homens dos animais. Usando esses argumentos, ela enfatiza a utilidade da língua, revelando um aspecto de qualidade, mesmo não tendo sido feliz na organização das idéias e escolha de possibilidades, como no caso de ... *então há*... ao invés de ...*é de*...; o uso de vírgula em lugar de ponto, no segundo parágrafo, que, conseqüentemente exige letra maiúscula em *depois*. Essa passagem do primeiro para o segundo parágrafo revela uma noção confusa a respeito da importância do uso da língua na escola. O parágrafo seguinte traz a importância do uso da língua no trabalho, referindo-se à hierarquia e estratificação social, em que a língua é utilizada para fins de obediência. No quarto parágrafo, vem a idéia de uso da língua para autodefesa, o que demonstra uma outra qualidade do texto e mostra conhecimento quanto à função de persuasão que a língua possui. No quinto parágrafo, fica patente a língua como fator de interação social.

De modo geral, a aluna tem conhecimento do assunto: no entanto

falta-lhe recursos lingüísticos para reavaliar o seu texto e proceder a uma refacção, utilizando mecanismos de coesão para articulação dos parágrafos. Não é um texto incoerente; porém ficaria mais adequado se o último parágrafo fosse inserido logo após o terceiro parágrafo, já que se inicia com uma gradação em ordem decrescente, isto é, o relacionamento social poderia vir logo após o relacionamento no trabalho ou paralelamente. Deve-se orientar a aluna no sentido de reestruturar o seu texto aproveitando as idéias, mas eliminando redundâncias, uso indevido de termos e organizando melhor os parágrafos.

**Texto 2**

**ALUNA: Fernanda Monteiro.**

*Hoje em dia para sabermos falar corretamente a língua portuguesa é muito importante, para qualquer coisa que façamos.*

*Não tem como não sabermos pelo menos o básico, pois tudo o que façamos a língua portuguesa está presente. Não tem como viver, trabalhar se não souber falar a nossa língua.*

*Hoje o mundo, as pessoas exigem que saibamos a falar correto com as pessoas ao nosso redor.*

*Por isso os brasileiros deveriam tomar gosto pela língua brasileira, pois ela faz parte do nosso dia-a-dia.*

Esse texto, mesmo sendo mais curto que o primeiro, apresenta-se com mais problemas, tanto de sentido quanto de articulação de termos. No início, a aluna afirma que *saber falar corretamente a língua é muito importante para qualquer coisa que façamos*, depois, argumenta *saber pelo menos o básico* e por fim, *falar correto*

*com as pessoas ao redor* e conclui acrescentando *que os brasileiros deviam tomar gosto pela língua brasileira*. Além do sentido, a coesão gramatical do texto ficou prejudicada: as expressões *pois tudo o que façamos ..... está presente*, *saibamos a falar correto* revelam as dificuldades de emprego das preposições que chegam a alterar o sentido do período. Os termos *Por isso* e *pois*, embora bem encaixados no período, não combinam com a afirmação conclusiva do texto. Essa aluna não conseguiu deixar clara a idéia de língua brasileira e língua falada no Brasil. É da língua portuguesa falada no Brasil ou de uma língua brasileira que o texto deveria tratar? Logo no primeiro parágrafo, o texto traz a idéia de que é muito importante falar a língua nos dia□□□

□□□

□□□

*Num país onde a língua predominantemente é o português realmente é necessário, que saibamos o melhor possível.*

*Para a vida, para um futuro, devemos saber falar bem, conhecer o melhor possível para que sejamos profissionais, e saibamos nos relacionar verbalmente com todos, seja com amigos, ou com empresários.*

*É difícil quando percebemos que o analfabeto, também é evidente, e atrapalha o desenvolvimento de um país, pois quem não sabe o que ler é difícil aprender.*

*Importante pelo fato também de ser uma língua complexa, onde à palavras de mesma característica mais com sons diferentes, isso torna-se no modo de ver e aprender a língua uma coisa culta*

*Para que a língua Portuguesa cresça também é necessário o bom hábito de ler, isso melhor dizendo para que ela cresça em conteúdo para nós.*

*Se destaca a língua portuguesa não no esporte pois, a craques que nem ao primeiro colegial chegou, mas destaca-se em profissões como advogado, administrador, economista e várias outras coisas é fundamental que seja dominado quase que totalmente a língua portuguesa, para um bom relacionamento, entre seus clientes e também esclarecimentos.*

*Por tudo isso se torna importante o português.*

Esse é um amontoado de frases que tem algo entre si, mas que não estão bem articuladas para constituir um texto. A preocupação do aluno em utilizar expressões que ele considera elegantes (predominantemente, realmente, saibamos, o melhor possível, evidente, desenvolvimento, língua complexa, mesma característica, cresça em conteúdo, se destaca, é fundamental que seja dominado quase que totalmente, bom relacionamento, esclarecimentos) em um jogo onde não consegue combinar os termos para efeitos de sentido, acaba dispersando os argumentos,

tornando o texto sem unidade e prolixo a ponto de dificultar o entendimento.

Alguns períodos poderiam ser retirados integralmente sem fazer falta à informação pretendida.

Problemas de redundância, emprego do verbo haver, uso do pronome oblíquo no início do período e uso indevido de termos são uma constante em todos os parágrafos, além de não apresentar completude, seja pela ausência de introdução, seja pelo desenvolvimento caótico dos argumentos e até mesmo pelo modo incoerente de terminar o texto. Este é outro pseudotexto.

**Texto 8**

**ALUNA: Andréa Lopes Farias.**

*É fundamental na vida de uma pessoa conhecer bem a língua portuguesa. Temos que conhecer primeiro a nossa língua para depois querer conhecer outras. Uma pessoa que não sabe o português correto não pode trabalhar lidando com muitas pessoas, com clientes.*

*Imagine você entrando numa loja para comprar calça e o vendedor dizer que a "a carça custa...." Também não precisa querer ser perfeito, todo mundo erra. Mas o melhor seria você querer aprender mais, se interessar e querer melhorar a cada dia.*

*Todos nós temos a mania de falar errado, por exemplo, é difícil*

*alguém dizer estorvar ao invés de estrovar. As pessoas se acostumam com a maneira de falar e não fazem nada para mudar isso.*

Nesse texto, não se vêem muitos problemas de ordem gramatical, a não ser um pequeno desvio de pontuação no último parágrafo e, uma conseqüente omissão da letra maiúscula no período seguinte. Os problemas, de modo geral, são de ordem ideológica, em que o preconceito contra quem utiliza uma variedade popular se evidencia desde a introdução até o final do texto.

Para essa *aluna é fundamental... conhecer bem a língua portuguesa.(...) conhecer primeiro a nossa língua para depois querer conhecer outras*. O termo "fundamental" restringe a vida de uma pessoa (qualquer) ao bom conhecimento da língua.

Essa é uma afirmação perigosa, pois conhecer bem uma língua não é vital para ninguém, nem mesmo é preciso dominar primeiro a própria língua. Os exemplos que aparecem no texto revelam uma ideologia errônea, cristalizada pelo senso comum, pois uma pessoa mesmo sem o conhecimento do português correto pode relacionar-se no trabalho com outras pessoas. Apresenta-se no texto um ideal de falante que não condiz com a realidade da escola e do estudante, ficando evidente que a concepção de língua aqui declarada é a visão tradicional do certo e do errado.

**Texto 9**

**ALUNA: Regiane Malfe.**

*No mundo em que vivemos é importante sabermos falar e escrever bem o nosso idioma, a nova "língua mãe", pois é através dela que conseguimos nos comunicar e se expressar em nosso país.*

*Saber falar e escrever bem, já é um ponto de partida para nossa vida, não só profissionalmente, mas também em nosso dia-dia.*

*É bem mais gostoso conversarmos com uma pessoa "rica" em cultura do que com uma pessoa "pobre", que não sabe falar direito sua própria língua.*

*É claro que falar e escrever bem em português é muito difícil, isso requer muita dedicação e interesse, e ainda assim é complicado.*

*Mas se todos nós brasileiros soubéssemos um pouco sobre o português, nosso país já se tornaria um país bem mais "inteligente".*

O texto número 9 não apresenta muitos problemas gramaticais. O único que aparece é grave*: conseguimos nos comunicar e se expressar...* Em que o uso pronominal não está adequado, empregando a primeira pessoa do plural e a terceira para uma só pessoa gramatical.

Quanto à estrutura, falta ligação entre os parágrafos e coerência entre tudo o que afirma no decorrer do texto e a conclusão, quando deixa transparecer que os brasileiros não sabem nem um pouco "sobre" o português, contradizendo o que

afirma na introdução, isto é que é preciso saber a língua para que haja comunicação. Então, os brasileiros não se comunicam ?

Em se tratando de argumentação, não há informatividade e sim ideologia discriminatória contra os que usam outro nível de linguagem (pobre) em favor dos que dominam a modalidade padrão (rica em cultura).

Outros problemas, em termos de inadequação vocabular aparecem com o uso de expressões *é claro*, *é muito difícil*, *é complicado e país bem mais inteligente*, pois tornam contraditória a afirmação anterior de que é importante falar e escrever bem *a língua mãe*, se já ficou evidente que os brasileiros não sabem nem um pouco falar e escrever em português.

**Texto 10**

**ALUNA: Camila F. Massuci dos Santos.**

*A língua portuguesa é muito importante, porque com ela podemos nos comunicar, expressar nossas idéias e sentimentos.*

*Português é a língua do nosso país, por isso precisamos ter consciência de que é necessário aprendermos escrever e falar corretamente, para que todos entendam o que queremos dizer.*

*Apesar de muitas pessoas falarem errado, não saberem escrever,*

*ainda é ensinado nas escolas o português. Nos testes, concursos é muito importante saber, pois vale muito.*

A aluna introduz bem o texto, mas omite o emprego de elementos coesivos entre os dois primeiros parágrafos e em alguns períodos do texto não apresenta problemas ortográficos e consegue empregar um recurso de coesão, do segundo para o terceiro parágrafo, embora separe o comp.

Ao afirmar que as *pessoas* falam errado, não sabem escrever e que *ainda é ensinado nas escolas o português*, passa a ser uma inversão não esclarecendo se a escola ensina e mesmo assim os alunos não aprendem ou se mesmo que os alunos continuem demonstrando não aprender a escola insiste em ensinar o "português". Também o último período apresenta incompletude, ao utilizar o verbo. Sendo um texto com apenas três parágrafos e sem novidades, caracteriza-se pela circularidade da mesma informação do início ao final.

**Texto 11**

**ALUNA: Rejane Daniele Martin.**

*Nos dias de hoje saber pronunciar o português correto conta muito na sociedade. Por exemplo, se você quer arrumar um trabalho, quem eles irão escolher, uma pessoa que sabe se expressar tem uma conversa boa, ou um que mal consegue*

*pronunciar uma frase correta.*

*Na nossa vida tudo depende da fala, de uma conversa, e por isso e muitas outras coisas que devemos procurar melhorar cada vez mais, se todos os brasileiros pelo menos duas vezes por semana lesse um livro, jornal, revista ou até mesmo procurasse corrigir-se quanto a seus erros  nosso país seria muito melhor.*

*Por isso devemos dar importância a língua portuguesa pois para quas*□□□

□□□

fechada com uma frase *Por isso é fundamental* como uma justificativa para a proposição inicial.

**Texto 14**

**ALUNA: Cindy Miceli.**

*É muito importante dominar bem a língua portuguesa para podermos ser bem sucedidos em nossos empregos e em tudo mais o que fizermos. Sem saber ler e escrever não conseguiremos nos comunicar com outras pessoas e será difícil para conseguir emprego, pois, na maioria exigem no mínimo o primeiro*

□□□□□□□□□□**erson.**

*Penso que a nossa língua é muito complexa mas isso nada impede que nós nos esforcemos em aprendê-la sempre mais um pouco.*

*É necessário que tenhamos muita força de vontade em aprender, uma vez que, nosso país é extenso deixando povos e culturas de um mesmo país a quilômetros e quilômetros de distância. Como exemplo podemos notar a diferença do nome da mandioca, no Norte todos a conhecem por macaxeira enquanto no Sul, Santa Catarina, rio Grande do sul e até mesmo no sul do Paraná a mandioca é conhecida como Aipim.*

*Isto nos leva a crer que a maioria das expressões, nomes próprios e gíria muda de região para região.*

*Cremos também que o Português Luso é diferente do angolano, do Brasileiro e do Português falado nas ilhas do Timor, mas nada impede que como nós temos interesse pelo inglês, espanhol, italiano e o francês outros países tenham interesse pelo nosso complexo Português.*

Sem problemas gramaticais, esse é um texto hipotético, as expressões ou palavras usadas indicam suposições por trabalhar com possibilidades. Exemplo: *penso que*, *isto nos leva a crer, cremos também*, *outros países tenham interesse*; desse modo, o aluno demonstra dúvidas quanto a complexidade da língua, demonstrando a certeza de que é necessário ter muita força de vontade de aprender, usando para isso o argumento da extensão do país, as variantes regionais e a existência de gírias.

Na introdução, o autor do texto acha que a língua é complexa, porém

na conclusão ele já demonstra certeza.

O conhecimento do emprego da pontuação desse aluno não é consistente, especialmente quanto ao uso da vírgula, pois ora omite quando necessário, ora emprega quando desnecessário.

Quanto ao sentido, é um texto coerente, possui argumentação e argumentação lógica.

**Texto 19**

**ALUNA: Viviane Dutra Medeiros.**

*A Língua Portuguesa é muito importante, pois com ela aprendemos tudo de valioso que está ao nosso redor e na maioria das vezes não sabemos que existe.*

*Hoje em dia, as pessoas poderiam se interessar mais pela arte, literatura, romantismo, etc..., pois com isso elas poderiam ser um pouco mais culta, já que no Brasil existe um índice  um pouco alto de analfabetos, por ser um país mais ou menos industrializado. Mas sei que isso é muito difícil pois a maior parte da população que habita o Brasil  são jovens e é muito difícil um jovem no dia de hoje se interessar por algo desse tipo.*

Essa aluna, no primeiro parágrafo, vê a língua portuguesa como um

recurso para se inteirar das coisas valiosas à nossa volta, porém apresenta incoerência quando afirma que *na maioria das vezes não sabemos que existe*. Existe o quê? Tudo de valioso ou a língua portuguesa.

No segundo parágrafo, foge do tema, enfocando o problema do analfabetismo e da pouca cultura do povo brasileiro.

Como problema gramatical observa-se a ausência do pronome relativo "que", o uso inadequado ou a omissão da vírgula, além do uso constante de informações truncadas, por exemplo: *a maior parte da população que habita o Brasil são jovens*, *é muito difícil um jovem hoje se interessar por arte, língua e literatura*, afirmações não condizentes com a verdade.

**Texto 20**

**ALUNO: Mauro F. Duarte.**

*Num país onde a cultura não vêm em primeiro lugar, não é de se espantar que tantas pessoas falem pessimamente a nossa língua.*

*Apesar de ser uma língua complicada e difícil de se aprender, o brasileiro, em geral, não procura modificar seu modo de falar.*

*Uma grande quantidade de gírias, aliadas à pouca exigência das pessoas em falar um português correto, leva o povo a continuar agredindo o nosso*

*vocabulário.*

*Percebemos que uma pessoa é culta, seja qual for a sua especialidade, principalmente pela maneira com que ela se expressa.*

*Começando desde cedo a ensinar uma criança o que é certo e o que é errado no seu modo de falar, estaremos lapidando um povo mais consciente com sua língua, além de um país melhor.*

Com cinco parágrafos soltos é esse texto constituído, partindo de uma informação sem base estatística, e de conceitos distorcidos de cultura e língua. O aluno não se inclui entre as *pessoas que falam pessimamente a nossa língua*, porém critica o brasileiro *que não procura modificar seu modo de falar*, as *gírias*, a *pouca exigência...* em falar o português correto, e ainda o povo que *continua agredindo o nosso vocabulário*. O aluno afirma no 4º parágrafo que *percebemos* quando uma pessoa é culta pela maneira *com que* ela se expressa; no entanto, seu próprio texto o compromete. Além de, em geral, não utilizar elementos coesivos entre os parágrafos, quando o faz, usa inadequadamente: "apesar de", exige uma oposição, que não ocorre na oração principal.

A conclusão do texto sugere até uma metodologia com base no certo e errado pela qual, na visão do aluno, deve-se começar a ensinar a falar correto desde bem cedo, conscientizando o povo a respeito de sua língua para melhorar o país.

**Texto 21**

**ALUNO: Samuel Martins.**

*Nos dias atuais a língua portuguesa é muito valorizada . Aqueles que dominam a nossa língua teram muito mais capacidade e seram muito mais valorizadas, do que aquelas pessoas que não á tem.*

*Ao escrever uma redação, por exemplo para um téxte qualquer, serão escolhidos não só um bom desenvolvimento como uma boa linguagem, com um vocabulário rico.*

*E para ter uma boa linguagem portuguesa é preciso que a pessoa leia muito, procurar enriquecer a sua língua.*

Um texto fraco, com muitos desvios tanto no aspecto gramatical quanto no da significação. O aluno não soube grafar o futuro do presente do indicativo dos verbos "ter" e "ser" no primeiro parágrafo, no segundo, porém, adequadamente escreveu corretamente a mesma forma do verbo ser.

Apresenta falhas quanto ao emprego da vírgula e usa crase onde seu uso é incorreto. Grafou erradamente "texte" e omitiu termos necessários para o entendimento do segundo parágrafo.

A conclusão é uma sugestão à leitura com a finalidade de enriquecer a língua, mas utiliza indevidamente as expressões *linguagem portuguesa e procurar*

*enriquecer a língua*.

**Texto 22**

**ALUNO: Dáir Gomes de Freitas Júnior.**

*No tempo em que vivemos, a língua portuguesa tem se desgastado muito, mas graças aos professores dedicados e os bons colégios tem se tentado corrigi-la.*

*Desde que a língua mater foi implantada em nosso país, ela vem se degradando cada vez mais, em ditados populares, em palavras de pronunciamento incorreto e resumos de palavras totalmente inventadas.*

*Mas devido ao esforço de muitos professores desta língua, vem degradativamente melhorando. Com vocabulários corretos, e pronunciamento bom.*

*Portanto, uma das matérias de maior importância em nossos estudos é o português, não só para a nossa vida estudantil mas principalmente ao nosso futuro no concorrido mundo profissional , pois com a escrita e a pronúncia correta só temos a crecer verbalmente e materialmente.*

A argumentação deste texto está confusa, porque em todos os parágrafos ocorre inadequação vocabular. O aluno utiliza uma linguagem rebuscada, faz um texto prolixo com prejuízo do seu entendimento.

As expressões *língua portuguesa tem se desgastado muito*, *tem se tentado corrigí-la*, *desde que a língua mater foi implantada em nosso país, ela vem se*

*degradando cada vez mais*, *palavras de pronunciamento incorreto, resumos de palavras totalmente inventadas*, *vem degradativamente melhorando*, *vocabulários corretos*, *crecer verbalmente e materialmente*, ao contrário do que o autor do texto espera, contribuem para quebrar a unidade do texto e em conseqüência prejudica a coerência. Também a grafia de *crecer* e o emprego de palavras não existentes no vocabulário português, como: *pronunciamento* e *degradativamente*, não condizem com a norma culta.

**Texto 23**

**ALUNA: Alessandra Cristina.**

*A língua portuguesa é essencial para todos. Saber falar é um mérito para qualquer pessoa que tenha uma certa cultura. Em todo campo de trabalho exige que se fale corretamente a língua portuguesa, por isso ela se torna tão importante.*

*Seu aperfeiçoamento está se tornando cada vez melhor no mundo todo, e com isso as pessoas vão ganhando cada vez mais. Mas existe muita gente que não dá o valor merecido para a língua portuguesa, não sabe da sua importância e nem se interessam para saber.*

*Saber ler e escrever é fundamental, para que tenhamos sucesso na vida.*

Cheio de generalidades, caracterizadas pelos *termos essencial para todos*, *mérito para qualquer pessoa*, *que tenha uma certa cultura*, esse texto explora um único argumento de forma circular, sem progressão nem exemplos que justifiquem

a importância da língua.

A afirmação de que todo campo de trabalho exige falar corretamente a língua portuguesa e que por isso ela é importante não é verdadeira. Dizer que a língua portuguesa está-se aperfeiçoando no mundo todo é disparate. O aluno se contradiz quando apresenta ressalva da existência dos que não valorizam a língua portuguesa. A conclusão do texto acrescenta a idéia de que saber ler e escrever é fundamental para o sucesso na vida, enquanto na introdução o essencial para todos é a língua portuguesa.

**Texto 24**

**ALUNO: Marco Aurélio Silva.**

*Ela é muito importante principalmente pela comunicação entre as pessoas, tanto verbal como na escrita, mas corretamente se for*

□□□

□□□

**Texto 1**

**Aluno: Elzio dos Reis Marson.**

*A disciplina de Língua Portuguesa em nossa região varia de faculdade para faculdade. Algumas faculdades (particulares e estaduais) ainda adotam esta disciplina. No meu ponto de vista a matéria disciplinar deveria ser retirada das faculdades que ainda insistem em adotá-la. Para os cursos na área de Ciências Humanas, Biológicas e outras que exigem muita leitura (se não aprendermos a disciplina no 2º grau) poderemos corrigí-la atravéz das leituras que a própria universidade adota. Tal disciplina deveria se manter somente no curso de Letras, porém, também nos cursos de Ciências Exatas e outros cursos em que o aluno possui pouca leitura. O acadêmico mesmo saindo um profissional de Matemática, engenheiro e outros, o português lhe será muito útil, uma vez que este lidará com um público em geral na sua vida profissional. Em síntese, a disciplina língua portuguesa é essencial para todos os cursos, porém é inviável para alguns cursos. Tudo é uma questão em que o acadêmico se formará.*

Aparentemente, o dito parece estar convincente. No entanto, o aspecto problemático deste texto começa já a partir do 3º período, com a inclusão da primeira pessoa do singular. O aluno já deveria saber evitar o óbvio da afirmação *no meu ponto de vista*, uma vez que tudo no texto é de sua opinião. O segundo problema que aparece é de desvio de grafia *(atravéz).*

Além desses, os argumentos utilizados para justificar a retirada da disciplina de Língua Portuguesa da área de Humanas e Biológicas demonstram desconhecimento da abrangência dessa área e acabam sendo prejudicados na explicação das ressalvas. Se o curso de Letras faz parte das Ciências Humanas e se nele os alunos fazem muitas leituras, torna-se inconsistente a idéia de que a disciplina de L.P. seja mantida só em Letras e nos cursos em que o aluno possui pouca leitura. O aluno afirma ainda ser necessária a disciplina também nos cursos de Ciências Exatas, tentando explicar porque em Matemática será muito útil.

No final do texto, o aluno diz que a L.P. é "essencial" para todos os cursos mas *inviável* para *alguns cursos,* atestando mais uma contradição, pois se é essencial para todos não pode ser inviável para alguns. A frase final reforça a inconsistência dos argumentos, porque, antes já havia sido afirmado que para o profissional a L.P. é muito útil, como poderá depender de sua formação? É um texto contraditório, embora não apresente muitos problemas de desvios gramaticais.

**Texto 2**

**ALUNA: Kátia Regina Inês.**

*O uso da Língua Portugesa, escrita e falada pode ser um exercício árduo,que requer treino e contínuo aperfeiçoamento, devendo desenvolver-se desde a pré-escola até aos nivéis acadêmicos, visando sempre uma integração que vá além*

*das salas de aula.*

*No cotidiano é impossível numerar a língua e suas diversas linguagens, que ao mesmo tempo cercam algumas pessoas, privilegiando-as pelo melhor uso atrapalham muitos profissionais que não atingem um total desempenho junto a ela.*

*A nível universitário, o estudo da Língua Portuguesa é de vital importância já que dele depende uma gama de interpretações, afetando diretamente as matérias específicas de cada área de estudos.*

*Considero indispensável um bom aproveitamento e consequentemente um aprofundamento na Língua Portuguesa, o qual pode gerar um melhor discurso e também uma maior riqueza de pensamento.*

Em quatro parágrafos, o aluno consegue afirmar que a L.P. é um exercício árduo, deve ser *desenvolvida* da pré-escola à universidade, possui diversidade e que estudo é importante também em outros cursos. O texto tem coerência, embora não traga informação nova, mas explora um grande número de palavras em torno de uma só intenção: comprovar a necessidade de aperfeiçoamento em termos de língua. A presença de problemas com a norma culta ocorre desde o primeiro parágrafo: o deslocamento de duas vírgulas (Portuguesa, escrita/árduo, que requer) e um desvio ortográfico (Portugesa). No segundo, que é totalmente ininteligível, o uso indevido do vocábulo *numerar* e a tautologia em *linguagens da língua*, que ao mesmo tempo, cercam as pessoas, privilegiando umas e atrapalhando outras, o que não condiz com a realidade. É a unidade que discrimina o diferente e não o contrário.

A expressão *junto a ela* poderia ser substituída por *nela ou através dela,* na ‘última linha do 2º parágrafo, complementando devidamente “desempenho”. A restrição *a nível universitário* com a expressão *de vital importância* quanto ao estudo da L.P. anula a idéia inicial de ser ele importante em todos os graus, mesmo que se justifique com *interpretações em outras matérias.*

O último parágrafo resume os argumentos em torno da importância da língua como sendo ela *indispensável* para um *melhor discurso* e *maior riqueza de pensamento* ignorando seu valor como elemento de comunicação, mas considerendo a elegância.

**Texto 3**

**ALUNA: Juliana C. Vavruniak.**

*A língua portuguesa é de fundamental importância dentro de uma sociedade onde os indivíduos utilizam-se desta para se comunicarem.*

*Se deixarmos o estudo da língua portuguesa fora dos cursos universitários o que será de nossos profissionais ?*

*A grande dúvida é se ela deve ou não ser aplicada a todos os cursos universitários.*

*Mas, ora, se a deixarmos fora do currículo universitário geral*

*estaremos formando profissionais deficientes para atuarem no mercado de trabalho.*

*Os profissionais de ciências exatas não podem sair do curso com uma linguagem deficiente e até mesmo falha.*

*O estudo da língua portuguesa deve ser universal a todos os cursos universitários, formando bons profissionais com uma bagagem cultural satisfatória.*

Muitos desvios nos aspectos lingüísticos, estruturais e pragmáticos marcam esse texto, que, entretanto, não impedem seu entendimento. Argumentos circulares, repetições de termos e uso de termos impróprios (dentro de uma/onde/universal) trazem pelo menos uma idéia objetiva: o estudo da L.P. é fundamental para todos os cursos universitários para formar bons profissionais. Nesse quebra-cabeça residem algumas contradições no trecho em que o aluno, ao justificar o ensino da língua em âmbito geral, cita apenas os profissionais de Ciências Exatas dizendo que não podem sair do curso com problemas de linguagem, como se estivessem apenas ali a necessidade e a deficiência. Os profissionais que não tiveram L.P. e já se formaram são deficientes para atuar no mercado de trabalho? Os cursos que têm L.P. são melhores? E os outros cursos que não têm L.P. "universal" não seriam deficientes? O emprego impróprio do termo "universal" confunde universo, universidade e cientificidade.

**Texto 4**

**ALUNA: Érica Ramos Moimaz.**

*No ensino de primeiro e segundo grau, temos presente entre outras disciplinas, o português, com o ensino de Gramática e Literatura, no entanto, quando o aluno inicia os estudos no terceiro grau, nem sempre continua tendo acesso ao estudo da língua Portuguesa, pois isto depende do curso pelo qual a pessoa optou.*

*No curso universitário é fundamental o ensino do português, para que aluno não tenha dificuldades ao redigir textos, êxpor trabalhos e realizar outras atividades que impliquem no conhecimento da Gramática.*

*É na Universidade que o individuo prepara-se para exercer uma profissão, entanto, ao entrar para o mercado de trabalho é necessário que toda pessoa tenha um bom domínio da língua portuguesa, para que possa exercer sua profissão da melhor maneira possível.*

Com alguns desvios gramaticais, como acentuação (êxpor), emprego inadequado de elementos coesivos (no entanto – no último parágrafo) e redundâncias de palavras, termos e idéias (Gramática, português, exercer uma profissão, língua portuguesa), a aluna começa lembrando o ensino da L.P. no 1º e 2º graus e sua ausência no 3º e segue procurando esticar o texto, circulando com apenas um argumento geral *é na universidade que o indivíduo deve dominar a língua portuguesa para atuar no mercado de trabalho,* o que é questionável. O texto não tem informatividade nem discute porque a L.P. é fundamental no 3º grau, restringindo-se a□□□

□□□

*aluno entrar para a universsidade. A introdução do estudo da língua portuguesa em todos os cursos de nível universsitário, viria sanar quase que completa mente este problema que é sério e grave.*

*Não é possível conceber que um proficional que pretende entrar no mercado de trabalho julgando-se capacitado para tanto, não tenha o pleno domínio de sua língua mãe.*

Com vários problemas quanto à ortografia (enúmeros, proficional), redundância (problemas de fala e escrita incorretas, redações escritas, sério e grave) queísmo (*que um profissional que pretende...*) e regência (*entrar no mercado*); o texto consegue passar uma idéia sobre a proposta, utilizando o argumento dos problemas de redação dos universitários para convencer da necessidade de introduzir a L.P. em todos os cursos. Apesar de o produtor do texto negar a possibilidade de conceber um profissional sem o pleno domínio da língua-mãe, ele não revela no seu texto esse domínio.

**Texto 11**

**ALUNO: João Manoel de Aguiar.**

*O estudo da língua Portuguesa é importante em qualquer curso, mas em especial no de nível universitário, pois é deste curso que vai sair um profissional qualificado que irá agir na sociedade.*

*Não importa o curso, todos tem que apresentar o estudo da Língua*

*Portuguesa, para aprender a se comunicar melhor, a escrever melhor.*

***Eu, hoje estou vendo como é muito importante o saber do domínio*** *da Língua, pois nas provas que faço, os professores corrigem tudo, e não só se a resposta está correta ou não, e eu acho válido, porque se tivéssemos professores assim no início de nossos estudos, quem sabe hoje em curso universitário não estaria achando dificuldades para responder à uma prova sem ter erros de português.*

*Será que se o brasileiro parasse com a mania de cortar as palavras, e escrever melhor, a nossa cultura e comunicação fosse melhor?*

Esse texto tem completude, é coerente mesmo com os desvios de estilo e norma e consegue passar a idéia de que o ensino da L.P. é importante no nível universitário, justificando a profissionalização, a ação na sociedade e uma melhor comunicação, independente do curso. Quanto ao estilo, o aluno se desvia, pois introduz o assunto de modo dissertativo, depois entra no texto (*eu, faço, estou, acho*) para falar da sua experiência e conclui questionando a respeito de como melhorar a cultura e a comunicação, generalizando (*o brasileiro*). Os desvios da norma por redundância (*o saber do domínio*) e por concordância verbal (*fosse,* ao invés de seria) não chegam a prejudicar o sentido global do texto.

**Texto 12**

**ALUNO: Eber Ferreira.**

*Todo o curso universitário precisa ter um estudo da língua portuguesa.*

*Os futuros profissionais que saírem das universidades terão que saber escrever bem e correto, senão como o advogado ou o médico conseguirão se sair bem*

*em suas atividades, sem passar uma boa procuração ou uma bem redigida consulta. E os futuros professores, como poderão em qualquer matéria que ministrem obterem o respeito e a confiança dos alunos escrevendo errado.*

*Assim sendo todo aluno desde que começe sua vida na escola até o fim do curso universitário, ele tem que sempre estudar o português, para saber falar e escrever bem.*

O texto pode ser sintetizado na primeira frase. Os argumentos, com base na ação dos advogados, médicos e professores justificam a proposição inicial, porém, as redundâncias (*escrever bem e correto, saber falar e escrever bem*), a inadequação dos exemplos (*uma boa procuração, uma bem redigida consulta*), falhas na pontuação (omissão de interrogações no segundo parágrafo e vírgulas no terceiro), na ortografia (*começe*) e no emprego de pronomes (*todo aluno/ele*) tornam o texto uma teia confusa que exige muito esforço para que se tenha uma visão do todo, principalmente, quando se busca uma conclusão e não se encontra.

**Texto 13**

**ALUNA: Lucimar S. Pinheiro.**

*A princípio, o fato de que, enfrentar uma disciplina deste nível, num curso de História ou qualquer outro que não ceja letras, assusta um pouco, mas se prestarmos atenção nas dificuldades que passamos no dia a dia, por não sabermos nos expressar, tanto na fala como na escrita, passaríamos a ver este estudo com muito*

*carinho.*

*Só de imaginar que num futuro próximo, seremos professores, e não conseguiremos detectar erros medíocres em nossos alunos, pior que poderemos cometer estes erros, deveríamos não só acolher esta idéia como fazer de tudo para que se torne realidade nos cursos universitários.*

*Imaginemos então a situação de um professor que precisa requerer uma vaga em um Determinado colégio, ao mandar o seu pedido, manda junto uma coleção de erros, além de Isso dificultar o ceu pedido de emprego, ainda servirá com certeza de chacóta, nas secretárias da escola.*

*Por estes motivos e muitos outros, que não citei, é que eu acho esta idéia mais do que viável.*

*O fato de enfrentar* L.P. no curso de História *assusta*, como afirma essa aluna, mas as dificuldades que os alunos dos cursos têm ao se expressarem oralmente ou por escrito levam a mesma a ver esse estudo com mais carinho. Pensar nos seus próprios erros e em corrigir os dos seus futuros alunos também levam-na a acolher essa idéia, que considera viável e deixa implícita a vontade de colaborar para tornar o estudo de L.P. uma realidade nos cursos da universidade. Esses argumentos deixam implícito também o caráter de necessidade, mas não garante a certeza de viabilidade. Mesmo que a aluna afirme, na sua conclusão, *que esta idéia é mais do que viável*, no início do texto há a afirmação de que a L.P. em qualquer curso, que não seja Letras, assusta um pouco. Os desvios da norma quanto à regência (*o fato de que, atenção nas dificuldades, nas secretárias*) e quanto à ortografia (*ceja, ceu*), emprego de maiúsculas e minúsculas (*letras, Determinado, Isso*) denunciam a necessidade de a própria aluna estudar a L.P., mesmo sendo do curso de História.

**Texto 14**

**ALUNO: Júlio Severino C. Neto.**

*Quando falamos em nível superior, ou de alquele que ingressa no nível superior de ensino, temos a impressão de que num momento anterior esse alguém passa por um período básico, outro intermediário, um clássico e foi aprovado com louvor ou, ao menos, sem muita dificuldade, o que, na maioria das vezes, não é verdade. Os alunos nas universidades tem consigo a impressão de pertencer a uma elite, uma elite intelectual, em formação ao menos. Só que o maior problema do ensino não está nos seus níveis mais elevados e sim em sua base.*

*Com profissionais mal preparados, sem incentivo e pouco apoio o ensino básico deixa a desejar.*

*Sem perspectiva e tendo como modelo de ensino esse no qual a competitividade é desenfreada e com pouca preocupação com a qualidade do ensino podemos imaginar que os universitários não tem uma boa formação no estudo da língua.*

*Mas quando você se propõe a passar pelos bancos universitários e por lá se profissionalizar não como desvincular qualquer área de trabalho do bom conhecimento da língua. Imagine um professor de matemática que, ao passar tarefas para os alunos escrever a palavra "ploblema" ou "poblema" ou outra variável. Se o aluno conhece a palavra o professor fica desacreditado, se não conhece não haverá um conhecimento interdisciplinar, e isso pode acontecer em qualquer área de atuação.*

Críticas à situação do ensino fundamental, secundário e ao universitário, na seqüência, estão presentes nesse texto; porém, ao apresentar seus argumentos para justificar a necessidade de conhecimento da língua, o próprio aluno

se revela um produto desse processo com as mesmas dificuldades que ele aponta comuns entre universitários. Os desvios quanto à ortografia (*alquele*), quanto ao emprego de vírgulas e regências (*de que...num momento/ esse... no qual/ sem perspectiva... de ensino... podemos*) e quanto à omissão de termos (*não... como*), provam o que ele tenta explicar: ser aprovado (*sem dificuldades*) no vestibular não significa conhecer a língua.

**Texto 15**

**ALUNA: Rosilene Sangrini.**

*Sou totalmente afavor do estudo da Língua Portuguesa em cursos Universitários. Primeiramente porque há uma deficiência muito grande por parte do aluno que vêm do segundo grau, ou seja, ele não está ápto à falar e à escrever o português correto, e isso implica diretamente em toda uma dificuldade que se alargara ao longo dos anos.*

*Na verdade a deficiência da língua é causada principalmente pela própria fala, uma vez que a mesma é pronunciada de forma errada.*

*Qual seria o grande motivo pelo qual nossa sociedade sofreu, sofre e ainda sofrerá os traumas da escrita e da fala? Não seria um dos principais motivos o analfabetismo presente em níveis muito superiores em nosso país?*

*Por outro lado, se perguntássemos se há alguma contribuição, ou seja, um incentivo da parte da camada dirigente a esses tipos de problemas, certamente ficaríamos sem respostas ou decepcionados com a falta de interesse.*

*Uma vez que o curso superior sanar os problemas da língua, estará formando profissionais bem mais capazes a realizar o seu trabalho, não esquecendo que assim estará tornando os níveis de analfabetização bem mais baixos.*

Colocando-se favorável ao estudo da L.P. nos cursos universitários, a aluna justifica a deficiência trazida do segundo grau no falar e escrever correto que se prolonga nos anos posteriores. Acrescenta um questionamento quanto ao motivo dos traumas na fala e na escrita, sugerindo, indiretamente, o analfabetismo como motivo principal. Discute acerca da falta de incentivo dos dirigentes para resolver esse problema e termina considerando que o mesmo possa ser sanado no curso superior. Além dos desvios da norma culta, tais como: ortografia e emprego de crase *(afavor, ápto, à falar, à escrever*), concordância verbal *(do aluno que vêm/ que alargara ao longo dos anos*), emprego de vírgulas (*Primeiramente...porque/ principais motivos...o analfabetismo*), a aluna utilizou um vocábulo não existente na L.P. (*analfabetização*), pois não há indícios de alguém alfabetizado retroceder ou sofrer o processo contrário da alfabetização. Há analfabetismo mas não analfabetização.

**Texto 16**

**ALUNA: Sandra Cristina de Oliveira.**

*O estudo da Língua Portuguesa na universidade é tão importante "quanto as matérias" específicas do curso, pois não adiantaria saber tudo sobre determinada matéria, exemplo História que necessita muito da produção de textos, e "escrevê-lo" cheio de erros gramaticais e pontuação.*

*A introdução desta melhoria o vocabulário dos universitários que*

*estão habituados a linguagens próprias, populares e quando "chegam a universidade" tem dificuldade em empregar palavras de um vocabulário mais sofisticado e que exige não mais aquelas do ensino básico.*

*"Hoje no mercado" de "trabalho para disputar" uma vaga é necessário que se tenha um bom conhecimento da "língua" "Portuguesa, através" dela poderá ser analisado qual o grau de conhecimento que está pessoa possui, qual o vocabulário que ela usa, na maneira de "expressar-se a que" possuir estes requisitos terá mais chances que aquela que não possui.*

*"Concluindo na" universidade é que o aluno poderia encontrar estes "requisitos que auxiliaria" na formação profissional do universitário.*

A aluna argumenta a favor do estudo da L.P. nos cursos universitários, especialmente no de História, justificando a produção de textos escritos para a melhoria do vocabulário e como meio de alguém se expressar bem para disputar uma vaga no mercado de trabalho. Assim, ela conclui que os requisitos necessários à formação profissional só vão ser encontrados na universidade. O texto cumpre a proposta, embora apresente problemas de concordância, regência, crase, emprego de vírgulas, segmentação dos períodos, emprego de ponto final e, conseqüentemente, da inicial maiúscula. (ver termos entre aspas).

De modo geral, em se tratando de estudo da L.P. em todos os cursos de nível universitário, na opinião da maioria dos alunos do primeiro ano do curso de História, é importante, fundamental, necessário e viável. Dos dezesseis alunos que apresentaram seus depoimentos por escrito, apenas o autor do texto nº 1 posicionou-se contra. Ele acha que a L.P. deve ser retirada dos outros cursos (na UEL, Jornalismo,

Secretariado e Ciências Contábeis também têm L.P. nos seus currículos) e ficar só no curso de Letras. Apresento, então, uma síntese das respostas de todos os alunos:

**TEXTO 01**: a L.P. deve ser retirada dos outros cursos e ficar só no curso de Letras.

**TEXTO 02**: a L.P. deve ser "desenvolvida" da pré-escola à universidade.

**TEXTO 03**: L.P. é fundamental em todos os cursos, também em Ciências Exatas.

**TEXTO 04**: L.P. deve continuar nos cursos universitários para o exercício de uma profissão (como se houvesse em todos).

**TEXTO 05**: deve haver L.P. para todos os universitários (como? quando?).

**TEXTO 06**: L.P. deve ser obrigatória para todos os universitários, mesmo para de Ciências Exatas (Nem mesmo todos os cursos de Ciências Humanas a têm).

**TEXTO 07**: L.P. é solução/problema nos cursos de nível superior.

**TEXTO 08**: L.P. é indispensável em todos os cursos universitários, independente de ser de Ciências Exatas ou de Ciências Humanas.

**TEXTO 09**: L.P. é importante nos cursos universitários.

**TEXTO 10**: L.P. viria sanar problemas dos universitários.

**TEXTO 11**: o estudo da L.P. é importante em todos os cursos, especialmente no nível superior.

**TEXTO 12**: todo curso universitário precisa ter a L.P.

**TEXTO 13**: o ensino da L.P. no curso de História assusta, mas deve-se tornar realidade: a idéia é viável.

**TEXTO 14**: o problema está na base, não há como desvincular universitários do estudo da língua.

**TEXTO 15**: favorável ao estudo da L.P. em todos os cursos universitários.

**TEXTO 16**: o estudo da L.P. é importante na universidade, também no curso de História.

### 4.8.3.3. Comentário sobre os textos dos alunos de Ciências Contábeis (UEL – 1997)

Produzidos em sala de aula, os textos dos alunos de Ciências Contábeis, partiram de duas propostas: *A importância da Língua Portuguesa nos cursos universitários* (1º ano/do texto 1 ao 9) e *A importância da gramática para a leitura e para a escrita* (5º ano/do texto 10 ao 17) (Ver ANEXOS). A escolha desses temas foi feita pelos alunos, de uma lista de 10 temas, todos voltados para o ensino da L.P.

O objetivo não era detectar a concepção de língua, mas saber qual a importância do ensino da L.P. através das idéias que passassem nos textos. No entanto, só pela escolha do tema, o único da lista que tratava de gramática, já foi possível deduzir o porquê da escolha do 5º ano, cuja turma foi obrigada, no último ano, a fazer a disciplina de L.P. Antes não constava na grade curricular; além disso, a maioria foi

preparada em língua, no 2º grau, com base na gramática normativa.

Para os alunos do 1º ano a situação era diferente, estavam sem professor até o mês de abril e, ao contrário do 5º ano, queriam professor de L.P., mesmo que, em termos de matérias escolares, muitos tivessem realizado trabalhos inovadores e diversificados no 2º grau já envolvendo produção de textos.

### 4.8.3.4. Produções de textos do 2º ano de Secretariado Executivo (UEL – 1999)

Utilizando a proposta interdisciplinar no curso de Secretariado Executivo e envolvendo a tipologia textual, os macro–atos de fala e de escrita, além de situações e atividades comunicativas, nas três dimensões: pragmática, estrutural e lingüística, com o mesmo tema: a Língua Portuguesa, procurei explorar narração, descrição e dissertação em duas fases de reestruturação.(Ver ANEXOS)

Comparados aos textos das duas primeiras turmas, que se basearam

em leituras de textos como pretextos, considero esses, por serem mais concretos, de melhor qualidade, tendo em vista que essa turma falou e escreveu sobre sua vivência a respeito do tema; utilizou melhor argumentação e até mesmo quanto às normas da língua culta não apresenta tantos problemas quanto os textos anteriores.

Apesar de os seminários e discussões terem sido apenas sobre o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa na vida dessas alunas, em todos os textos elas acrescentam conhecimentos adquiridos em outras disciplinas que têm relação com o ensino de língua e o papel da universidade, além de fazerem a transferência da aprendizagem do que foi ensinado, como as marcas lingüísticas essenciais para coesão e coerência dos textos.

**4.8.3.5 Textos de alunos de Letras (UEL –1998)**

Em Anexo IX; vol. II, apresento textos de alunos do 2º ano de Letras,

produzidos em sala de aula, nas aulas de Produção de Textos, utilizando as duas primeiras fases do processo de produção sistematizada de textos: Extrapolação de idéias e Estruturação do texto. Os problemas de norma culta não são preocupantes nessas etapas. Importa a lógica do texto como unidade significativa , ou seja, o plano do conteúdo. Os demais elementos que dão textualidade são apreendidos em cada uma das outras etapas: Reestruturação, Releitura e Revisão.

**Proposta inicial**: Pesquisar e discutir sobre o conceito de texto.

**Discussão**: redação, composição, produção de textos.

Por serem textos produzidos em sala de aula, e partindo de propostas pré-determinadas, ou seja, não escolhidas pelos alunos, é possível considerá-los de nível **bom.**

No entanto, para uma turma de Letras seria preciso mais tempo para trabalhar com todo o processo de produção, pois aqui está apenas o resultado da 1ª e 2ª fases, a da **Extrapolação de idéias** e a da **Estruturação do texto**. Em uma 3ª fase, na **Reestruturação do texto**, professor e alunos trabalham com a pesquisa e consultas aos vários instrumentos normativos da língua para análise lingüistica e correção do

texto. Na 4ª fase, a da **Releitura,** os alunos retomam a proposta, textos e/ou situações que provocaram o tema, refazem o conteúdo, enxugando o texto e/ou clareando idéias. Na 5ª e última fase, o professor orienta o aluno como proceder para **Revisão total do texto.**

Para que os estudantes de Letras absorvam a metodologia utilizada com eles, incorporando uma postura de tratamento processual aos textos dos seus futuros alunos, é preciso que a carga horária de L.P./Produção de Textos seja aumentada para dois anos. As atividades poderiam começar a partir do 1º ano, com **Tipologia Textual** e continuar no 2º ano, explorando as dimensões pragmáticas, estruturais e lingüísticas das atitudes, atos e situações comunicativas, de modo sistematizado, redigindo textos com base em pesquisas, elaborando artigos científicos, projetos e monografias voltadas para o ensino ou confecção de material didático. Os dois últimos anos do curso seriam beneficiados com melhores trabalhos orais e escritos para estágios, mais produção científica e participação em congressos, simpósios e seminários.

# CAPÍTULO V - PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO 1º ANO DOS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR.

## A. APRESENTAÇÃO

Esta proposta não tem a pretensão de fornecer uma nova forma de ensinar a redigir, nem receitar técnicas que são exploradas em cursos práticos esporádicos, para incorporar ao ensino regular superior, e muito menos tentar induzir a crença de que o trabalho aqui descrito seja o ideal.

A principal preocupação, considerando a complexidade da linguagem no mundo atual, é apresentar uma alternativa para uma prática que se aproxime da realidade dos estudantes que saem do 2º grau e ingressam no curso superior.

Tal prática busca respeitar os graus de desenvolvimento

psicológico de quem aprende, seguir seus estágios evolutivos nos processos cognitivos em relação à apropriação dos conhecimentos acerca da língua, em seus usos e formas, e estabelecer relações sociais que pressupõem formação lingüística e construção individual, social e coletiva do conhecimento.

Tendo em vista que:

a) ensinar a escrever no nível superior exige conhecimentos diversos;

b) a produção de textos, também nesse nível, está vinculada a processos significativos e interativos;

c) as escolas de níveis fundamental e médio, até então, não conseguiram alcançar seus objetivos curriculares acerca do ensino de redação autônoma, na perspectiva das variedades lingüísticas;

d) muitos estudantes (que se imagina tenham formação básica) procuram uma preparação para a cidadania na universidade; por essas razões apresento uma sugestão de trabalho voltada para a diversidade de textos e variedades lingüísticas, orientada para uma metodologia com base no diálogo, na discussão, na contradição, nos estudos das várias linguagens

> e diferentes representações, culminando com um trabalho científico, ensaio ou similar para uma inserção consciente no meio universitário.

Também, considerando as formas de pensar acerca do ensino de redação, é comum traçar um paralelo entre o registro culto e o registro popular. Os que defendem a primeira posição não admitem a língua popular nem mesmo na forma coloquial, e os que admiram a segunda posição ignoram o registro culto, do mesmo modo que tentam fechar os olhos aos erros. Aqui a questão se resolve com uma postura que procura o equilíbrio, optando pelo meio-termo, de modo que ambas sejam respeitadas, valorizadas, ensinadas, aprendidas e empregadas através do conhecimento das realidades lingüísticas, sejam regionais, sociais ou históricas, como também dos dois tipos de discursos: oral e escrito, nas diversas situações de comunicação.

Conceber um trabalho mais voltado para atender a uma clientela heterogênea que chega à universidade em estágios diferentes, em relação à aprendizagem da redação, e que precisa, antes de tudo, *aprender a aprender* para depois *saber fazer*, exige uma reflexão em torno de cinco pontos de vista:

a) *o da instituição* - a partir do momento que o aluno está aprovado em vestibular é considerado preparado para elaborar todo e qualquer tipo de texto;

b) *o das teorias e métodos adotados* - seja dependente da política dos departamentos, seja da escolha do professor, ambos concebem um estudante ideal que já aprendeu pelo menos o básico em termos de escrita e não precisa do professor para evoluir:

c*) o do professor* - por ser de nível superior, espera um estudante que já saiba ler, interpretar e escrever com autonomia, além de exigir de adolescentes uma maturidade que o próprio professor levou anos para adquirir;

d) *o das disciplinas* - explorando textos marcados que direcionam os estudantes para pontos divorciados da vida, através das práticas específicas, traduzem linguagens isoladas, com visões de mundo fragmentadas, embora com a boa intenção de estar contribuindo para uma construção de sentido global;

e) *o dos estudantes* - chegam deslumbrados à universidade, na expectativa de aprender, esperando ser ali preparados para atuar na sociedade, já que não obtiveram os conhecimentos que ela exige no 1º e 2º graus, depositam toda a sua confiança no curso superior, na ânsia de conhecer outras linguagens que os ajudem a exercer a sua cidadania.

Infelizmente, em termos de ensino da escrita, as expectativas de todos não correspondem à realidade. A instituição ainda não se definiu priorizar na graduação a formação básica, ou a especialidade ou ambas. As teorias e métodos da academia ainda dão maior ênfase aos modelos, sem se preocupar com as condições, ambiente e contexto de produção. O professor continua ocupando um lugar de conhecedor muito à frente do aluno, quase inatingível, retomando um conflito entre conhecedores do passado e agentes do presente, ao invés de trabalhar lado a lado, com a cumplicidade de quem gosta de aprender sempre. As disciplinas, exploradas paralelamente, quase nunca se cruzam, passando uma imagem de desavença e intolerância, cada uma defendendo um pedaço do conhecimento científico, destacando seu ângulo de análise como se fosse o todo, como se abarcasse sozinha toda a ciência; como se esta não fosse um conjunto, visto por diversas órbitas.

Com esta proposta pedagógica de caráter interdisciplinar, que pode ser implantada no 1º ano de todos os cursos superiores, nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências Físicas e Biológicas e Ciências Aplicadas, sugiro a prática de *ouvir* os diversos pontos de vista para explorar as variantes lingüísticas, em cada discurso, partindo do oral mais popular ao culto, em suas diferentes situações; e do discurso escrito, do informal ao formal crítico, informativo e estético, através de uma proposta de ensino que, dependendo do curso, pode ser executada sob a forma de Disciplina Regular (Letras, Jornalismo,

Secretariado e outros em que já consta L.P. na grade curricular), Disciplinas Especiais, Cursos de Extensão ou Oficinas, conforme interesse de cada área.

Vale ressaltar que esse trabalho parte da perspectiva de não ignorar *ideologias*, portanto, não pretende ser neutra já que se compromete com as diferenças e com a apresentação de uma alternativa de dupla face: uma geral (presente neste trabalho) que pode ser explorada em todos os cursos e outra específica (com eixos básicos) que pode ser seguida como ponto de partida, mas que deve ser adequada às áreas e a suas especificidades). Não se trata de apagar os termos *certo/errado, aceitável/inaceitável*, *correto/incorreto*, nem de substituí-los por *formal/informal* ou algo semelhante, pois não se admite qualquer tipo de preconceito nem se despreza os termos que já existem. A questão está em utilizá-los de modo adequado às situações, respeitando pontos de vista, valorizando cada variante, texto e discurso, de modo que seja exercitada a ética, seja mantido o respeito ao outro e valorizadas as diferenças.

Quanto aos cursos de Medicina, Veterinária, Enfermagem, Odontologia, Educação Física e Direito, esta proposta poderá ser proveitosa para os alunos se ministrada com base em um projeto de estudo da língua voltado para as especificidades desses cursos, priorizando a tipologia de texto que mais se utiliza em cada área, de modo que os acadêmicos tenham também autonomia ao

produzir seus relatórios, sem precisar terceirizar esse conhecimento em situações de preparação para bancas ou trabalhos de final de curso.

Contudo, isto só será possível com a união de esforços dos coordenadores e dos professores, no sentido de realizar mudanças que beneficiem os alunos, ampliem as possibilidades de conhecimento e acompanhem os avanços da ciência. Com a finalidade de evitar o trabalho isolado e parcial, diferentes disciplinas podem colaborar e receber colaborações no que se refere ao estudo de textos, através de projetos interdisciplinares que favoreçam a apropriação do conhecimento científico, por parte dos alunos, de modo íntegro, multi, pluri e transdisciplinar.

A proposta sugere explorar textos específicos de cada área para leituras, interpretações, produções de textos e análises lingüísticas, com base em três dimensões: a pragmática, a estrutural e a lingüística, nas quais serão analisados três momentos: o macroato da linguagem, a atitude comunicativa e as situações, enfatizando as tipologias de interesse de cada disciplina que, para os alunos, venha revelando maior dificuldade de compreensão.

**B. OBJETIVOS**

A) Contribuir no processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento da competência textual através de um estudo de tipologia de textos na perspectiva da Lingüística Textual;

B) propiciar o conhecimento da tipologia de textos em três dimensões (pragmática, estrutural e lingüística) considerando as relações existentes entre o texto e o discurso;

C) fornecer um parâmetro de análise de textos, conjugando as contribuições da semiótica, da análise do discurso e da teoria da comunicação para uma efetiva valorização das modalidades textuais;

D) propiciar oportunidades de produção de textos diversificados contemplando os eixos básicos de análise: Macroato da linguagem, atitudes comunicativas e situações comunicativas em cada dimensão.

## C. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Fundamentada teoricamente na concepção de que *a competência do falante/escritor é textual* mais se acentua a minha preocupação com a linguagem discursiva, visto que em se tratando de texto e sua estrutura essa é uma preocupação que não é nova, pois remonta à Antigüidade Grega. Também, em decorrência da retórica aristotélica em que *cada assunto pede seu estilo*, observando itens decisivos para a compreensão textual. Do mesmo modo, a Gramática de Port-Royal (1660) de Lancelot e Arnauld propunha-se a analisar e discutir os princípios lógicos universais que existem por trás das operações lingüísticas. Assim, fica clara a relação entre lógica e gramática que pode ser confirmada em Kristeva (1969:227) que diz *os projetos - gramatical e lógico – recortam-se e correspondem entre si: a gramática está baseada na lógica, e a lógica não faz mais que examinar a expressão lingüística.*

Para Kristeva, as palavras são vistas como sons distintos e articulados de que os homens fizeram signos para marcar o que se passa no seu íntimo; e a Gramática de Port–Royal passa essa idéia de que o pensamento como a linguagem se unem para marcar o que ocorre na mente, reduzindo-se a quatro

atividades básicas*: conceber, julgar, raciocinar e ordenar*. Desse modo,

> *... a gramática já não é um inventário de termos ou de correspondência formais de construção, mas um estudo das unidades superiores (juízo, raciocínio). A língua já não é uma justaposição de termos, mas um organismo, uma 'criação'.* (KRISTEVA, 1969:230)

Atualmente, torna-se necessária uma revisão das estruturas lingüísticas integrando-as a uma elaboração lógica, processo que as originou. Para isso, é preciso que se conceba um ensino de gramática como ensino de pensar melhor, falar e escrever com clareza e simplicidade. Kristeva, a esse respeito cita a Gramática de Port-Royal que enfatiza o fato de que não é possível compreender as significações sem antes compreender o que se passa no pensamento, considerando que as palavras só foram inventadas para se darem a conhecer.

Tendo em vista que a idéia de frase sempre foi tema polêmico na Lingüística e que muito ainda se discute a respeito dos limites expostos ao estudo lingüístico, em destaque ora os que acreditam que a lingüística pára no nível da frase, ora os que defendem a ampliação seu alcance para o texto, procuro apenas evidenciar alguns pontos mostrando as posições assumidas por alguns teóricos da Lingüística Textual.

Autores como Chabrol, Barthes, van Dijk, Harris, Pike, Schmidt, Oller, Malinoswski, Hjelmslev, Wittgenstein, Leontiev,Vigotsky, Petöfi, Rieser, Kintisch, Longacre, Levinsohn, Grimes, Wienold, Grosse, Hasan, Enkvist, Gindin e Prince, figuram entre os estrangeiros estudiosos de Gramática de Texto, presentes na obra *Tendências Atuais da Lingüística do Texto* editada por Wolfgang Dressler (1978) e *Alguns Aspectos da Gramática de Texto,* de Teun van Dijk (1972). Entre autores brasileiros destacam-se os trabalhos de Koch, Orlandi, Travaglia e Guimarães.

Ao tratar de alguns *Problemas de Gramática Narrativa e Textual* (in *Semiótica narrativa e textual*), Chabrol (1977:11-35) apresenta dados importantes sobre as tentativas de desenvolvimento de gramáticas textuais que estão sendo realizadas na Alemanha com sucesso e as contribuições existentes entre a gramática da frase e a do discurso ou do texto.

Teun van Dijk (1972:202) menciona trabalhos de Harris e Pike, lingüistas estruturalistas que também defendem que as *frases fazem parte de um discurso coerente*. Assim, do caráter interdisciplinar que muitas investigações assumiram e da complementação de diversos estudos resulta, agora, um grande progresso na pesquisa de gramáticas do texto, conforme o próprio Dijk afirma:

> *Foram sobretudo a Antropologia, a análise dos mitos e a análise do conteúdo – auxiliados pelo processamento do computador – que se inspiraram nessas idéias estruturais. Em seguida, certo número de lingüistas alemães, primeiramente Hartmann e seus alunos, interessaram-se pelos problemas das estruturas do discurso. Principalmente os pronomes e a acentuação foram estudados, assim como o âmbito metodológico geral no qual se deveria prosseguir nas pesquisas textuais.*

Um grande número de lingüistas aderiu à lingüística do texto, constatando a interdependência dos níveis de estruturação lingüística, os fatores de contexto, a situação e a cultura, para a explicação do significado, professores e estudantes também percebem que, na prática de estudo de textos com base apenas na gramática frasal, muitos elementos constitutivos do texto não são priorizados. Então, não é de admirar que essa lógica seja seguida também no processo de ensino e aprendizagem, já que se confirma, entre sujeitos/ensinantes e sujeitos/aprendizes, que a competência textual está ligada a essa interdependência lingüístico–cultural na emissão/recepção de estruturas lingüísticas. No entanto, essa confirmação deve partir do conceito que se tem de texto. Na sua obra *Lingüística e teoria do texto*, Schmidt (1972:46) discute vários elementos relacionados com a geração do texto e sua descrição, os quais fornecem meios para melhor entender textos. Além disso, deixa transparecer o conceito de jogos de atuação lingüística sob o qual a linguagem é definida. O jogo de atuação comunicativa é, segundo Schmidt, constituído por:

> *a) sua global inserção sóciocultural na sociedade de comunicação; b) uma participação dos parceiros da comunicação (interlocutores), bem como da totalidade das condições e pressuposições que possam influenciá-los; c) uma situação comunicativa envolvente; d) os textos pronunciados, bem como os textos (e contextos) verbais associáveis.*

Baseando-se em Oller, Schmidt diz que a língua só pode ser abordada no contexto de comunicação e que só é possível de ser alcançada através de uma teoria integrada de sintaxe, semântica e pragmática. E ao tentar definir texto, ele se refere aos autores Malinowski, Hjelmslev e Wittengstein que apontaram para o desempenho constitutivo do texto (e do contexto) no significado de uma locução, considerando que as palavras só adquirem significado no texto. Depois de definir os conceitos de interação social, comunicação lingüística, jogos de atuação comunicativa, atos comunicativos, atos verbais e não-verbais e situações comunicativas, Schmidt chega à definição de geração de texto em que distingue texto e textualidade que, nesta proposta é decisivo para a caracterização e identificação de tipos de textos aplicáveis teórica e praticamente no ensino da produção de textos em todos os cursos de nível superior. A textualidade, como a característica estrutural das situações sóciocomunicativas (e, portanto, também as lingüísticas) executadas pelos (e entre os) parceiros de comunicação. E os textos, como as respectivas realizações concretas da estrutura qualificada como textualidade, em determinados meios de comunicação.

Quanto às pesquisas nacionais em Lingüística Textual destacam-se os trabalhos de Koch e Fávero (1987), Orlandi (1983), Guimarães (1986), Koch e Travaglia (1995) e Geraldi (1996).

Para Koch e Fávero, uma tipologização sistematizada de textos se faz necessária porque as tipologias existentes não alcançam todo o seu universo. Umas se baseiam em critérios da retórica, outras em critérios da sociolingüística ou funcionais, outras no modo da enunciação, além das quais há ainda as análises formais e estruturais. Todas servindo com suas contribuições, porém, sem alcançar, cada uma isoladamente, todas as possibilidades de análise decorrentes de diferentes visões de mundo.

O ideal seria estabelecer critérios abrangentes adequados à descrição global dos diversos tipos de textos existentes, que, segundo Koch e Fávero, só podem ser encontrados na Lingüística de Texto. Guimarães (1986) também afirma que uma tipologia do texto deve ser articulada a uma tipologia do discurso.

Por sua vez, Orlandi (1983) explica que, diante de um material a ser analisado, a escolha de uma tipologia é concreta e depende dos objetivos

específicos da análise que se queira fazer. Assim, uma tipologia do discurso fundamenta-se em critérios ligados às condições de produção dos discursos e às diversas formações discursivas em que eles se encontram.

As quatro tipologias existentes apresentam, cada uma, um aspecto do universo textual. Assim, as *funcionais/comunicativas* baseiam-se nas funções da linguagem de Bühler e Jakobson, como nos trabalhos de Vanoye (1973) e de Reiss (1977). As de *marcas lingüísticas de superfície* (modo da enunciação/atitude comunicativa) estão fundamentadas nas teses de Benveniste, como a de Weirich (1964) e Simonim–Grubach (1975). As do *traço de verificabilidade* (ficção/fato) e as de Werlich (1975) que distinguem cinco *tipos de textos*: descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instrutivo, ora se referem à existência de instituições (discurso político, jurídico, religioso), ora aos domínios institucionais (discurso científico, filosófico, poético, jornalístico, técnico), ora à retórica antiga (discurso deliberativo, judiciário, histórico) ora às condições de produção da linguagem e de sentido (discurso autoritário, polêmico e lúdico). Essas tipologias consideram os esquemas conceituais cognitivos dos processos de textos, suas características, meios e situações em que os seus sujeitos realizam suas intenções comunicativas. No sentido de firmar critérios para uma tipologia que abranja todos os aspectos, Fávero, Koch, Guimarães e Orlandi concordam com as três dimensões interdependentes propostas por Teun van Dijk (1978): a) *a dimensão pragmática* (macroatos de fala/intenções/objetivos/atualização/situações comunicativas); b) *a*

*dimensão global* (modelos cognitivos /superestruturas); c) *dimensão lingüística de superfície* (marcas sintático-semânticas).

Werlich, defendendo seu critério baseado nas estruturas lingüísticas como base textual, afirma:

> *...o momento é propício para a confirmação da tese: se o sujeito falante pode produzir/interpretar um número infinito de discursos diferentes, sua competência é necessariamente uma competência textual*.

Por isso, penso que é preciso apropriar-se de um *universo* de textos e de suas diferenças quanto à sua natureza e/ou funcionalidade, mas também quanto aos modos de sua organização para que adquira a competência necessária para entender qualquer tipo de texto e entre vários, na prática escolar, descritivos, narrativos e dissertativos. Cada um deles revela uma forma de reconstituir pela linguagem uma dada experiência. Assim, na narração, a intenção é recuperar e reconstituir a dinâmica de um acontecimento. Na descrição, o captar um determinado momento da realidade, não na sua dinamicidade, mas naquilo que se revela estático, preso a um determinado instante particular da realidade. E na dissertação há um compromisso com as opiniões sobre um dado *objeto*. Desse

modo, a intenção discursiva é que esse objeto seja alcançado pelo julgamento, convencendo o leitor, através da construção do texto e do uso de suas estratégias argumentativas.

## D. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Como o interesse metodológico, nesta proposta, está ligado à mudança e à renovação das atividades utilizadas no ensino da L.P., especialmente de textos, e como o público a quem me destino (professores de 1º e 2º graus e estudantes universitários) não possui condições de conhecer as pesquisas lingüísticas, é minha intenção apresentar rapidamente as tentativas que estão sendo feitas, no exterior e também no Brasil, para melhorar a aprendizagem da língua materna.

Movida pelo compromisso técnico–pedagógico com o interacionismo, que se preocupa com a linguagem em uso em situações de interlocução, escolhi os contextos de aprendizagem em que alunos realizam atividades sociais com a linguagem e chegam ao processo de interiorização do

conhecimento da língua oral e escrita, de forma natural e sem fragmentar momentos para ler, escrever, interpretar, analisar. Desse modo, proponho uma dinamização do ensino da L.P., através da produção de textos em que a gramática é exigência do texto pretendido, e a língua e linguagens, assim como são na vida, (motivação/necessidade/interesse) também deve ser na universidade.

Para atender aos objetivos que estabeleci, servi-me de variados procedimentos de coleta e análise de informações mais relevantes para a proposta. Utilizei questionários com relatos de coordenadores de diversos cursos, de professores do departamento de Letras, programas do curso de Produção de Textos da UEL e textos de alunos, para conferir como essa interage com a comunidade acadêmica e como se dá essa interação no seu cotidiano, na prática do ensino da língua. E isto, considerando que, entre as teorias cognitivas, foi no construtivismo que encontrei justificativa psicolingüística para entender os estágios do desenvolvimento do pensamento dos alunos. Se o construtivismo parte do pressuposto epistemológico de que o pensamento não tem fronteiras, constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se, permiti-me estabelecer relações existentes entre as teorias e extraí dessa o princípio de que o aluno não estrutura o pensamento, julgamento e argumentação pela imposição de fora para dentro, como ocorre no behaviorismo. Também que as atividades de ler, interpretar e escrever não são consideradas habilidades inatas como se fossem dádivas da natureza.

Piaget e os pós-piagetianos defendem essa concepção, colocando estrutura, julgamento e argumento como resultado de uma construção realizada pelo aprendiz, em longas etapas de reflexão, de ação, de trocas. O pólo decisório dos processos de aprendizagem está em quem aprende e não na figura do professor, administrador, diretor, chefe, etc.

Com raiz na filosofia iluminista que insiste na tese de que o homem é um ser dotado de razão. O construtivismo introduz esta faculdade de fazer uso dessa razão, e não como uma qualidade transmitida geneticamente, de modo pré- determinado. Assim, é em Piaget e nos pós–piagetianos, que defendem as faculdades de julgar, pensar, argumentar como potencialidades que o aluno tem e precisa desenvolver no decorrer da vida, que me fundamento buscando entender o pensamento.

Conferindo Piaget, pude perceber a sua teoria a partir de três pontos de vista: filosófico, antropológico e sociológico.

Do ponto de vista filosófico, o construtivismo é, de fato, um pressuposto iluminista, pois sem razão não é possível construir. Do ponto de vista antropológico, ele recebe elementos estruturais fundamentadores de sua existência

pela necessidade da regulamentação da vida do homem para sua sobrevivência.

Do ponto de vista sociológico, encontro dificuldades em fundamentar o construtivismo, visto que a opinião de Piaget não é favorável em relação aos sociólogos e suas teses básicas. No entanto, Piaget apesar de não privilegiar o social sobre o individual, acredita que o homem é produto do meio (família, escola, classe social) mas não é mero reflexo dessas estruturas. Ele defende a necessidade da contradição, do conflito com os outros, como nas atividades que envolvem debates, discussões, polêmicas e desafios, para que se construa o pensamento reflexivo.

Em síntese, o construtivismo pós-piagetiano, apesar de uma certa aversão à fundamentação sociológica, acaba incluindo a dimensão social, a dimensão do outro, a dimensão dialógica, na própria construção do pensamento. É aí que encontro espaço para propor estratégias de ensino de redação com base nos estágios evolutivos individuais para que qualquer aluno possa, independente de seu curso, apropriar-se da tipologia textual, mas considerando as dimensões sociais presentes em atos, atitudes e situações comunicativas, ou seja, a dimensão pragmática (do uso), a dimensão estrutural (esquemas e modelos) e a dimensão lingüística (marcas da sintaxe e da semântica) impossíveis sem inter-relação com outras áreas do conhecimento e sem a percepção do outro.

Assim, a metodologia adotada para aprender a aprender a escrever será a utilização de um processo cíclico, do texto ao texto, partindo da *unidade centro de interesse* da turma (temática da vivência, com base em levantamento em sala de aula), passando pela *diversidade de necessidades* dos saberes (linguagens da tipologia de textos), até chegar à *unidade do conhecimento científico* através da interdisciplinaridade, (relacionamento comum), existente entre as disciplinas, para a criação de argumentos. Deste modo, o método misto (dedutivo–indutivo) encadeará todo o processo das situações comunicativas, atos e atitudes necessárias para a produção de cada tipo de texto, a saber: resumos, resenhas, relatórios, artigos, ensaios, monografias, crônicas, poemas, etc.

Para compreensão de um texto, levantar hipóteses, inferir situações, definir estratégias e pesquisar novas alternativas, são atitudes que conduzem a dados fornecidos pelo *conteúdo*, pela *estrutura* e pelo *discurso* dos textos. A cada possibilidade de leitura é possível perceber o enfoque que lhe foi dado para interpretação. No ensino de redação, devem ser considerados os três enfoques, simultaneamente, e não apenas priorizar um entre eles.

Conforme ênfase dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa no 1º grau, as Diretrizes Curriculares destinadas ao 2º grau e as Propostas de Ensino de Línguas para o Curso Superior, os enfoques para o ensino

de redação devem ser explorados de maneira interdisciplinar, visto que todos são necessários para uma aprendizagem efetiva da língua.

Na postura tradicional, as questões versam sobre o conteúdo ou sobre a estrutura do texto, não priorizando a análise do discurso.

O enfoque conteudístico leva o aluno a compreender a mensagem do texto e a responder a questões referentes ao conteúdo. O aluno tem que responder às questões, empregando as palavras e idéias expressas no texto, sem considerar a criatividade. É o aspecto decodificador do texto.

No enfoque estruturalista a caracterização do texto está determinada pelo esquema formado por elementos estruturais que compõe o *esqueleto*, a distribuição e organização interna do texto. Assim, os textos narrativos, cartas, atas, manuais, receitas, fábulas e textos científicos, trazem uma organização interna que sustenta o seu desenvolvimento.

No enfoque discursivo, o trabalho metodológico pretende buscar os efeitos que o texto produziu no leitor. Esses efeitos são as contribuições que o

leitor apresenta ao texto e que, por isso, é considerado aberto, inacabado. Para explorar esse enfoque, há várias possibilidades de leitura que requerem reflexão, discussão, análise e síntese.

Ao elaborar questões no enfoque discursivo, são considerados alguns processos que envolvem o efeito que o texto tem sobre o leitor. Esses processos são: antecipação (respostas a questões antes de ler o texto); transformação (solicitação de soluções diferentes); inferência (relacionamento da visão de mundo do autor e do texto com os conhecimentos do leitor); crítica (julgamento dos fatos e situações, reconhecimento das marcas lingüísticas e avaliação dos argumentos); extrapolação (idéia principal e suas relações com outras idéias); situação-problema (proposta de soluções relacionadas ao tema); e, efeitos, intenções e emoções (sensações provocadas pelo texto).

Diversas atividades podem intervir no texto do aluno para progressivamente aproximá-lo da escrita mais elaborada. Essas atividades podem ser desenvolvidas desde o Ensino Fundamental, passando pelo Ensino Médio até o Ensino Superior, através de oficinas de textos envolvendo várias atividades na mesma escrita, tais como: autocorreção, codificação, reestruturação, refacção, reescrita, reconstrução, auto-avaliação e edição final do texto. Essa seqüência constitui o plano metodológico de um ensino no enfoque discursivo, sem

desconsiderar as contribuições dos outros enfoques.

Para fins didáticos foi preciso classificar os textos em práticos, informativos, científicos, literários e extra-verbais. Essa classificação visa facilitar o trabalho com textos, considerando que o mesmo texto pode pertencer a mais de uma categoria e apresentar mais de uma função de linguagem, como no caso dos textos que podem ser explorados tanto na área de Direito – os de linguagem forense, do Português Jurídico e da interpretação das leis – como nos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Secretariado Executivo.

Desenvolver uma proposta com multiplicidade de textos significa estimular o aluno a buscar informações diversas e escrita de textos variados. Para isso é preciso planejar meios para levar o aluno a um trabalho, incentivando-o a produzir e sistematizar seus conhecimentos, conduzindo-o a reconhecer as várias modalidades de textos e a escrever cada uma delas. Esse contato com textos diversificados auxilia na descoberta das regras da língua, além de capacitá-lo a comunicar-se por escrito em qualquer situação, seja na divulgação de trabalho científico seja na produção de textos práticos, aqueles do cotidiano, tais como: contas de água, luz e telefone; cheques; embalagens; manuais; listagens; ingressos; roteiros de viagens; passagens; carnês; bulas de remédio; cardápios; receitas; notas fiscais; cartas; bilhetes; telegramas e avisos.

No caso dos textos informativos ou científicos - aqueles cuja função é trazer ao leitor conhecimentos, descobertas e novidades em geral – o seu lugar de prestígio é o mesmo no meio universitário, e um exemplo desse tipo de texto são as notícias de jornal, enciclopédias, dicionários, gramáticas, revistas, entrevistas, textos históricos, geográficos e científicos, tabelas e gráficos, cujas especificidades e generalidades são comuns nas revistas e anais de estudiosos, pesquisadores e especialistas.

Quanto aos textos literários, a exemplo do que ocorre com os contos de fadas, histórias infantis, poesias, lendas, descrições, dissertações, fábulas, apólogos e parábolas, estes expressam pensamentos, sentimentos e fantasias do homem na relação consigo mesmo e com o mundo à sua volta. Eles têm o objetivo de valorizar o uso estético da linguagem e cumprem a função conotativa ou expressiva da língua. Nos cursos de Comunicação, Artes, Jornalismo e Letras poderia ser mais acentuada a preocupação com a metodologia e prática dessa modalidade, já que os novos profissionais dessas áreas vão encontrar necessidades diversificadas quanto ao tratamento de textos com a clientela do novo milênio. A literatura chega aos lares hoje, também pela Internet, e isto se apresenta como uma solução/problema. De um lado, os conhecimentos chegam com mais rapidez a todos. De outro, porém, se a escola, a universidade e o professor não corresponderem ou não acompanharem os avanços com novas alternativas de leitura das novas linguagens, as interpretações ficarão por conta do poder de

persuasão e convencimento nem sempre educativo da mídia.

Também os textos extra-verbais - aqueles não escritos com palavras, mas que empregam outros códigos não lingüísticos ou além dos lingüísticos, como nas Artes e na Arquitetura precisam ser enfatizados, considerando que o texto é tudo que for passível de compreensão e interpretação, então é possível entender que o código lingüístico não é o único a permitir leitura, como no caso das figuras, ilustrações arquitetônicas, histórias em quadrinhos, caricaturas e charges, quadros de arte, música, gestos, entre outros.

Articulando as funções da linguagem às características das modalidades de textos, apresento aqui algumas informações a respeito dos textos narrativo, descritivo, dissertativo, argumentativo, explicativo, indutivo e diretivo, preditivo e ficcionais, porque acredito na eficácia desta proposta explorando esta tipologia, pois ela permite ao mesmo tempo, generalidade e especificidade, de acordo com o contexto, com a intenção e com as condições de produção, para quem deseja aprender com quem deseja ensinar, independente do estágio em que se encontra.

É preciso, então, explorar a narração, pois é uma atitude

lingüística que o falante/escritor assume ao encadear uma seqüência de fatos em que personagens agem num certo espaço à medida em que o tempo passa. Assim, narrar é o ato de usar a linguagem verbal para construir um movimento dinâmico, sujeito a constantes transformações. Por exemplo, quando escrevo minha história, estou produzindo uma narrativa escrita que, por ser escrita, está ligada às formas específicas que nossa língua assume nessa modalidade. No entanto, há importantes diferenças entre o que narrado oralmente e o que é relatado por escrito.

É comum na narrativa a passagem de um estado inicial de equilíbrio para um conflito, culminando num estado final diferente em que, após uma seqüência de ocorrências, estabelece esse equilíbrio, com fases que compõem seu esquema estrutural. Nesse sentido, Infante (1998:114), no seu livro *Do texto ao texto*, apresenta para este tipo a seguinte estrutura:

a) *Apresentação*: parte do texto em que são apresentados os personagens e algumas circunstâncias da história, o momento e o lugar em que a ação acontece, ocasionando a complicação.
b) *Complicação*: parte do texto em que algum personagem age, originando a transformação do estado inicial, ou seja, momento em que se inicia a ação, levando ao clímax.
c) *Clímax*: parte do texto em que a ação alcança seu ponto

principal provocando o desfecho.

d) *Desfecho*: parte do texto em que se restabelece o equilíbrio com a solução do conflito, podendo ser avaliado tudo que foi narrado.

Muitos autores afirmam que os episódios que constituem a narrativa geralmente seguem uma seqüência cronológica, mas podem apresentar o desfecho antes da complicação e do clímax, bastando para isso usar os tempos verbais de modo adequado. As marcas temporais, os advérbios e as conjunções que indicam tempo, garantem a coesão entre as partes da narrativa.

Na construção de um texto narrativo, os personagens são muito importantes. Há o personagem principal (o protagonista) e o rival que tenta impedir a ação do protagonista (o antagonista), além dos personagens secundários (adjuvantes e coadjuvantes). Às vezes os personagens são representados por grupos.

O narrador é outro elemento fundamental para o sucesso de um texto narrativo. É ele que mostra o que ocorre atuando como intermediário entre o leitor e a ação narrada. Pode ser um dos personagens, exprimindo-se em primeira

pessoa (eu, nós) como testemunha que participa dos acontecimentos ou como um observador, exprimindo-se em terceira pessoa (ele, ela, eles, elas) como testemunha que conhece toda a história, inclusive os pensamentos dos outros personagens.

De qualquer modo, nos dois casos, a figura do narrador é uma criação do produtor de textos, capaz de dirigir comentários ao leitor.

Os conhecimentos sobre narração e narrativas são recursos de que um estudante/professor/escritor dispõe para construir seus textos e analisar os textos alheios. Não significa ingredientes de uma receita infalível. Conhecer algumas características do texto narrativo contribui para aprender a manipular esses elementos de modo adequado aos propósitos de quem escreve, tornando-o apto a produzir textos mais apropriados às suas finalidades e à sensibilização do leitor.

Numa narrativa há várias formas de tratar as falas dos personagens: o discurso direto, o indireto e o indireto livre.

O discurso direto é um recurso que permite ao autor reproduzir a fala direta dos personagens ao invés de simplesmente contar o que acontece.

No caso do discurso indireto, as falas dos personagens são adaptadas e incorporadas pelo narrador, relatando mais do que reproduzindo.

O discurso indireto livre é uma combinação dos dois anteriores, confundindo as intervenções do narrador com as dos personagens. É um modo econômico de narrar histórias, permitindo reproduzir e relatar ao mesmo tempo.

Outra modalidade de texto nem sempre bem explorada no ensino de redação é o texto descritivo, para o qual é necessário conhecer características, situações, formas, atos e atitudes que correspondem a esse tipo.

A descrição é uma atitude lingüística em que se utiliza a linguagem verbal para construir imagens que representam seres, objetos ou cenas. É uma forma de transformar em linguagem aquilo que é captado pelos sentidos, a partir da observação de um objeto ou de um recorte da realidade.

Um texto descritivo é elaborado com a finalidade de fotografar essa realidade, a partir de um determinado ponto de vista, ou seja, o objeto da descrição deve ser observado de uma determinada posição física. Para a organização do texto descritivo, o ponto de vista é fundamental, já que as partes do objeto a ser descrito, devem ser expostas e relacionadas a fim de formar um conjunto que o receptor do texto entenda. Assim, antes de redigir, é importante fazer um plano de ação com os detalhes a serem descritos, a ordem a ser seguida e a impressão que será transmitida. Ao produzir um texto descritivo geralmente o produtor faz intromissão da sua atitude em relação ao objeto descrito na imagem em produção, influenciando na seleção e organização dos dados que formam o texto e fazendo parte do ponto de vista de quem escreve, está o seu estado de espírito. Mas os limites dessa intromissão das marcas pessoais dependem dos objetivos de quem produz o texto. Desse modo, fica evidente que na maioria das vezes um texto descritivo acaba transmitindo uma imagem pessoal do seu produtor. Somente na descrição técnica é possível buscar uma objetividade absoluta, mas que não chega a anular totalmente a interferência do produtor de texto.

É rara a produção de textos descritivos puros. Na maioria das vezes, o processo descritivo é incorporado ao narrativo, caracterizando personagens e ambientes a partir do ponto de vista do narrador em relação ao processo argumentativo, fornecendo dados para argumentação.

Em síntese, descrever é um processo em que se empregam os sentidos para captar uma realidade e reprocessá-la num texto. No caso da descrição por escrito são acrescentados o domínio da modalidade escrita, a habilidade lingüística e as suas finalidades de informar, convencer, transmitir impressões ou comunicar emoções, para a elaboração do texto final.

Integrando características dos textos narrativos e descritivos há outra modalidade de natureza complexa: o texto dissertativo.

A dissertação é outra atitude lingüística que permite usar a linguagem a fim de expor idéias, desenvolver raciocínios, encadear argumentos, atingir conclusões. Dessa atitude são resultado os textos dissertativos, pois participam do cotidiano de quem fala/escreve.

Para elaboração de textos dissertativos escritos, é necessário domínio das formas de funcionamento próprias da escrita. Por essa razão é preciso considerar desde a questão ortográfica até a necessidade de suprir recursos expressivos da fala, com o uso de um vocabulário adequado e de construções sintáticas logicamente organizadas. Contudo, o texto dissertativo exige conhecimento do assunto que será abordado e uma posição crítica diante do

assunto, ou seja, exige dados, informações, idéias, opiniões. E, para a obtenção de informações referentes aos diversos assuntos que originam texto dissertativo, também é necessária uma atitude dinâmica do falante/escritor em relação ao mundo, fazendo contatos na escola, na comunidade, buscando outras fontes de informação através de conversas, leituras, viagens pesquisas, cursos de atualização, acompanhamento de bons programas e integração aos meios de comunicação, desenvolvendo a capacidade crítica de leitor/escritor.

Uma boa forma de desenvolver essa capacidade é utilizar a dúvida, questionando o que é lido, dito e ouvido, procurando obter certeza quanto à confiabilidade da informação e se as causas apresentadas são realmente as causas, se há outra visão para o assunto ou se a informação foi distorcida através do modo como foi veiculada.

Na dissertação, o questionamento permite avaliar os acontecimentos e possibilita adotar posições críticas diante da realidade. Assim, para escrever um bom texto dissertativo é importante montar um plano de trabalho com as informações e conceitos que serão manipulados, a posição crítica que será manifestada, o perfil do público a quem é destinado o texto e o tipo de reação que esse possa despertar. Nesse sentido, o texto dissertativo deve ser produzido de forma a satisfazer os objetivos propostos.

Uma forma comum de organizar esse tipo de texto é estruturar o material em três momentos: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. A introdução é o ponto de partida do texto. Ela deve encaminhar o leitor para o desenvolvimento, atuando como um roteiro. Para elaborar a introdução devem ser utilizados recursos que despertem o interesse do leitor, tais como: formular uma tese, lançar uma afirmação e propor uma questão que será respondida no desenvolvimento e retomada na conclusão.

O desenvolvimento é parte do texto em que os conceitos, informações, argumentos e idéias são desenvolvidos de modo organizado e criterioso. Ele deve nascer da introdução, apontando questões relativas ao assunto que será abordado. Essas questões devem ser avaliadas de forma progressiva, retomando os argumentos anunciados na introdução. O conteúdo do desenvolvimento pode ser organizado de diferentes modos, conforme as propostas do texto e as informações disponíveis.

A conclusão, parte final do texto dissertativo, é a que resume o que já foi dito e, além de resumir, retomar e condensar o conteúdo anterior do texto, a conclusão expõe claramente uma avaliação do assunto discutido ou faz nova proposta. Dessa maneira, as partes que compõem o texto dissertativo se relacionam umas às outras, anunciando–as ou retomando-as através de um

procedimento composto por quatro elementos: repetição, progressão, não-contradição e relação. Assim, o texto é produzido acrescentando ao que já foi dito o que ainda vai dizer.

Nesse tipo de texto, também a coesão é resultado desses elementos, paralela às formas lingüísticas necessárias à construção do *esqueleto* do corpo dissertativo: conjunções e locuções conjuntivas, estruturas frasais (é necessário) e advérbios avaliativos (felizmente).

Para a estrutura do texto dissertativo é preciso apontar os objetivos do texto e os leitores a que se destina. A pretensão e quem produz o texto deve ficar clara, seja a de convencer e informar seja a de dar uma resposta parcial, além de buscar saber se o leitor já possui conhecimento do assunto e considerar argumentos contrários.

Essas reflexões acerca da dissertação podem auxiliar um aprendiz de escritor a escrever com clareza, de forma mais apropriada de acordo com o que as situações exigem, participando assim do intercâmbio social e dialogando com o mundo cultural.

No acervo da tipologia textual, entre os textos dissertativos há aquele cujo caráter é só argumentativo. Convencer através de recursos da língua é a marca do texto dissertativo/argumentativo. É por essa razão que a linguagem pode ser entendida como uma forma de ação, e os textos argumentativos, como a modalidade em que ocorre a persuasão. Também por isso é que acredito na proposição de que aprender como funciona essa modalidade pode servir de defesa da cidadania, busca da liberdade ou de combate à manipulação.

A linguagem, desse modo, cumpre seus objetivos e realiza suas intenções, principalmente nos textos argumentativos em que os usuários, através de uma série de mecanismos, buscam construir teses, elaborar idéias, assumir pontos de vista e combater discriminações e preconceitos.

Aprender os mecanismos estruturadores do texto argumentativo contribui para desenvolver competências de ler e produzir registros sobre o mundo. No entanto, a visão comum das coisas e do mundo é constituída geralmente a partir da formação discursiva, pois o ponto de vista não é algo individual, mas dirigido pelos discursos alheios. Por isso, as formações discursivas estão em constante luta porque expressam diferentes interesses e impõem-se sobre as outras através do poder da mídia. E a formação do ponto de vista sofre um processo complexo, um desafio para os que falam/lêem/escrevem.

Para enfrentar esse desafio é preciso muita leitura, pesquisa constante, busca incessante de informações e um trabalho de reconhecimento, análise, compreensão, sistematização e formalização do convencimento, e, na perspectiva do texto como realizador do discurso, cada situação é concebida com seu tipo de texto, envolvendo, nesse processo, os mecanismos de coerência para sua sustentação, isto porque a coerência está articulada com os sentidos que o texto manifesta como convencimento da situação.

A coerência contextual está vinculada às ações realizadas de acordo com determinadas situações. A coerência narrativa e as ações combinam com os personagens e com as situações. Porém, a coerência argumentativa, o discurso ou o texto convencem pelas razões apontadas e pelas provas que qualificam a realização desse discurso. Também, a coerência pelo uso da imagem qualifica o enunciado, seja na expressão, seja na personificação. Geralmente na produção da coerência o problema é conhecer as partes em relação ao todo do texto: a seqüência das idéias, a progressão dos argumentos, a explicação das afirmativas, as justificativas das teses, as demonstrações comprovadas, as proposições de conclusão e a adequação do processo ao leitor/ouvinte.

Para o texto argumentativo, a forma mais clássica da coerência macroestrutural é a tese + demonstração + conclusão, ou conforme a *A Arte*

*Retórica* de Aristóteles, correspondente às quatro fases:

1) *Exórdio* – introdução;
2) *Narração* – desenvolvimento;
3) *Provas* – evidências;
4) *Peroração* – conclusão.

Para produzir textos de convencimento é preciso formular hipóteses, escolher teses e apresentar argumentos para conquistar os ouvintes/leitores. A hipótese é uma afirmação de suposição. A tese é a hipótese mais adequada para ser sustentada. E a argumentação é o processo que defende a tese. Assim, argumentos e provas dão força para convencer os interlocutores. E, além desses, outro fator importante nos textos argumentativos é a coesão textual, cujos mecanismos estão vinculados aos processos de coerência, devendo ser tratados como elementos constitutivos do texto, pois não é possível a progressão das idéias, a exposição de pontos de vista, sem a sintaxe, a semântica, a morfologia e outras relações entre frases e palavras. Isto porque o texto é um conjunto da macroestrutura (coerência) e da microestrutura (coesão).

Os elementos de coesão encontrados entre palavras, frases e

períodos são formados pelas conjunções, preposições, conectivos, expedientes relacionais e operadores argumentativos responsáveis pela unidade de sentido de um texto.

Também, no texto argumentativo, para melhor expressividade, é comum a utilização da linguagem para realizar estratégias coesivas, adotando elementos de ligação ou recursos de substituição para evitar repetições, ambigüidades, impropriedade de termos, além de outros mecanismos de coesão como elipse, referência e exploração lexical.

Escrever, portanto, não é só uma questão de domínio do sistema da língua, mas de participação no processo dialógico que permite recuperação, atualização e realização de textos. Esses textos são resultantes de uma organização singular de materiais interdiscursivos, inter e intratextuais, cuja realização ocorre de modos diferentes, seja pela paródia, seja pela paráfrase seja por outras formas de intertextualidade.

A produção do texto dissertativo argumentativo exige várias articulações do ponto de vista das diferentes situações de diálogo. Na elaboração dessa modalidade de texto é comum a utilização de expedientes argumentativos

para construir os enunciados, tais como: o posto (aquilo que vem claramente expresso no enunciado); o pressuposto (referência e orientação para o que será desenvolvido no posto); as inferências (recurso que permite a criação de relações lógicas entre as frases e segmentos interfrasais) e os subentendidos (aquilo que não tendo sido expresso, está insinuado no texto).

A constituição dos sentidos, principalmente dos textos dissertativos argumentativos exige também certos procedimentos que vão desde a escolha dos vocábulos até as relações entre eles e as frases. Desde a retórica clássica até os estudos mais modernos da linguagem são utilizados procedimentos de efeitos argumentativos, como as figuras (de linguagem, de pensamento e de sintaxe); instâncias gramaticais; escolha lexical; expressões de valor fixo; ironia (paródia, blague, piada, chiste); citações, argumentos de autoridade e criação de inimigos (ataques verbais, provocações alheias e desqualificação do discurso do outro) e alusão (referência sem designar de forma clara o significado).

É importante conhecer esses procedimentos, mecanismos e estratégias argumentativas para melhorar o estudo, esclarecer a pesquisa e orientar o plano de trabalho, a escritura e reescritura de um texto, tendo em vista que as palavras formam os discursos que tanto podem oprimir quanto libertar.

No ensino da produção de texto, desde seu planejamento até a sua elaboração é preciso fazer articulação entre as características de cada texto, as funções da linguagem e as características do receptor desse texto. Por isso, ao produzir uma mensagem, o emissor faz um esforço para adaptá-la para quem vai receber, daí ser possível inferir que todo texto, de algum modo, traz manifestações da função conativa ou apelativa da linguagem. Essa função é marcada pela presença dos pronomes de tratamento ou da segunda pessoa (você, vocês, Vossa Senhoria, tu, vós) e pelo uso de formas gramaticais como o imperativo e o vocativo. Esses textos implicam diretamente o receptor no processo comunicativo, atingindo-o como fazem os textos publicitários e políticos.

A função apelativa ou conativa também se manifesta levemente sob o artifício persuasivo quase despercebido, muito em voga na imprensa, em que são adotados textos adaptados ao público através da utilização de um nível de linguagem elaborada com base no repertório lingüístico e social do consumidor. É o caso de jornais e revistas que envolvem seus leitores com determinadas características lingüísticas, falando a mesma língua que o receptor, persuadindo-o pelo reconhecimento e pela identificação. Esse procedimento consiste em explorar o que o leitor já conhece, evitando questionamento do conteúdo das mensagens. O seu caráter persuasivo reside nessa prática, porque não precisa ampliar o universo do leitor, conduzindo-o à absorção passiva de uma interpretação convencional dos fatos e de si mesmo. A argumentação nesse tipo de texto é o recurso mais

importante, pois é por meio dela que o emissor procura a adesão do receptor ao seu ponto de vista, cujo conteúdo é idêntico ao do texto dissertativo.

As ciências, em suas metodologias, utilizam textos explicativos, indutivos e diretivos para explicitar seus objetos de estudo. Nessa situação, a explicação é uma atitude discursiva que busca tornar claro algo obscuro, ensinar, justificar, expor ou expressar ações através das palavras, bem como tornar o referente objetivo ou situação de que a mensagem trata.

Ao elaborarem-se mensagens com base no referente, procurando transmitir informações precisas sobre ele, está sendo privilegiada a função referencial da linguagem, considerando um texto objetivo e impessoal sem as marcas do seu produtor.

A função referencial da linguagem está presente em todas as mensagens e podem ser construídas de modo que outras funções também estejam presentes, criando diferentes efeitos e manipulando os dados que ela fornece.

Os textos que se propõem dar informação ao leitor, transmitindo-

lhe dados e conhecimentos precisos revelam que a função referencial é exclusiva deles. Entre as diversas modalidades de mensagens, as que visam linguagem visual como mapas e roteiros são exemplos de predominância da função referencial. Eles buscam a descrição mais fiel e mais objetiva possível de uma determinada parte do espaço. Porém, mesmo os mapas com sua objetividade não trazem mensagens neutras. Um texto impessoal e objetivo traduz uma intenção de quem o produz e isso basta para que haja sempre a desconfiança da sua aparente neutralidade. A própria objetividade é resultado de uma atitude premeditada, pois sempre há manipulação dos dados e das informações a fim de se alcançarem certos objetivos. Por isso nenhum texto pode ser considerado neutro; todos se propõem determinados fins.

Outros tipos de textos referenciais ou explicativos são os textos didáticos, artigos, reportagens, avisos, editais, descrições técnicas, receitas, notas e notícias. No caso do texto didático, os termos significam exatamente aquilo que denotam, pois é um texto conceitual, não figurativo. Por isso, todo texto que se destina a divulgar conhecimentos científicos, procura explicar, em primeiro lugar, sua terminologia científica ou princípios como instrumento para exprimir com maior precisão os fenômenos estudados. E, além do conhecimento da terminologia, para compreender bem esses textos é preciso atentar para a argumentação empregada, para a coerência e para os elementos de coesão gramatical.

Pela leitura de um texto didático de qualquer disciplina é possível perceber que na sua estrutura é apresentado primeiro o jargão próprio da área, o conjunto de termos com que ela opera. Conhecer esses termos significa saber os princípios e conceitos com os quais essa disciplina trabalha, sendo assim, um conhecimento intertextual.

No caso do texto de jornal, mesmo com a impessoalidade e objetividade que são exigidas neste tipo de texto não há neutralidade no seu discurso, pois o enunciador tem uma visão de mundo e a manifesta em seu texto. Porém, mesmo quando é percebida a presença da visão do enunciador num enunciado que pretende ser objetivo, a sua função referencial é mantida, ou seja, é a mensagem que sobressai e não o produtor do texto.

Das três dimensões de análise de textos - pragmática, estrutural e lingüística -, uma delas está mais vinculada à prática de apelar, convencer, informar e sugerir mudanças de comportamento; é a dimensão pragmática do texto preditivo. Essa modalidade de texto possui as características de *fazer crer* ou *fazer saber*, presentes nas situações comunicativas do cotidiano, cujas funções estão orientadas para as profecias, diagnósticos e advertências. Essas situações comunicativas estão caracterizadas nos horóscopos, profecias, sonhos, fantasias e conselhos. Também os provérbios, ditos populares, fábulas, parábolas e frases de

párachoques de caminhões trazem marcas de predição, de prognóstico e previsão do futuro.

Na dimensão de sua superestrutura, a predição cumpre sua seqüência pré-anunciando eventos, comportamentos individuais e atos coletivos, como fazem os leitores de mãos, de cartas de baralho, de búzios, de mapas astrais e outros textos de induções.

As marcas dessa modalidade de texto são os tempos verbais que revelam perspectivas e prospectivas, geralmente sem o auxílio de conectores, de modo que o discurso se efetua pela conversação, diálogo, monólogo, aconselhamentos e orientações, mesclando todas as funções da linguagem, tais como: a conativa ou apelativa, a poética, a expressiva ou emotiva, a fática e, em alguns casos, a referencial e a metalingüística. Suas mensagens atingem o receptor seduzindo-o e incluindo-o no alvo de atenção dos astros e do universo, além de testá-lo para confirmar se realmente crê nas prédicas elaboradas exclusivamente para ele.

Em se tratando de textos ficcionais um problema se apresenta quando é preciso distinguir um texto literário de outro não–literário. Os critérios

mais adotados para caracterizar o texto literário excluem o plano do conteúdo, tendo em vista que esse tipo de texto não possui conteúdo exclusivo, pois apenas em certas épocas são privilegiados alguns temas.

Alguns autores estabelecem como critério o caráter ficcional e o não-ficcional dos textos. Nessa posição, o texto literário é ficção enquanto os outros são realidade. O texto ficcional é visto, portanto, como intérprete dos aspectos da realidade, mas indiretamente, recriando o real num plano imaginário. Mas esse critério também apresenta um problema, a dificuldade em distinguir o real do ficcional em algumas situações; por exemplo, no caso do texto sacro, não é possível saber se se trata de ficção ou realidade. Atualmente, as diferenças residem na idéia de que o texto literário tem uma função estética ou poética e o texto não-literário tem uma função utilitária.

No texto poético, o plano da expressão está articulado com o plano do conteúdo, contribuindo assim para sua significação global. No texto literário o escritor procura relatar o mundo e recriá-lo com palavras, considerando o que se diz e como se diz. O autor, através da organização da mensagem, busca recriar conteúdos com a mensagem literária autocentrada, representada por meio de ritmos, rimas, oposições e repetições. O caráter intocável do texto literário faz com que seja impróprio ou inadequado resumi-lo, trocar alguma palavra ou mudar

alguma parte. Ele é conotativo porque cria significados novos e se utiliza de mecanismos como a metáfora e a metonímia, criando novas relações entre as palavras e estabelecendo ligações inesperadas, seja no uso estético da linguagem seja na sua função emotiva.

Assim, enquanto o texto não literário busca a função estética, porque é plurissignificativo e se caracteriza pelas marcas de desautomatização, conotação, destaque do plano da expressão e intangibilidade da organização lingüística, o seu modo de dizer mostra-se tão importante quanto o que diz.

De modo geral, é comum pensar que a linguagem estética é exclusiva da literatura porque esta tem o privilégio de sua utilização. No entanto, na publicidade, nos jogos de palavras, nos trava-línguas, nas recreações e trocadilhos ela se apresenta em forma de ritmos e sons, como no caso das quadrinhas e poesias onde se manifesta com mais intensidade.

## E. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO*

### 1. Texto Narrativo:

### 1.1 Dimensão pragmática

- Macroato (enunciados de ação)
- Atitude comunicativa (relato-mundo narrado)
- Situações comunicativas (romances, quadrinhos, contos, novelas, reportagens, noticiários, depoimentos, relatórios).

### 1.2 Dimensão estrutural

- Ordenação cronológica (eventos)
- Macrocategorias (orientação textual, complicação, ação, resolução, estado final).

---

** Classificação adaptada das obras de Koch, Guimarães, Fávero, Citelli, Chiappini, Siqueira, Geraldi, Brandão e Travaglia.*

### 1.3 Dimensão lingüística

- Marcas (tempos verbais, elementos determinadores de circunstâncias e presença do discurso relatado)

## 2. Texto Descritivo:

### 2.1 Dimensão pragmática

- Macroato (enunciados de estado/situação)
- Atitude comunicativa (mundo narrado/mundo comentado)
- Situações comunicativas (caracterização de personagens, espaço e ambientes em narrativas, verbetes de enciclopédias, manuais, relatos de experiências, resenhas, reportagens, descrição de objetos, descrição de processos, descrição técnica).

### 2.2 Dimensão estrutural

- Superestrutura descritiva (ordenação espaço-temporal,

categorias, temas, subtemas, objeto, predicado).

**2.3 Dimensão lingüística**

- Marcas (verbos de estado/situação/propriedades/ atitudes/qualidades/funções e relações de inclusão, nexos, adjetivação, parataxe, tempos verbais, figuras)

**3. Texto Expositivo ou Explicativo**

**3.1 Dimensão pragmática**

- Macroato (enunciados conceptuais)
- Atitude comunicativa (fazer saber)
- Situações comunicativas (manuais didáticos, obras, científicos, artigos de divulgação científica)

**3.2 Dimensão estrutural**

- Superestrutura expositiva (ordenação lógica, análise e/ou

síntese de representações conceituais)

- categorias (dedutivo-G/E, indutivo-E/G e dedutivo/indutivo-G/E/G).

### 3.3 Dimensão lingüística

- Marcas de conectores lógicos (relações de causalidade, condicionalidade, conseqüência, conclusão) e de tempos verbais, interdiscurso, hipotaxe.

## 4. Texto argumentativo *stricto sensu*

### 4.1 Dimensão pragmática

- Macroato: argumentação
- Atitude comunicativa: fazer crer/fazer fazer (convencer, persuadir)
- Situações comunicativas: textos publicitários, políticos, institucionais, judiciários, opinativos de jornal, teses, monografias, dissertações, discursos.

### 4.2 Dimensão estrutural

- Superestrutura argumentativa (ordenação ideológica dos argumentos)
- Categorias (tese anterior) premissas - argumentos/contra–argumentos - síntese - conclusão (nova tese).

### 4.3 Dimensão lingüística

- Marcas (modalizadores, verbos introdutores de opinião, operadores argumentativos, metáforas temporais, recursos expressivos/de autoridade).

## 5. Texto Injuntivo ou Diretivo

### 5.1 Dimensão pragmática

- Macroato (injunção, conselho, orientação, imposição;
- Atitude comunicativa: fazer saber fazer direcionar, instruir, orientar, ensinar, normatizar)
- Situações de comunicação: manuais de instrução, receitas,

bulas, relatórios, códigos, leis, mandamentos, regulamentos.

**5.2 Dimensão estrutural**

- Superestrutura diretiva (ordenação seqüencial e categorias (prescrição de comportamentos: ações + ações = resultado ou produto).

**5.3 Dimensão lingüística**

- Marcas (modos e tempos verbais, interpelação/ emprego de pronomes, períodos, nexos, parataxe e encadeamentos de ações.

**6. Texto Preditivo**

**6.1 Dimensão pragmática**

- Macroato (predição/asserção de futuro)
- Atitude comunicativa: fazer crer e/ou fazer saber
- Situações comunicativas (horóscopos, profecias, boletins meteorológicos, previsões)

## 6.2 Dimensão estrutural

- Superestrutura preditiva (prenúncio de eventos, comportamentos individuais coletivos, deduções, induções).

## 6.3 Dimensão lingüística

- Marcas (tempos verbais de perspectivas e prospectivas- parataxe, estruturas nominais ausência de conectores, adjetivação)

## 7. Macrotipos

- conversacional, retórico (poético) e escritos não poéticos.

## 8. Aplicabilidade

- usos e formas na dupla forma oral/escrita (oratória/retórica) (seminários, discussões, etc.)

## F. CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

Esta proposta caracteriza-se pela abordagem dos conteúdos com base em eixos e indicadores de conteúdos e avaliação que estimulam a participação do aluno e, conseqüentemente, a aprendizagem, tendo em vista o papel da avaliação diagnóstica, da observação e do registro; além da relação entre professor e aluno conduzida pelo diálogo, dinâmica de trabalho e interação, especialmente com os que estão defasados na escrita.

Ela não pretende substituir o planejamento do trabalho do professor, mas oferecer pistas para uma nova forma de atuação em sala de aula. Em primeiro lugar, visa atender ao contexto da situação da língua na universidade e motivar os estudantes para a aprendizagem e para uma nova dinâmica de estudo da língua através de trocas de experiências com colegas e professores, priorizando os trabalhos de pesquisas bibliográficas e de campo.

Como conhecer os alunos é um aspecto básico para a boa condução das aulas de Produção de Textos, a avaliação tem que ser diagnóstica, considerando que o professor aprecia as reais possibilidades de enfrentar ou não as

exigências dos estudos subseqüentes, organizando informações que possam ajudar os professores que irão receber esses alunos.

Essa avaliação diagnóstica inicial, feita nos primeiros contatos do professor com a classe, requer observação cuidadosa e, sobretudo, registro dessas observações, que constitui em instrumento precioso para poder planejar as primeiras intervenções, através dos observações ao longo de todas as atividades que forem desenvolvidas nos diferentes tipos de textos. Logo será possível notar os alunos mais rápidos, os mais lentos, os mais agitados ou tímidos, os que parecem desinteressados, os que têm atitudes agressivas, os que estão sempre prontos a ajudar. O registro desses dados iniciais, no entanto, será usado com cuidado, para não se correr o risco de rotular ou classificar os alunos, lembrando que ainda estão se adaptando à nova situação de universitários, aos novos professores, às diferentes metodologias e aos novos colegas.

Os dados referentes a cada aluno e a cada aspecto comporão um mapeamento da classe, útil para planejar as atividades no que se refere ao trabalho coletivo, em pequenos grupos ou individual, para que todos possam ser atendidos adequadamente. Como o objetivo não é classificar se são *fortes, médios* ou *fracos* e sim oportunizar a participação, mesmo antes de fazer a avaliação diagnóstica, já se pode saber em que grupo o aluno deve estar.

À medida que essa avaliação for-se desenvolvendo, os professores de Produção de Textos trocam idéias e discutem a situação dos alunos, planejando em conjunto as intervenções necessárias. Essa é também a ocasião de verificar em que área do conhecimento determinado aluno demonstra mais interesse ou facilidade, estimulando–o a falar e a escrever sobre tal assunto, pois essa ponte pode superar as dificuldades que o impedem de produzir bons textos por não ter vivência dos temas solicitados. Para que isso ocorra, somente um trabalho conjunto pode promover o sucesso desses alunos. Neste trabalho, sugiro atividades de produção de textos científicos ou técnicos voltados para a área de estudo porque as considero adequadas à perspectiva crítica cujos pressupostos fundamentam toda a política educacional do país.

A compreensão das linguagens como construção humana é o primeiro pressuposto importante que orienta as práticas pedagógicas de minha proposta. O segundo consiste na compreensão de que as sociedades produzem momentos históricos, porque a língua, a meu ver, é também histórica. O terceiro pressuposto é a organização dos fatos da língua e sua representação que se refere às convenções e criações, com dinâmicas próprias e leis que nem sempre dependem da vontade do homem do presente. Esses princípios norteiam os indicadores básicos que conduzem os objetivos do ensino de L.P., especialmente mediante a produção de textos, através do observar, ler, interpretar, escrever, analisar e refletir a respeito das transformações das linguagens, códigos e

variedades lingüísticas. Assim, o ensino da L.P. deve instrumentalizar o aluno de qualquer curso para ler o mundo, utilizando-se da linguagem natural e das outras linguagens que o seu código comporta, a fim de atuar em diversas situações pelo conhecimento lingüístico.

Para o trabalho em sala de aula, apresento neste trabalho algumas orientações, umas com base nas funções da universidade em relação ao ensino da língua e outras relacionadas às normas básicas da língua e normas exigidas em textos acadêmicos, seja para avaliação, seja para publicação. A unidade de estudo que exemplifico, para começar um trabalho nessa linha, é sobre a temática *A língua de vivência*, considerando que cada aluno traz vários conhecimentos acerca da língua, construídos no seu meio, além de informações obtidas através dos meios de comunicação e pelo processo de escolarização anterior. A partir do refletir sobre os meios de conhecer a língua sugiro relacionar as diversas formas de representar a linguagem, incluindo a da variante padrão, as noções de lingüística, as concepções, os símbolos que utilizam e termos científicos que incorporam ao seu vocabulário, em cada tipo de texto, os estilos e marcas lingüísticas dos textos de cada situação comunicativa, além dos aspectos pragmáticos e estruturais.

A minha pretensão é que os alunos percebam que a L.P., como as outras disciplinas, possui hoje um papel múltiplo, visto que, em cada época,

qualquer objeto de estudo deve acompanhar os avanços, adaptando-se a novos instrumentos e ferramentas de trabalho, mas preservando seus próprios instrumentos de representar o mundo. Mas, para isso, é preciso o sujeito apropriar-se deles, para ser capaz de fazer com esse idioma a leitura das suas manifestações lingüísticas e de suas linguagens, sem o perigo de substituí-lo pelo desempenho da máquina e da tecnologia.

Para avaliar, os instrumentos que recomendo nesta proposta são: fichas de controle das atividades diárias, registros de observação da qualidade dos trabalhos, mapas de aproveitamento, pastas/arquivos de produções de textos, coletâneas de materiais produzidos, pareceres parciais descritivos, relatórios circunstanciados e pareceres finais de aprendizagem. O modo de avaliação deve ser diversificado: através de atividades individuais, pesquisas, trabalhos de equipe, sínteses, resumos, resenhas, artigos, reportagens, relatórios e monografias.

As vantagens da avaliação diagnóstica no ensino da L.P. são: eliminação de provas, exigência de pesquisa e estudo individual dos alunos, melhor diagnose, melhor análise, mais vivência e oportunidade de relacionamento, necessidade de replanejamento e revisão, criticidade e mais participação. Com uma ressalva: nessa perspectiva de trabalho não se admite constância de faltas nem de aluno nem de professor, sendo possível a negociação, reposição ou permuta de

atividade que será avaliada.

Se algum professor sentir necessidade de avaliar, através de provas e testes, os conteúdos de L.P./Produção Textual, ele precisa adequar esses conteúdos aos mapas de aproveitamento e às fichas de controle, depois de acompanhar e registrar o processo de ensino acrescentando a avaliação do produto como parte complementar da avaliação.

Os critérios de avaliação que considero mais precisos para revelar o grau de aprendizagem do aluno são os registros de avaliações orais (gravadas, transcritas ou realizadas com o testemunho da classe), os registros de fichas individuais (ver ANEXO A; vol. I; p.1), os próprios trabalhos escritos e as atividades de rotina realizadas pelos alunos, em cada aula (apontamentos, notas e resumos) e registrados em mapas de avaliação (ver ANEXO B; vol. I; p.2), o Parecer Parcial, em caso de mudança de turma ou transferência (ver ANEXO C; vol. I; p.3) e as avaliações contínuas, somativas e diagnósticas registradas de modo circunstanciado por dimensões de análise através de um Parecer Final (ver ANEXO D; vol. I; p.4).

Com referência ao uso de notas, conceitos, testes, nesta proposta a

preferência é adotar pareceres individuais com observações de aproveitamento ou não. Porém, em caso de necessidade de quantificar algum conteúdo, aconselho atribuir notas cumulativas/somativas, isto é, priorizar a soma de todas as avaliações, o que significa não adotar o sistema de média aritmética, pois o aluno que tira 80 em uma prova de L.P. e em outra obtém 100, acaba perdendo no momento da média, ficando com 90. Assim, ao invés de o aluno sentir-se progredindo mesmo que tenha melhorado de aproveitamento, de fato, na média, paga o preço de ter errado antes, sem o direito de redimir-se.

Quanto à promoção, esta proposta não admite reprovação total, sendo a aprovação automática, já que o aluno vem aprender a produzir textos para elaborar melhor os trabalhos de outras disciplinas nas quais será julgado também. Mas poderá haver promoção parcial, podendo o aluno ficar em dependência, com direito a recomeçar de onde parou.

# CONCLUSÕES

As leituras, reflexões, experiências e memórias quanto ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nos três níveis de ensino, permitiram-me um aprofundamento e conseqüente discernimento das teorias que originaram as tendências lingüísticas contemporâneas que convivem lado a lado nas instituições educacionais públicas e particulares, especialmente no CESULON e UEL.

Foi preciso rever vários aspectos da Teoria do Conhecimento, envolvendo Filosofia, Filologia, Retórica e Lingüística para visualizar a abrangência de um ensino sistematizado de redação, principalmente quando esse pretende cumprir determinações legais e exigências sociais enquanto busca superar deficiências anteriores de um estudo fragmentado.

Procurei entender como os intelectuais antigos e modernos vêem a questão das idéias para tratar de argumentação e ensino da escrita, visando mais elaborar uma proposta de ensino do que analisar problemas de aprendizagem, ou seja, uma alternativa de ensino através do aprender a aprender. Essa tentativa não

deixa de refletir o desejo de ampliar as fronteiras da Produção Textual, utilizando as experiências realizadas em outras disciplinas.

A cada experiência com o ensino da escrita tentei somar mais conhecimento que fui obtendo em cada etapa da minha jornada acadêmica, pela insatisfação e desejo de aprender mais para ensinar melhor. A principal questão, que me desafiou foi o não-saber por que os alunos estudam L.P. durante anos na escola e não aprendem, e os professores ensinam tanto, mas sempre acham que os alunos não sabem.

Infelizmente, quando ambos mais precisam da língua (em situações formais/trabalho/divulgação científica) o que sabia da língua acaba não servindo para essas horas angustiantes, porém, se até entre professores de língua, alguns dificilmente se revelam como falantes/escritores autônomos, parece utopia pretender preparar alunos para falar e escrever com competência e autonomia.

Da teoria do conhecimento foi preciso rever alguns aspectos da Filosofia da Linguagem que, no Ensino Superior, embasa toda a trajetória do estudo de textos, na perspectiva da cultura humanista e do pensar sobre uma prática e seus resultados.

O estudo acerca do pensar dos filósofos quanto à questão do ensino, necessidade de esclarecer e de distinguir a evolução do pensar sobre o pensamento, fez-me ver que as questões da linguagem sempre preocuparam o homem. Também as aulas das disciplinas Ensino do Português e Produção Textual na UNESP, fizeram-me entender, através dos textos de Bakthin e Fiorin, tratando da *interação verbal, do pensamento clássico aristotélico, do dialogismo moderno e da presença do outro nos discursos, além da pragmática como contribuição na arte de ensinar*, que as marcas da cultura da Idade Antiga estão presentes na fundamentação teórica da redação, especialmente no nível superior, além das ideologias dos intelectuais da Idade Média que de algum modo repercutiram e, ainda hoje, marcam presença no meio acadêmico, desde as práticas dos discursos ideológicos do início da Idade Moderna. Além disso, esses conceitos também reagem atualmente no ensino da Idade Pós-Moderna, quando são discutidos os conhecimentos, a lógica do pensar e argumentar, o idealismo e o materialismo, as noções de produto e processo, fatores que influem tanto na análise de textos como no ensino da escrita e continuam a *reinar* entre as tendências lingüísticas contemporâneas.

Buscar uma solução em fundamentos filosóficos serviu-me para reconhecer que o problema do fim está no começo, ou seja, o conhecimento epistemológico e o fenomenológico são necessários porque somente sabendo as origens de um objeto é possível entender a sua essência. As influências e marcas

do passado, se não forem revisitadas, impossibilitam reconstruir a história do pensamento humano para conhecê-la e compreendê-la, como um processo de busca de identidade.

Entre as teorias do conhecimento, associo a abordagem pragmática ao conjunto de atos e atitudes contraditórios que fundamentam a minha caminhada, mesmo tendo alcançado o ensino humanista da Lei 4.024/61, passado por todo processo de implantação do tecnicismo (Lei 5.692/71) e participado de projetos experimentais de renovação do ensino na década de 80. Hoje, convivo com uma nova perspectiva de mudança (e aproveito-a para fazer uso da liberdade de expressar pensamento) que novamente parte do uso, propondo alternativas que englobem pontos positivos do passado com os avanços construtivos do presente, tendo em vista um sujeito que ensina/aprende, sem medo de *ousar saber*.

No Ensino Superior, o ensino/estudo de textos, especialmente o da escrita, reveste-se das marcas da Retórica, equilibrando-se entre a Pragmática e as Análises Lingüísticas, além das contribuições da Semiótica, para suas realidades e linguagens. Também, as marcas da Lógica, oriundas da Filosofia Formal, chegam até o presente, transmudando o conhecimento imaterial em objeto concreto, via linguagem escrita, através da Informática, e via inteligência artificial, com as máquinas de *pensar*. É momento de prudência e equilíbrio entre o conhecimento

técnico e o saber humano, como possibilidades de apropriação da linguagem.

Os aspectos do conhecimento que determinam os objetivos, fins e filosofia educacional da universidade, permitiram-me entender as dicotomias e contradições existentes no seu currículo, em cada momento, desde seus fundamentos filosóficos, históricos, legais e técnico-metodológicos. No entanto, reconheço que todos estão contribuindo para direcionar uma ideologia de duas faces que historicamente nunca se resolveu: a questão da formação profissional em meio à necessidade também de formação básica.

Essa ideologia dicotômica oscila entre saber e saber fazer, e, ao mesmo tempo que busca unidade (tentando centralizar poderes), mostra flexibilidade (delegando autonomias); enquanto pretende fornecer cultura geral, prega a especialização e, ao mesmo tempo, difunde o ensino–aprendizagem como um longo processo no seu discurso escrito (continuidade), mas na prática busca capitalizar o tempo da graduação, rapidamente, como um produto (terminalidade), quando resolve criar os campos do saber como desvios ou atalhos através das áreas de conhecimento.

Partindo do ensino da L.P. no Brasil e das suas faces, procurei

mostrar as implicações dos seus principais aspectos (históricos e legais) nacionais que caracterizam a política educacional do Paraná, o qual possui a mesma preocupação de centralizar para si alguns fatores como avaliação e controle e descentralizar para outros órgãos os conteúdos e as ações.

Quanto ao ensino de redação em Londrina, este também se caracteriza pela ambigüidade: recebe orientações metodológicas de Curitiba através dos cursos de capacitação e aplica estratégias das propostas paulistas, que, apesar de ter a mesma fundamentação teórica da educação nacional, são mais eficazes para virar receitas (principalmente as de ensino de redação). Muitos cursos de redação abriram-se em Londrina e muitos manuais de leitura e de produção de texto foram elaborados na década de 90, após a exigência de análises de textos em concursos e na elaboração de monografias tanto da graduação quanto da especialização. A maioria do material utilizado nesses cursos sendo elaborados em São Paulo e não no Paraná.

Discutir as tarefas da universidade nesse momento em que globalização e modernidade são palavras-chave do discurso político-pedagógico do Ensino Superior, é mais do que coerente, pois, além de fazer parte da filosofia educacional vigente, é peça fundamental para justificar a minha proposta. Esta que, além de sugerir à universidade que cumpra suas funções de fornecer cultura geral

aos seus alunos e de formar cidadãos, proporcione oportunidades de questionamento e participação nas decisões relacionadas com os problemas que também interessam a eles, como futuros profissionais, conscientes do que vão fazer na vida.

Também, tratar das várias sugestões que a legislação atual de Ensino Superior possui foi preciso, pois ao mesmo tempo que o Ensino Superior através de seus departamentos, exige projetos para disciplinas especiais, cursos de extensão, oficinas e cursos seqüenciais, também tem colaborado para que esses não se realizem por não os considerar produtivos ou por achar que os alunos já dominam o essencial, e os que têm dado bons resultados estão sempre na dependência de carga horária ou da política dos departamentos.

Para o ensino de L.P., em um universo de especialistas e especialidades, a única alternativa para preparar leitores/escritores autônomos com o perfil traçado pelos P.C.N.s, D.C.N.s e P.E.S., é uma mudança de postura em relação ao ensino, extensão à comunidade e profissionalização, capaz de conduzir um diálogo entre as áreas, voltado para projetos coletivos e interdisciplinares. Do contrário, cada aspecto do conhecimento volta-se para seu compartimento fechado, defendendo seu lado, sem lugar para trocas de experiências nem espaço para uma ciência integral.

Acreditando que nem sempre a didática tem razão, quando propõe modelos para *ensinar-a-ensinar* e que a pedagogia, às vezes, precisa ser mais desafiadora ensinando *aprender-a-aprender*, mais do que levar pela mão; analisei propostas do 1º, 2º e 3º graus e acrescentei meu entendimento sobre o ensino de redação. Nessas propostas, encontrei diferentes formas de afirmar o óbvio, ao tratar da necessidade de articular saberes (interdisciplinaridade) em nome de uma concepção científica que, na visão pragmática kantiana, é *ousar saber* (uma concepção filosófica), a necessidade de aceitar a diversidade, a pluralidade, a diferença do outro, a meu ver, não há outra saída pois essa é uma exigência da sociedade moderna (uma visão político-sociológica), além dos equívocos entre ciência/técnica e cientificismo, ofuscando o objeto principal da ciência que é o conhecimento integral (um ponto de vista técnico-didático-pedagógico). O que me causa admiração é que isso não tem sido aliado à prática em nenhum dos níveis de ensino, nem mesmo no Ensino Superior, porque alguns especialistas, na maioria das vezes, considerando-se detentores do conhecimento científico, procuram monopolizar esse capital, dificultando o acesso aos menos privilegiados de oportunidades, até mesmo às suas condições de produção como instrumento de trabalho.

As pesquisas com coordenadores de cursos e com professores de L.P. e os textos dos alunos são depoimentos que confirmam a necessidade de estudo de textos e estratégias de preparo do universitário para realizar os trabalhos

do seu grau. Também reforçam a carência de um trabalho coletivo e sistematizado, com uma metodologia própria, em primeiro lugar, para planejar conteúdos/atividades articulados, e, em segundo lugar, para avaliar as competências e habilidades dos alunos, exigidas e contempladas em cada área, porém, com assistência do professor, sem o perigo de avaliar trabalhos que o aluno pagou para fazer.

Como fundamentação metodológica, narrei experiências com análise e produção de textos em uma escola pública e em duas instituições de Ensino Superior, uma vez que a prática sempre antecedeu na minha vida acadêmica, pela necessidade de trabalhar para estudar. Muitas dessas experiências começaram sem embasamento teórico, caso em que algumas vezes tive que buscar a teoria para fundamentar a prática.

A mescla de abordagens que, aparentemente, mostra-se neste trabalho, não participa hoje do conjunto de ações inconseqüentes nem ocorre por desconhecimento ou inconscientemente. Faz parte de um processo, de uma vida, de uma aventura, na tentativa de encontrar um melhor caminho para incentivar meus alunos a gostar de aprender, como eu, e a gostar de escrever como precisam.

A respeito dos programas adotados em L.P./Produção de Textos na UEL, nos cursos de Letras, Jornalismo, Relações Públicas, Secretariado Executivo, Ciências Contábeis e Ciências da Computação, os quais fiz constar neste trabalho, há uma tendência ao trabalho com a Tipologia Textual, priorizando as três dimensões: a pragmática, estrutural e lingüística, mas ainda sem um fazer sistematizado, por enquanto apenas com a apresentação das características de cada tipo de texto e análises lingüísticas após sua elaboração. As contribuições da Semiótica, Análises do Discurso e da Lingüística Textual estão mais presentes, embora sejam realçados apenas os aspectos lingüísticos internos do texto.

Para um estudo mais aprofundado, mais centrado na argumentação, no sentido e no compromisso, é preciso uma maior abrangência dessa Tipologia Textual com base nas funções da linguagem. Além da Metalingüística, é preciso rever bases da Lógica, da Filosofia e da Filologia com lições de textos voltadas para o conhecimento de mundo, considerando que os problemas mais preocupantes dos textos dos alunos são os de coerência, por falta de leituras assistidas e treinos de escrita com acompanhamento, isto durante toda a caminhada do *aprender a aprender*.

Também, como contribuição pedagógica, a Crítica Genética, nova corrente de análise do processo de criação de textos originada da Filologia, pode

oferecer seus préstimos, tanto ao professor, no momento de acompanhar o manuscrito do aluno, quanto ao aluno ao estudar/pesquisar os caminhos percorridos por autores consagrados para produzir suas obras.

Ao prometer na introdução, verificar os fatores que impedem os alunos, dos três níveis de estudo, de passar suas idéias para o papel, constatei que no 1º grau, é a pouca leitura e as raras oportunidades de trabalho com a escrita, geralmente apoiadas no livro didático, as responsáveis pela deficiência na aprendizagem da redação. No 2º grau, o problema continua sendo a falta de leitura, acrescentando-se as poucas oportunidades de escrita significativa dadas aos alunos. Há ainda a preocupação com macetes de vestibular e conhecimento de muitas coisas sem aprofundamento em nenhuma. No 3º grau, não faltam leituras, mas falta acompanhamento sistemático dessas leituras, visto que esses alunos são aqueles que antes não tinham essa prática. Alguns alunos chegam à universidade e não sabem ler adequadamente ao seu grau, revelam não ter condições de comparar textos, de confrontar opiniões e até de captar a idéia central de um texto.

Se, no início, levantei questões quanto aos fatores de impedimento da aprendizagem, agora, depois dessa trajetória, posso responder a elas. A problemática está no sistema educacional que não tem conseguido acompanhar as necessidades da sociedade. Ao propor inovações, não investe nelas, não assiste

nem controla suas metas, deixando a cargo de outros órgãos a tarefa de alcançar seus objetivos, já que tem ficado na retaguarda, no momento de lidar com as mudanças. Essas mudanças, que têm sido apenas referentes ao trabalho escolar, implicam jogar a culpa no professor, na metodologia, na falta de valorização da família, na deficiência dos alunos, na abordagem metodológica. Como alternativas, esse sistema sugere um ensino sistematizado, científico, consciente, sem proporcionar as devidas condições, principalmente no 1º e 2º graus.

Apesar de o eixo básico do problema do ensino, de modo geral, estar centrado numa política educacional inadequada, e, em conseqüência, repercutir em toda a instituição escolar, não podem ser descartadas as causas dos problemas de argumentação, no discurso oral nem na redação. A falta de leitura e de incentivo para ler e as poucas oportunidades de redigir que a escola oferece ao aluno, continuam constando no rol das causas principais.

Tentando simplificar, a resposta está na aproximação do aluno aos livros, através da pesquisa, da discussão, do debate por iniciativa da escola, e até mesmo com a implantação de Filosofia em todos os cursos, mas com uma abordagem que leve o aluno a pensar melhor a respeito do que pretende fazer e para quê, organizar o que pretende dizer e porquê.

O aluno precisa aproveitar mais as oportunidades de aprender, tendo chances de *ousar falar* e *ousar escrever*. O professor também necessita *ousar ouvir*, *ousar compartilhar* e *ousar divulgar* suas idéias por escrito, sem os recortes dos livros, divulgando seus trabalhos e participando do processo comunicativo com seus alunos, em diversas situações. A imagem da academia hoje é a da comunicabilidade, da empatia, da interação e não a do afastamento lingüístico nem da compartimentação. A universidade pode contribuir com seus alunos para torná-los leitores críticos ao promover simpósios, congressos, cursos, debates e eventos, em que todos estejam envolvidos, ativamente, e seus professores valorizados em seus conhecimentos e em suas especialidades.

**BIBLIOGRAFIA**

**ABAURRE**, M. B. M. e **POSSENTI**, Sírio. *Vestibular da Unicamp – Língua Portuguesa*. São Paulo: Globo, 1993.

**ALMEIDA**, Djalmira de Sá. *A Habilidade de Expressão Escrita de 5ª a 8ª série do 1º grau*. Londrina: UEL, 1981. (Monografia de Especialização em Língua Portuguesa).

**ALMEIDA**, Djalmira de Sá. *A produção de textos no 1º grau, na abordagem interacionista*. Assis: UNESP, 1995. (Dissertação de Mestrado em Filologia e Lingüística de Língua Portuguesa).

**ALMEIDA**, Napoleão Mendes de. *Dicionário de Questões Vernáculas*. São Paulo: Caminho Suave Ltda, 1981.

**ALMEIDA FILHO**, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

**ARANHA,** Maria Lúcia/ **MARTINS**, Maria Helena Pires. *Filosofando: uma introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1996.

**ARISTÓTELES**. *Arte Retórica e Arte Poética*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro. S/D.

**ARNAULD**, ANTOINE/ **LANCELOT**. *Gramática de Port-RoyaL.* São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Clássicos – Tradução: Bruno Fregni Basset Henrique Graciano Murachco).

**AZEVEDO**, Luís Furquim. *A redação e suas condições de produção*. Anais do I Encontro Nacional de Professores de redação e leitura do 3º grau. São Paulo: PUC/SP, 1983: 141-147.

**BAKHTIN,** M. *Os gêneros do discurso*. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

**_____** (V. N. Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* 8ª ed. São Paulo: HUCITEC , 1981. (Tradução: Michel Lahud e Yara F. Vieira).

_____. *Observações sobre a Epistemologia das Ciências Humanas*. In: Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____ . *A Cultura Popular na Idade Média e Renascimento*. São Paulo: Hucitec, 1978.

**BARBOSA**, M. A. *Da constituição e transmissão do saber lexical: um modelo lingüístico pedagógico*. In: Revista Brasileira de Lingüística. São Paulo: Global, 1984 (83-106).

**BARRASS**, Robert. *Os cientistas precisam escrever*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

**BARROS**, Diana Luz Pessoa de. *A festa do discurso: teoria do discurso e análise de redações de vestibulandos*. Tese de livre docência apresentada na F.F.L.C.H. da U.S.P., 1985.

**BARTHES**, Roland. *Literatura e Semiologia*. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. *Elementos da Semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1975.

**BASTOS/MATOS**. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

**BLIKSTEIN,** Isidoro. *Técnicas de comunicação escrita*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

**BRAGA,** Maria Lúcia Santaella. *Produção de linguagem e ideologia*. São Paulo: Cortez, 1980.

**BRANDÃO**, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 6ª ed. Campinas, 1997. (Série Pesquisas)

**CADOZ**, Claude. *Realidade Virtual*. Tradução de Paulo Goya. São Paulo: Ática, 1997. (Série Domínio)

**CALKINS,** Lucy C. *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

**CARVALHO**, Guido Ivan. *Ensino Superior- Legislação e Jurisprudência*. 3ª ed. Rio de Janeiro, 1971.

**CARVALHO**, José Maurício. *Antologia do Culturalismo Brasileiro - um século de Filosofia*. Londrina: C.E.F.I.L., 1981.

**CASTILHO**, Ataliba T. de. *O Estudo da norma culta em português do Brasil*. In: Panorama da Sociolingüística. Revista Vozes, n. 8, p. 621.

**CAVALCANTI**, M. *Interação Leitor-Texto: aspectos de Interpretação Pragmática*. Editora da UNICAMP, 1989.

**CERTEAU**, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

**CHALUB,** Samira. *Funções da Linguagem*. São Paulo: Editora Ática, 1987.

**CHAROLES**, Michel. *Introdução aos problemas da coerência dos textos*. In: Galves, Charlotte e ali (org.) O texto: escrita e leitura. Campinas: Pontes, 1988. (39-85).

**CHAUÍ,** M. *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1980.

**CHIAPPINI, l./GERALDI/CITELLI**. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. Vol. 1.

**CHIAPPINI,** L./**BRANDÃO/MICHELETTI**. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997. Vol. 2

**CHIAPPINI,** L./**CITELLI**. *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1997. Vol. 3.

**CITELLI**, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

_____. *Linguagem e Persuasão*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

**CONDEMARIN,** Mabel et al. *Lenguaje integrado*. Santiago, Ministério de la Educación, 1992.

**COTRIM**, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia – para uma geração consciente*. São Paulo: Saraiva, 1990.

**DEMO**, Pedro. *Qualidade e Modernidade da Educação Superior*. Editora do Brasil: Brasília, V. 13, n. 27, p.43, jul./dez, 1991.

**DIJK,** T. van. *The Porto Rico lectures on the structures and Functions of Discourse*. Amsterdã, Mimeo, 1978.

**DUBOIS,** J. et ali. *Retórica Geral*. São Paulo: Cultrix –EDUSP, 1976.

**DUCRO**T, Oswald. *Dizer e não dizer - Princípios de semântica lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1977.(Trad : Carlos Vogt et ali.)

_____. *O dizer e o dito*. Trad: Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Provar e dizer: linguagem e lógica*. Trad: Maria Aparecida Barbosa et ali. São Paulo: Global, 1981.

**FARACO, C. ALBERTO/MANDRIK**, David. *Língua Portuguesa – prática de redação para estudantes universitários*. São Paulo: Vozes, 1987.

**FÁVERO,** Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

**FÁVERO**, Leonor Lopes/**KOCH**, Ingedore G.V. *Lingüística Textual: Uma Introdução*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

**FAZENDA**, Ivani Catarina. *Integração e interdisciplinaridade no ensino, efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1993 (Realidade Educacional).

**FEITOSA**, Vera Cristina. *Redação de Textos Científicos*. São Paulo: Papirus, 1995.

**FERREIRO,** E. /**TEBEROSKY,** A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad.: Diana Myriam Lichtenstein et ali. Porto alegre: Artes Médicas, 1990.

**FERREIRO**, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1992.

**FILHO,** Paulo Bearzoti. *A Descrição*. São Paulo: Atual Editora, 1991.

**FILHO**, Paulo Oliveira. *Fundamentos da Redação*. São Paulo: Lua Nova, 1982.

**FIORIN**, José Luiz. *Elementos da Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 1994.

**FIORIN**, José Luiz. *As Astúcias da Enunciação.* São Paulo: Ática, 1996.

**FIORIN**, José Luiz/**SAVIOLLI**, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

**FIORIN/SAVIOLLI**. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.

**FONSECA**, I./**FONSECA,** J. *Pragmática Lingüística e Ensino de Português.* Coimbra: Almedina, 1977.

**FOUCAULT**, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

**FREGONEZI**, Durvali Emílio. *O ensino da língua materna e a formação do professor de Língua Portuguesa*. Boletim do C.C.H., n. 11. Universidade Estadual de Londrina, 1986.

**FREGONEZI**, Durvali Emílio. *O ensino da língua materna – as variedades lingüísticas: uma visão teórica.* Santos: Estudos Lingüísticos XV, 1987.

**FREGONEZI**, Durvali Emílio. *O Ensino de Língua Portuguesa: Reflexões.* Londrina: Editora da UEL, 1996.

**FREINET**, Célestin. *A Educação pelo trabalho*. Lisboa: Presença, 1974.

**FREIRE,** Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

**GADOTTI**, Moacir. *A Escola e a pluralidade de meios*. In: Caderno Pedagógico. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, nov. 1993.

**GANASCIA**, Jean-Gabriel. *Inteligência Artificial.* São Paulo: Ática, 1997. (Tradução: Reginaldo C.C. de Moraes- Série Domínio).

**GARCIA**, Othon M. Comunicação em prosa moderna. Rio de Janeiro: FGV, 1980.

**GENOUVRIER e PEYTARD**. *Lingüística aplicada ao Português*. Trad: Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974.

**GERALDI**, João Wanderlei. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

_____. *Portos de Passagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2ª ed. Cascavel, PR;

Assoeste, 1985.

**GNERRE**, Maurizzio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

**GRAMSCI,** Antonio. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

**GRANATIC,** B**.** ***Técnicas básicas de redação.*** São Paulo: Scipione, 1988.

**GREIMAS,** A. J. *Sobre o sentido – ensaios semióticos.* Petrópolis: Vozes, 1975.

**GREIMAS**, A. J. *Semiótica do discurso científico - Da Modalidade*. São Paulo: D.I.F.E.L./S.B.P.L., 1976.

**GREIMAS**, A. J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1976.

**GUIMARÃES,** E. *A Articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1990.

**GUIMARÃES,** E. R. J. *Polifonia e Tipologia Textual*. In: Fávero e Paschoal (org.) Lingüística Textual/Texto e Leitura. São Paulo: Cadernos PUC 22, s/d EDUC: 75-88.

**GUIRAUD**, Pierre. *A Estilística*. São Paulo: Cultrix, 1978.

**HAYDT,** R. Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem.* São Paulo: Ática, 1995.

**HANSEN**, Gilvan Luis. *A universidade e os desafios de uma nova mentalidade*. In: A universidade em debate. Londrina: EDUEL, 1998.

**HOFFMANN**, Jussara M. L. *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. Porto alegre: Mediação, 1996.

_____. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1995.

**JAMES**, William. *O que significa o pragmatismo.* São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Tradução de Jorge Caetano da Silva e Pablo Rubén Mariconda).

**JAPIASSU**, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

**KANT**, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Galouste Gulbekian, 1994. (Tradução do original alemão: Kritk der Reinen Vernunt por Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão).

**KATO,** Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

**KLEIMAN**, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6ª ed. São Paulo: Pontes, 1998.

**KOCH**, Ingedore G. V. *Argumentação e Linguagem.* São Paulo: Cortez, 1984.

**KOCH**, Ingedore G. V./**TRAVAGLIA**, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

**KOCH**, Ingedore G. V. *A coesão textual*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

**KOCH**, Ingedore G. V. *A interação pela linguagem.* São Paulo: Contexto, 1992.

**KRAMER**, Sonia. *A Formação do Professor como Leitor e Construtor do Saber.* In: Antônio Flávio Moreira (org.) Conhecimento Educacional e Formação do Professor. Campinas: Papirus, 1994.

**LABOV,** W. *The logic of nonstandard English. In: Language in the inner city.* Philadelphia: University of Pensylvania Press, 1972.

_____. Sociolinguistic patterns. Philadelphia, University of Pennsiylvania Press, 1972.

**LANDSMANN**, Liliana Tolchinsky. *Aprendizagem da Linguagem Escrita: Processos evolutivos e implicações didáticas*. 3ª ed. São Paulo, 1998.

**LAPA**, M. Rodrigues. *Estilística da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1973.

**LIMA,** Adriana de Oliveira. *Avaliação Escolar: julgamento ou construção?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

**LUCKESI**, C. C. *Avaliação educacional: Pressupostos conceituais*. D.E.P.G., 1988 (mimeo).

**LOPES,** Edward. *Discurso, textoe significação: uma teoria do interpretante*. São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, Cultrix, 1978.

**LURIA**, A. R. *Pensamento e Linguagem*. Trad: Diana M. Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

**MAINGENEAU**, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*.

Campinas: Pontes, 1989. (Tradução de Freda Insdursky).

**MEDEIROS,** João Bosco. *Correspondência – Técnicas de comunicação criativa.* São Paulo: Atlas, 1985.

_____. *Redação Científica*. São Paulo: Atlas, 1993.

**MESERANI,** Samir. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO** – *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos.* Brasília, 1997.

**MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DO DESPORTO** – *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa - 3º e 4º ciclos*. Brasília, 1998.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO** – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Reforma de Ensino*. Brasília, 1998.

**MOITA LOPES**, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem da língua*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

**NASPOLINI**, A. T. *Didática de português: tijolo por tijolo- leitura e produção escrita*. São Paulo: FTD, 1996. (Conteúdo e Metodologia).

**NEIS**, I. A. *Elementos de Tipologia do Texto Descritivo*. In: Fávero e Paschoal (org.). Lingüística Textual/Texto e Leitura. Cadernos PUC 22, São Paulo, EDUC, 1986.

**NETO**, Antonio Gil. *A produção de textos na escola: uma trajetória da Palavra*. São Paulo: Loyola; Vozes, 1992.

**NETTO**, J. Teixeira Coelho. *Semiótica, Informação e Comunicação*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

_____. *Por uma Gramática Textual*. Letras de Hoje. PUC/RS, 1981.

**OLIVEIRA**, Elizabeth B. R. et al. *Aulas de redação*. São Paulo: Atual, 1979.

**ORLANDI**, E. P. *A linguagem e seu Funcionamento.* São Paulo, Brasiliense, 1983.

**ORLANDI**, Eni e outros. *Sujeito e texto*. São Paulo: EDUC, 1988.

**_____**. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990**.**

_____. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

**OSAKABE**, Haquira. *Argumentação e Discurso Político*. São Paulo: Kayrós, 1979.

**PACHECO**, Agnelo de Carvalho. *A Dissertação – Teoria e Prática*. São Paulo: Atual Editora, 1988.

**PAIM**, Antônio. *Problemática do culturalismo*. 2ª ed. Porto Alegre: CEFIL, 1995.

**PAIM**, Antônio. *Liberalismo Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

**PAIS**, C. T. *Ensaios semiótico-lingüísticos*. 2ª ed. São Paulo: Global, 1984.

**PARANÁ**, Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

**PARANÁ**, Secretaria de Estado da Educação. Reestruturação do Ensino de 2º grau no Paraná – Conteúdos Essenciais. Curitiba: SEED, 1990.

**PÊCHEUX,** Michel. *Semântica e discurso – uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. (Tradução de Eni Pulcineli Orlandi e outros.)

_____. *O Discurso – estrutura ou acontecimento.* Campinas: Pontes, 1990.

**PÉCORA**, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

**PEIRCE,** Charles. *Como tornar claras nossas idéias*. In: Popular Science Monthly, 1978.

**_____.** *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

---

**PERISSÉ**, Gabriel. *Ler, Pensar e Escrever.* São Paulo: Arte e Cultura, 1996 (Coleção Elementos da Criação Literária).

**PIAGET**, Jean. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, EDUSP, 1978.

_____. *O nascimento da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

_____. *Lógica e conhecimento científico*. 2º V. Porto, Portugal: Livraria

Civilização Editora; Coleção Ponte, 1981.

**PIGNATARI**, Décio. *Informação, Linguagem e Comunicação*. São Paulo: Perspectiva, 1973

**PINTO**, Edith Pimentel. *Notas à margem da técnica de composição literária – o descritivo – narrativo*. In: Língua e Literatura. São Paulo: USP, 1974, V. 3.

**POSSENTI**, Sírio. *Gramática e Política*. In: Novos Estudos, nº 3; dez. 1983.

**PRETI**, Dino. Sociolingüística – Os níveis de Fala. São Paulo: Nacional, 1987.

**PROTA**, Leonardo. *Um novo modelo de Universidade*. São Paulo: Convívio, 1987.

**PROTA,** Leonardo. *A Universidade em debate*. Londrina: Editora da UEL, 1998.

**REISS,** K. C. *Münglichkeiten und Grezen der Ubersetzungskritik: Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Ubersetzungen*. München, Deutschland, 1971.

**RECTOR,** Mônica. *A Linguagem da Juventude: uma pesquisa geo-sociolingüística*. Petrópolis: Vozes, 1975.

**REHFELDT**, Gládis Knak. *O Ensino da Língua Portuguesa – por uma gramática de texto*. Porto Alegre: FAPA, 1981.

**RIBEIRO**, Darci. *Revista de Estudos Pedagógicos*. U.N.B., 36 (83) jul./set., 1961.

**RIEGEL**, Martin e outros. *A pragmática e o ensino das línguas*. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá- Brasil/Université des Sciences Humaines de Strassburg - France, 1990.

**ROCCO**, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem – redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

**ROCHA**, Ruth. *Minidicionário Ruth Rocha*. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

**RUIZ,** Adriano Rodrigues. *Ensino e Conhecimento: elementos para uma pedagogia da ação*. Londrina: UEL, 1998.

**RUSSEL**, Bertrand. *História da Filosofia Ocidental*. São Paulo: Nacional, 1982. V. 3; p. 389-391.

**SAUSSURE**, F. *Curso de Lingüística Geral*. (Org. ) Charles Bally, Albert Sechehaye e Albert Riedilinger. 4ª ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

**SERAFINI**, M. T. *Como escrever textos*. 2ª ed. São Paulo: Globo, 1985.

**SEVERINO**, Antônio Joaquim. *A expressão histórico-cultural da Filosofia*. São Paulo: FEUSP, 1989.

**SEVERINO**, Antônio Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1992.

**SEVERINO**, Antônio Joaquim. *Educação, produção do conhecimento e função social da escrita.* São Paulo: Idéias. SE/FDE, 1994.

**SILVA,** M. A. *Iniciação à comunicação oral e escrita*. Lisboa: Presença, 1986.

**SIMONIN-GRUMBACH**, J. *Para uma tipologia dos discursos*. In: Língua, Discurso, Sociedade. São Paulo: Global, 1983.

**SIQUEIRA**, João Hilton Sayeg de. *O texto: movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação.* São Paulo: Selinunte, 1990.

_____. *A Dissertação*. São Paulo: Editora da PUC/SP, 1984.

**SOARES**, Magda. *Redação.* In: Aprendizagem da língua materna – uma abordagem interdisciplinar. Brasília: IBEP, 1984.

**SOARES**, Magda. *Linguagem e escola - uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

**SOUZA**, Sonia Maria Ribeiro de. *Um outro olhar: Filosofia*. São Paulo: FTD, 1995.

**SUASSUNA**, Lívia. *Ensino da língua portuguesa: uma abordagem pragmática.* Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

**TEIXEIRA**, Elisabete. *Avaliação e construção do conhecimento: relatório e análise de observações.* Porto Alegre, UFRGS/FACEDC, 1990 .

**TRAVAGLIA**, Luiz Carlos e outros. *Metodologia e Prática de Ensino da Língua Portuguesa*. - Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

**VAL,** M. da Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**VAN DIJK**, T. A. *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós, 1983.

**VAN DIJK**, Teun. A. *Cognição, Discurso e Interação*. Trad: Ingedore G. V. Koch. São Paulo: Contexto, 1992.

**VANOYE**, F. *Usos da linguagem – Problemas e técnicas em produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

**VEYNE**, Paul. *Como se escreve a história*. Lisboa: Edições 70, 1987.

**VIEIRA**, M. D. *Metodologia da redação para alunos que não gostam de ler nem escrever*. São Paulo: Cortez, 1988.

**VOGT,** Carlos. *Linguagem, Pragmática e Ideologia*. São Paulo: Editora Hucitec/Funcamp, 1980.

**VYGOTSKY**, L. S. *A Formação Social da Mente*. Trad: José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**VYGOTSKY**, L. S. *Pensamento e Linguagem.* Trad: Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**VYGOTSKY,** L. S.; **LURIA,** A. R.; **LEONTIEV,** A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 1988.

**WADSWORTH,** Barry. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.* São Paulo: Pioneira, 1992.

**WITTGENSTEIN**, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril, 1975.

**ZILBERMAN**, Regina /**SILVA**,Ezequiel Theodoro da. *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

**ZILBERMAN**, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

# ANEXO A

## FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

1º ANO DA GRADUAÇÃO

NOME:.....TURMA:.....SÉRIE:.....
PROFESSOR (A):.....
INDICADORES DE CONTEÚDO:.....
DIMENSÕES DE ANÁLISE:.....

CONCEITOS:

A = EXCELENTE
B = MUITO BOM
C = BOM
D = REGULAR
E = INSUFICIENTE

| | ORAL | ESCRITA | CONCEITO |
|---|---|---|---|
| 1. Conceituou língua | | | |
| 2. Conceituou texto | | | |
| 3. Elaborou texto narrativo | | | |
| 4. Elaborou texto descritivo | | | |
| 5. Elaborou texto argumentativo | | | |
| 6. Elaborou texto dissertativo | | | |
| 7. Elaborou texto preditivo | | | |
| 8. Elaborou texto explicativo | | | |
| 9. Escreveu uma monografia | | | |

| MAPA DE AVALIAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Disciplina: Produção de Textos Turma: Série: Carga Horária:136h/a Área:Língua Portuguesa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| INDICADORES DE CONTEÚDO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Nº | NOME DO ALUNO | C. LING | | | C. TEX. | | | T. NAR | | | T. DESC | | | T. ARG. | | | T. DIS. | | | T. PRED | | | T. EXPL. | | | PR. | | | MON. | | | CONCLUSÃO |
| | | P | E | L | P | E | L | P | E | L | P | E | L | P | E | L | P | E | L | P | E | L | P | E | L | P | E | L | P | E | L | |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| LEGENDA: P=PRAGMÁTICA E=ESTRUTURA L=LINGÜÍSTICA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

**ANEXO C**

| **PARECER PARCIAL** |
| --- |
| |
| **INSTITUIÇÃO:** |
| **CENTRO:** |
| **DEPARTAMENTO:** |
| **DISCIPLINA:** |
| **ALUNO(A):** |

# ANEXO D

| |
|---|
| **INSTITUIÇÃO:** |
| **CENTRO:** |
| **DEPARTAMENTO:** |
| **DISCIPLINA:** |
| **PROFESSOR(A):** |
| **ALUNO(A):** |

## PARECER FINAL

**ORALIDADE:**

**PRAGMÁTICA**: ----------

**ESTRUTURAL**:----------

**LINGÜÍSTICA**: ----------

**ESCRITA:**

**PRAGMÁTICA**: ----------

**ESTRUTURAL**:----------

**LINGÜÍSTICA**: ----------

**OBSERVAÇÃO:**----------

PROFESSOR(A): ----------

DATA: ----------

# ANEXOS DA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

**. Ficha de indicadores de avaliação**

**. Mapa de avaliação**

**. Parecer parcial**

**. Parecer final.**

# ANEXO V

## PROGRAMAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ADOTADOS NA UEL

1. Programa de LET 027 – Ciências Contábeis.
2. Programa de LET 008 – Letras.
3. Programa de LET 006 – Comunicação Social: Jornalismo e Relações Públicas.
4. Programa de LET – Disciplina Especial: Ciências Sociais.
5. Programa de LET 015 – História.
6. Programa de LET 029 – Secretariado Executivo: Produção de Textos.
7. Programa de LET 030 – Secretariado Executivo: Técnicas de Redação.

# PROGRAMA DE DISCIPLINA

| ANO LETIVO | |
|---|---|
| FORNECIDO PELO DEPARTAMENTO DE LETRAS 2002 | |

**DADOS SOBRE A DISCIPLINA**

| CÓDIGO | NOME |
|---|---|
| LET 0 | PORTUGUÊS: INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS |

| PARA OS CURSOS DE SÉRIE | |
|---|---|
| ADMINISTRAÇÃO/ HISTÓRIA/GEOGRAFIA/ ED. FÍSICA/MATEMÁTICA | |

1ª

| CARGA HORÁRIA | | | ANUAL X | SEM/OFERTA | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | HABILITAÇÃO | | |
| T | P | TOTAL | SEMESTRAL | 1º 2º | |
| | 68 | 68 | | | |

## 1 - EMENTA

A produção textual como forma de interagir socialmente. Compreensão/percepção das partes de um texto bem como dos mecanismo articulatórios destas partes na construção do mesmo. Abordagem dos itens gramaticais propostos apenas quanto isto for necessário nas análises lingüísticas feitas a partir dos textos produzidos pelos próprios alunos, com objetivos profissionais e comerciais.

## 2 - OBJETIVOS

- Ampliar e estimular a capacidade de produção de textos do aluno.

## 3 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

**1. Concepções de Linguagem**

1.1 - Expressão do pensamento
1.2 - Comunicação interpessoal
1.3 - Interação interpessoal
1.4 - Variedades lingüísticas

**2. Os dois níveis do texto: Narrativo e Discursivo**

2.1. Temas e figuras

**3. A Coesão Textual**

3.1 - Mecanismos de coesão textual
3.2 - Importância dos mecanismos de coesão textual

**4. Concepção de Coerência Textual**

4.1 - Mecanismos de construção da coerência nos textos
4.2 - Fatores de coerência

**5. A Estrutura dos Textos Narrativos**

5.1 - A sucessividade nas narrativas

**6. O Texto Descritivo**

6.1 - A simultaneidade nos textos descritivos

**7. O Texto Dissertativo**

7.1 - Técnicas de argumentação e de persuasão

**PROGRAMA DE DISCIPLINA**

| CÓDIGO | NOME |
|---|---|
| 3 LET 027 | INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS |

8 Técnicas de Reestruturação de Textos

**9**. Revisão Lingüística Simultânea: concordância e regência (verbal e nominal); adequação e precisão vocabular; pontuação e ortografia; síntese e ampliação de textos

**10** - Técnicas de reestruturação de textos

**11**. Pontuação e suas Funções Semânticas

12. Sintaxe: - de Regência
- de Colocação
- de Concordância

**4 - METODOLOGIA**

- Aulas expositivas
- Leitura, interpretação e produção de textos

**5 - ATIVIDADES DISCENTES**

- Produção de textos a partir das teorias abordadas
- Reestruturação de textos, utilizando o código para revisão.
- Leitura, análise e interpretação de textos escritos

**6 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

- Pasta com todos os textos produzidos - Prova

**7 - BIBLIOGRÁFIA BÁSICA**


CINTRA, Anna Maria Marques. *Português instrumental: para a área de ciências contábeis*. 2 ed., SP: Atlas, 1995.

FARACO, C.A. e TEZZA, C. *Prática de Texto: língua portuguesa para nossos estudantes*. Petrópolis, Vozes, 1992.

FÁVERO, Leonor L. *Coesão e Coerência Textuais.* Ática, SP, 1991.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em Prosa Moderna.* RJ. Ed. Fund. Getúlio Vargas, 12a. ed., 1985.

KOCH, Ingedore G. V. *Coesão Textual.* Contexto, SP, 1991.

KOCH, Ingedore G. V*., Coerência Textual*. Contexto, SP, 1990.

MEDEIROS, João Bosco. *Português instrumental: para cursos de contabilidade, economia e administração*. 2 ed., São Paulo: Atlas, 1995.

MÜLLER, Mary Stela e CORNELSEN, Julce Mary. *Normas e padrões para teses, dissertações e monografias.* Londrina: Ed. UEL, 1995.

# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

| CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS | ANO LETIVO |
|---|---|
| DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS E CLÁSSICAS | 2000 |

**PROGRAMA DE DISCIPLINA**

**DADOS SOBRE A DISCIPLINA**

| CÓDIGO | NOME |
|---|---|
| 3 LET 008 | LÍNGUA PORTUGUESA II |

| CURSO | SÉRIE |
|---|---|
| LETRAS | 2ª |

| CARGA HORÁRIA | | | | SEM/OFERTA | HABILITAÇÃO |
|---|---|---|---|---|---|
| T | P | TOTAL | ANUAL X | | |
| | | | SEMESTRAL | 1º 2º | |
| 68 | - | 68 | | | |

**1 - EMENTA**

Morfossintaxe: período composto. Teoria e prática de redação: resumo, resenha, monografia, relatório. Revisão de textos.

**2 - OBJETIVOS**

A disciplina de Língua Portuguesa II visa:

1) explicitar os mecanismos de produção de sentido do texto para melhorar o desempenho do aluno na leitura e produção.

2) abordar os itens gramaticais necessários nas análises lingüísticas dos textos.

**3 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

**PARTE TEÓRICA**

1. VOCÁBULOS CONECTIVOS

1.1- Coordenativos

1.2- Subordinativos

2. A COORDENAÇÃO E A SUBORDINAÇÃO SEGUNDO A G.T

**2.1- Conjunções coordenativas**

**2.2- Conjunções subordinativas**

**2.2.1- Morfossintaxe do que e do se**

**2.3 – Pronome relativo**

**2.3.1- Regência**

**3- O PERIODO COMPOSTO**

**3.1- Por subordinação**

**3.1.1- Orações subordinativas substantivas**

**3.1.2.- Orações subordinativas adjetivas**

**3.1.3- Orações subordinativas adverbiais**

**3.1.4- orações reduzidas**

**3.2- Por coordenação**

**3.3- A pontuação do período composto**

**4 - METODOLOGIA**

- Aulas expositivas, estudos individuais e em grupos.

**5 - ATIVIDADES DISCENTES**

- Exercícios de fixação, análise lingüística e produção de textos, trabalhos de pesquisa, leituras e fichamentos.

**6 - CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Provas, monografias, fichamento, trabalhos práticos.

**7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA**


ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 3ª ed., São Paulo, Saraiva, 1981.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 20ª ed., São Paulo, Nacional, 1976.

CÂMARA, JR. Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Rio, Vozes, 1982.

CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. São Paulo, Ática, 1986.

_____. *Subordinação e coordenação - confrontos e contrastes*. São Paulo, Ática, 1988.

CITELLI, Adilson. Linguagem e persuação. São Paulo, Ática. 1990

CUNHA, Celso F. da & CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio, Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, Celso F. da. *Gramática da língua portuguesa*. 5ª ed. FENAME, Rio, 1979.

FARACO, C. A . e TEZZA, C. *Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes*. Petrópolis, vozes, 1993.

FARACO, Carlos Emílio & MOURA, Francisco Marto del. *Gramática*. São Paulo, Ática, 1987.

FÁVERO, Leonor Lopes. *O processo de coordenação e subordinação: uma proposta de revisão* in: Lingüística Aplicada ao ensino de Português. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1987.

INFANTE, Ulisses. Curso de Gramática aplicada aos textos. São Paulo,Scipione. 1996.

KOCH, Ingedore G. V. *Lingüística aplicada ao português: sintaxe*. São Paulo, Vozes.

HOCH, Ingedore G. Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A coerência textual. São Paulo, Contexto, 1990.

KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise sintática*. São Paulo, Ática, 1985.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. 6ª ed., Porto Alegre, Globo, 1985.

MACAMBEIRA, José R. A. *estrutura morfo-sintática do português*, 2ª ed.

NICOLA, José de e INFANTE, Ulisses. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. São Paulo, Scipione, 1989.

PLATÃO, Savioli F. e FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo, Ática, 1990.


PROFESSOR RESPONSÁVEL PELA DISCIPLINA: ESTHER GOMES DE OLIVEIRA Chapa funcional: 0505011

ASSINATURA: _____

APROVADO PELO DEPARTAMENTO EM: ___/___/___ _____

APROVADO PELO COLEGIADO EM: ___/___/___ _____

PROGRAMA DE DISCIPLINA

| CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS | ANO LETIVO |
|---|---|
| DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS E CLÁSSICAS | 2000 |

DADOS SOBRE A DISCIPLINA

| CÓDIGO | NOME |
|---|---|
| 3 LET 008 | LÍNGUA PORTUGUESA II - PRODUÇÃO DE TEXTOS |

| CURSO | SÉRIE |
|---|---|
| LETRAS | 2ª |

| CARGA HORÁRIA | | | | SEM/OFERTA | HABILITAÇÃO |
|---|---|---|---|---|---|
| T | P | TOTAL | ANUAL [X] | | |
| | 136 | 136 | SEMESTRAL [ ] | 1º [ ] 2º [ ] | |

**1 - EMENTA**

Morfossintaxe: período composto. Teoria e prática de redação: resumo, resenha, monografia, relatório. Revisão de textos.

**2 - OBJETIVOS**

A disciplina de Língua Portuguesa II visa:

1) explicitar os mecanismos de produção de sentido do texto para melhorar o desempenho do aluno na leitura e produção.

2) abordar os itens gramaticais necessários nas análises lingüísticas dos textos.

**3- CONTEÚDO PROGRÁTICO**

1 - CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

1.1. - Expressão do pensamento

1.2. - Comunicação

1.3. - Interação interpessoal

2 - CONCEPÇÃO DE TEXTO

2.1 - A construção do sentido no texto

2.2 - A coerência textual

2.2.1 - fatores de coerência

- inferências
- conhecimento partilhado
- elementos contextualizadores
- informatividade
- situacionalidade
- focalização
- intertextualidade
- intencionalidade

2.3 - A coesão textual

2.3.1 - coesão referencial

2.3.2 - coesão seqüêncial

3 - A TIPOLOGIA TEXTUAL

3.1 - Texto verbal e não-verbal

3.1.1 - narração (foco narrativo)

3.1.2 - descrição

3.1.3 - dissertação
3.1.4 - texto normativo
3.1.5 - texto preditivo

4 - TEXTOS PERSUASIVOS
4.1 - na publicidade
4.2 - no discurso religioso
4.3 - no discurso do livro didático
4.4 - na literatura

5 - OPERACIONALIZAÇÃO DO TEXTO CIENTÍFICO/ARGUMENTATIVO
5.1 - preparativos para a comunicação eficaz
- definição do conteúdo
- reunião das informações
- registro das informações
- organização das informações
- linguagem técnica
-

5.2. A redação do texto
- o rascunho
- figuras
- tabelas e quadros
- anexos, apêndices
- notas, referências e citações
- sumários
- resumo
- índice

5.3 - A revisão crítica

5.4 - Revisão lingüística

6 - A PONTUAÇÃO E SUAS IMPLICAÇõES SEMÂNTICAS
- sintaxe de regência
- sintaxe de colocação
- sintaxe de concordância

**4 - METODOLOGIA**
**4.1 Procedimentos de Ensino**
- Aulas expositivas
- Seminários
- Análise de textos
- Pesquisas orientadas

**5 - ATIVIDADES DISCENTES**
- Leitura de textos teóricos
- Análise lingüística de textos
- Seminários sobre tópicos do conteúdo programático
- Redação de textos narrativos descritivos e dissertatívos, além de textos ciêntificos.

**6 - CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**
Provas, monografias, fichamento, trabalhos práticos.

**7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo, Ática. 1990.
KOCH, Ingedore G. Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo, Contexto, 1990.
NICOLA, José de e INFANTE, Ulisses. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. São Paulo, Scipione, 1989.

**8 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

FARACO, C.A. e TEZZA, C. *Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes*. Petrópolis, Vozes, 1993.
PLATÃO, Savioli F. e FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo, Ática. 1990.

PROFESSORA RESPONSÁVEL PELA DISCIPLINA: ELVIRA LOPES NASCIMENTO CHAPA FUNCIONAL: 0504678

ASSINATURA: _____

APROVADO PELO DEPARTAMENTO EM _____/_____/_____ _____

APROVADO PELO COLEGIADO EM _____/_____/_____ _____

**PROGRAMA DE DISCIPLINA**

| CURSO DE LETRAS | ANO LETIVO |
|---|---|
| DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS E CLÁSSICAS | 2002 |

**DADOS SOBRE A DISCIPLINA**

| CÓDIGO | NOME |
|---|---|
| LET 2 | LÍNGUA PORTUGUESA II |

| CURSO | SÉRIE |
|---|---|
| LETRAS | 1ª |

| CARGA HORÁRIA | | | | SEM/OFERTA | HABILITAÇÃO |
|---|---|---|---|---|---|
| T | P | TOTAL | ANUAL [X] | | |
| | | | SEMESTRAL [ ] | 1º [ ] 2º [ ] | LICENCIATURAS |
| 68 | 68 | 136 | | | |

**1 - EMENTA**

Teoria e prática de redação: a narração, a descrição e a dissertação. Orientação ortográfica: acentuação gráfica e pontuação. As classes gramaticais, regência e recursos estilísticos nos níveis fônico, morfológico e semântico.

**2 - OBJETIVOS**

1. explicitar os mecanismos de produção de sentido em textos, para capacitar o desempenho do aluno nas atividades de leitura e produção textual;
2. esmiuçar itens gramaticais indispensáveis para desenvolver análises lingüísticas de textos.

**3 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

1. Noções de Linguagem e texto
    - 1.1 - Linguagem: níveis e funções
    - 1.2 - Texto: estrutura e modalidade

2. Concepção de texto
    - 2.1 - Conotação, temas e figuras
        - 2.1.1 - Noções sobre a construção semântica do discurso
    - 2.2 - Redação pragmática
        - 2.2.1 - Texto científico: a redação pragmática
            - 2.2.2.1 - Descrição e dissertação objetivas
            - 2.2.2.2 - Relatório de pesquisa
3. Tipologia textual
    - 3.1 - Descrição
    - 3.2 - Narração
        - 3.2.1 - Estrutura narrativa
        - 3.2.2 - Discurso direto e discurso indireto
    - 3.3 - Dissertação
        - 3.3.1 - Argumentatividade
        - 3.3.2 - Estrutura do parágrafo
        - 3.3.3 - Coesão e coerência textuais
4. Revisão lingüística

**4 - METODOLOGIA**

A) PROCEDIMENTOS DE ENSINO

- Aulas expositivas
- Estudos individuais e em equipes

**B) ATIVIDADES DISCENTES**

- Análises lingüístico-textuais
- Auto-avaliação crítica dos textos produzidos
- Pesquisa de temas e recursos argumentativos
- Prática de classificação e transformação de aspectos da frase e do período
- Expressão oral: painel de exposição e debates

**5 - FORMAS E CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM**

- Provas escritas
- Relatório de pesquisa
- Participação em exposições e debates
- Pasta de redações

**5 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

CITELLI, A. Linguagem e Persuasão. São Paulo: Ed. Ática, séries Princípios, 1994.
FARACO, C.A. e TEZZA, C. Prática de texto. Língua Portuguesa para nossos estudantes. Petrópolis, Vozes, 1992.
FÁVERO, L. Coesão e coerência textual. São Paulo. Ed. Ática, 3a. ed., 1995.
FIGUEIREDO, L. C. A redação pelo parágrafo. Brasília. Ed. UNB, 1995.
GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna. São Paulo, Ed. da F.G.V., 16a. ed, 1994.
PLATÃO, S. e FIORIN, J. Para entender o texto: leitura e ação. São Paulo, Ed. Ática, 10a. ed., 1995.
SERAFINI, Maria T. Como escrever textos. São Paulo. Ed. Globo, 1992.
VAL, Maria G. da Costa. redação e textualidade. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1993.

Nome do Professor Responsável Pela Disciplina: Djalmira De Sá Almeida

**COORDENADORIA DE ASSUNTOS DE ENSINO DE GRADUAÇÃO**

**DISCIPLINA ESPECIAL**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **CENTRO** | **CCH** | | **DEPARTAMENTO** | **Letras Vernáculas e Clássicas** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **CÓDIGO** | | **NOME DA DISCIPLINA** | **Análise e Produção de Textos** |
| **USO DA CAE** | | | |

| **CARGA HORÁRIA** | | | | **PERÍODO DE OFERTA** | | | | | | **Nº DE VAGAS** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | **25** | | | | | | | | |
| TEOR | PRÁT | TOTAL | | SEM. | 1º | X | 2º | | | | |
| | 68 | 68 | | ANUAL | | ANO | 1997 | | | Nº DE TURMAS | |
| | 1 | | | | | | | | | | |

| **CURSO(S) ALVO(S) (NO MÁXIMO CINCO-Res. 2.175/92)** | **TURNO** | |
|---|---|---|
| | **SÉRIE(S)** | |
| 1. Ciências Sociais | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

**EMENTA:** A percepção da linguagem como instrumento de interação social. Concepção de texto como resultado da soma dos fatores de intertextualidade, entre os quais a coesão e a coerência. Distinção entre conceitos e fatos concretos. Leitura, escrita e interpretação da Língua Portuguesa.

**OBJETIVO:** Revisar conteúdos relativos ao domínio e ao uso da Língua Portuguesa, de forma a reduzir as barreiras existentes diante do desafio de produzir textos.

PROFESSOR RESPONSÁVEL E PROFESSOR(ES) COLABORADOR(ES)

Djalmira de Sá Almeida

PARECER DO DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL

_____ _____

Data Assinatura do Chefe do Departamento

DECISÃO DO COLEGIADO DO CURSO DE:

OFERTA NÃO OFERTA OBSERVAÇÕES: ____/____/____

_____ Data

Assinatura do Coordenador

**PROGRAMA**

**A) CONTEÚDO TEÓRICO** 1. A Comunicação. 1.1. O papel da Comunicação 1.2. O Texto 1.3. O papel do texto 1.4. A língua 1.5. O Sistema língua 1.6. A oralidade e a escrita 2. Os diferentes códigos da escrita e como lidar com eles. 2. Particularidades da escrita 2.1. Temas e figuras 2.2. Planejamento temático do texto 2.3. Planejamento figurativo do texto 2.4. Coerência textual: figurativa, narrativa e argumentativa 2.5. Coesão textual: a ordenação lógica dos enunciados. 3. A tipologia de textos 3.1. Narrativos 3.2. Descritivos 3.3. Dissertativos 4. O texto científico 4.1 Introdução/metodologia 4.2. Desenvolvimento 4.3. Conclusão 4.4. Texto preliminar 4.5. Revisão 4.6. Texto Definitivo **B)**

**ATIVIDADES PRÁTICAS** 1. Exercícios combinados de temas e de figuras 2. Exercícios de coerência 3. Exercícios de coesão 4. Análise de textos ligados à realidade dos alunos 5. Exercícios de pontuação, eliminação de frases circulares, correção de frases de sentido incompleto ou confuso 6. Exercícios visando à ampliação de vocabulário. **C) ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO** - Leituras - Interpretações - Produção de textos - Pasta de redação - Monografia

D. **BIBLIOGRAFIA**: 1. ANDRADE, Maria Margarida de "Língua Portuguesa - Noções Básicas para Cursos superiores" - 2ª ed., - São Paulo, Atlas, 1991 2. FEITOSA, Vera Cristina. "Redação de textos científicos" , São Paulo: Papirus, 1995 3. FIORIN, J. L. e SAVIOLLI, F. P. "Para entender o texto: Leitura e redação. 10ª ed., São Paulo: Ática, 1995 4. GARCIA, Othon M. "Comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprendendo a pensar. 17 ed. , Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996 5. SAYEG - SIQUEIRA, João Hilton. "Organização do texto dissertativo" São Paulo: Selinunte, 1995 (Coleção: processos expressivos de linguagem). 6. _____ O texto - movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação. São Paulo: Selinunte, 1996. 7.SERAFINI, Maria Tereza. "Como escrever textos". Trad. Maria A. Bastos de Mattos. 3 ed., São Paulo: Globo, 1989.

**PROGRAMA DE DISCIPLINA**

| CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS | ANO LETIVO |
|---|---|
| DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS E CLÁSSICAS | 1998 |

**DADOS SOBRE A DISCIPLINA**

| CÓDIGO | NOME |
|---|---|
| 3 LET 029 | LÍNGUA PORTUGUESA II A |

| CURSO | SÉRIE |
|---|---|
| SECRETARIADO EXECUTIVO | 2ª |

| CARGA HORÁRIA | | | | SEM/OFERTA | HABILITAÇÃO |
|---|---|---|---|---|---|
| T | P | TOTAL | ANUAL [X] | | |
| | | | SEMESTRAL [ ] | 1º [ ] 2º [ ] | |
| 136 | | 136 | | | |

**1 - EMENTA**

Concepção da narrativa como uma seqüência de ações que desencadeiam uma transformação em confronto com a simultaneidade predominante nas descrições.
Prática de construção de textos narrativos, descritivos e opinativos com aplicação dos conteúdos/conceitos abordados em Língua Portuguesa I A

**2 - OBJETIVOS**

Desenvolver habilidades para reconhecer a teoria da comunicação, a expressão e a comunicação escritas;
Estabelecer relações entre o mundo e a comunicação, expressando-se e atuando na realidade através da linguagem.

**3 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

1 - A Teoria da Comunicação
1.1 - O Esquema da Comunicação
1.2 - Os elementos da comunicação
1.3 - Problemas gerais da comunicação

2. A expressão e a comunicação escritas
2.1 - Classificação das mensagens escritas
2.2 - Os tipos de mensagens escritas
2.2.1 - Função referencial
2.2.2 - Função fática
2.2.3 - Função expressiva
2.2.4 - Função conativa
2.2.5 - Função metalingüística
2.2.6 - Função poética

3. A narrativa
3.1 - Funções narrativas
3.2 - O esquema narrativo

4. A descrição
4.1 - O informe
4.2 - A resenha
4.3 - O resumo

5 . A dissertação
5.1 - A dissertação de caráter pessoal
5.2 - A dissertação como expressão do juízo
5.3 - O relatório

**4 - METODOLOGIA**

A - PROCEDIMENTOS DE ENSINO

- aulas expositivas
- estudo dirigido
- leitura comentada

B - ATIVIDADES DISCENTES

- pesquisa
- produção de textos

**5 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

- atividades em sala de aula, individuais e em grupo
- trabalhos individuais

**6 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

FARACO, Carlos Alberto & TEZZA, Cristovão. *Prática de Texto: língua portuguesa para estudantes universitários.* Petrópolis: Vozes, 1992.

KOCH, Ingedore G. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo, Contexto, 1992.

NICOLA, José de & INFANTE, Ulisses. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. Scipione: São Paulo, 1993.

VANOYE, Francis. *Usos da Linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita.* São Paulo: Martins Fontes, 1981.

PROFESSORA RESPONSÁVEL PELA DISCIPLINA:

_____

DJALMIRA DE SÁ ALMEIDA-CHAPA

APROVADO PELO DEPARTAMENTO

_____

APROVADO PELO COLEGIADO DO CURSO EM

_____

-

**PROGRAMA DE DISCIPLINA**

| CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS | ANO LETIVO |
|---|---|
| DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS E CLÁSSICAS | 2001 |

**DADOS SOBRE A DISCIPLINA**

| CÓDIGO | NOME |
|---|---|
| 3 LET 030 | TÉCNICAS DE REDAÇÃO COMERCIAL |

| CURSO | SÉRIE |
|---|---|
| SECRETARIADO EXECUTIVO | 4ª |

| CARGA HORÁRIA | | | | SEM/OFERTA | HABILITAÇÃO |
|---|---|---|---|---|---|
| T | P | TOTAL | ANUAL X | | |
| 136 | | 136 | SEMESTRAL | 1º 2º | |

**1 - EMENTA**

Correspondência comercial. Conceito. Funções. Linguagem. Estilo. Técnica redacional. Aspectos fundamentais da Carta Comercial. Correspondência Oficial. Conceito. Formas. Linguagem. Tipos.

**2 - OBJETIVOS**

- Ampliar e estimular a capacidade de produção textual do aluno;
- Analisar a estrutura textual de redações, técnicas e oficiais a partir dos mecanismos de coerência e coesão;
- Levar o aluno a reconhecer os múltiplos usos da linguagem em suas variedade;
- Proporcionar ao aluno a oportunidade de ler, analisar e redigir textos técnicos e científicos.

**3 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

I - CORRESPONDÊNCIA COMERCIAL

- conceito e importância da correspondência comercial
- classificação e controle
- carta comercial: espécieis e formatos
- introdução comuns na correspondência
- fechos de cortesia/linguagem
- como escrever com clareza e precisão: reconhecimento de expressões vazias, prolixidade, gíria, laconismo, estrangeirismos e diversidade de estilo nos textos.
- pronomes de tratamento usado na correspondência comercial - particularidades gramaticais - plural de modéstia.
- leituras complementares da unidade:
  1.A Secretária Moderna
  2.Histórico do profissional de secretariado

II - ESTILO E TÉCNICAS DE ELABORAÇÃO DE CARTAS COMERCIAIS

- elaboração de cartas (rascunhos)
- técnicas de simplificações
- estética da carta comercial
- estilos: endentado, simibloco, bloco compacto e cheio
- questões práticas: emprego de notações léxicas, números sintáticos, pontuação, cabeçalho, endereçamento, translineação, tapa-margem, tipos de letras, pessoas físicas, pessoas jurídicas, tratamento, importância (dinheiro), horas, datas, funções, referenciais, assuntos, etc.
- leituras complementares da unidade:

III - PRÁTICA DE RELATÓRIOS

- comunicação internas e externas (memorando, relatórios técnicos e administrativos, CI, MeMo)
- técnicas de elaboração, competência, estratégias empresariais e tática
- comunicações ascendentes, descendentes e horizontais
- leituras complementares:

IV - O TEXTO TÉCNICO E A ABORDAGEM INSTRUMENTAL

- A organização do texto técnico e sua estrutura
- características da carta comercial e do ofício
- aspectos técnicos e oficiais do requerimento, ata, atestado, procuração e declaração
- aspectos da redação técnica e empresarial (relatório administrativo, relatório técnico, parecer analítico e curriculum vitae)
- leituras complementares:

1. Analise de Tipologia de textos oficiais, estrutura, organização e objetivos

V - A REDAÇÃO TÉCNICO –CIENTÍFICA

Trabalhos acadêmicos

.Projetos

Fichamentos

Resumos

Resenhas
- descrição técnica
- relatórios empresariais (administrativo-setorial)
- dissertações científicas: monografia, dissertação e tese
- aspectos normativos e tipográficos (elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais)
- análise de cartas (coletânea)
- estudo da tipologia textual oficial de nível nacional

**4 - METODOLOGIA**

A - PROCEDIMENTOS DE ENSINO
- aulas expositivas
- análise de textos
- trabalhos em grupo
- pesquisa de campo
- comunicação oral (individual)
- comunicação interativa (debates, seminários)

B - ATIVIDADES DISCENTES
- seminários, entrevistas, debates
- leituras e análises de textos
- produção de textos
- participação na reestruturação de textos

**5 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**
- pastas de textos (escrita)
- participação nos debates (oral)
- pesquisa (oral)
- relatório da disciplina (escrita)

> testes finais

**6 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA**


ANDRADE, Maria Margarida de. *Lingua Portuguesa - Noções básicas para cursos superiores*. 2ª ed., São Paulo: Atlas, 1991

CASTRO, Maria da Conceição. *Redação Básica*. São Paulo; Saraiva, 1993.

CINTRA, Anna Maria Marques. *Português Instrumental para a área de Ciências Contábeis*. 2ª ed., São Paulo: Atlas, 1995.

CORRESPONDÊNCIAS OFICIAIS. Manual Prático da Secretária dos Serviços Públicos. (Impresso S/D)

FEITOSA, Vera Cristina. Redação Científica: como escrever relatórios.EDIEL, SP, 1998.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprendendo a pensar.* Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 17ª ed., 1996.

Manual Compacto de Redação e estilo-teórico e prática. São Paulo: Rideel, 1994.

Manual da Secretária: atividades de oralidade e escrita para pessoal técnico-administrativo (de escolas) do Estado do Paraná. (apostila da SEED), 1990.

MEDEIROS, João Bosco& HERNANDES, Sonia.. *Manual da Secretária*. 6ª ed., São Paulo: Atlas, 1995.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação Científica*. São Paulo: Atlas , 2000.

MEDEIROS, João Bosco. Correspondência. São Paulo, 1999.

SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. Trad. Maria A. Bastos de Mattos. 3ª ed., São Paulo: Globo, 1989**.**

SOUZA, Francisco das Chagas de. *Escrevendo e Normalizando Trabalhos Acadêmicos*. UFSC, Florianópolis, 1997.

VALERO, Carlos. Normas de Publicações .EDUSC,Bauru, 2000.


PROFESSORA RESPONSÁVEL PELA DISCIPLINA: APROVADO PELO DEPARTAMENTO

_____

_____

DJALMIRA DE SÁ ALMEIDA-CHAPA  0404837

APROVADO PELO COLEGIADO DO CURSO EM

_____