

AS INADEQUAÇÕES NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS GRADUANDOS DE ENGENHARIA DA UENF

Janete Araci do Espírito Santo (UENF)

janeteesanto@hotmail.com

Bianka Pires André (UENF)

biankapires@gmail.com

Luana Espírito Santo Barbosa (UNIFLU)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as dificuldades encontradas nos processos de ensino e de aprendizagem da escrita, bastante conhecidas e muito debatidas pelos profissionais de educação. Abordam-se elementos que apresentam situações que comprovam as inadequações na escrita e confirmam a necessidade de levar o graduando a adquirir as competências necessárias para a expressão de ideias através de uma linguagem bem elaborada e com o domínio das habilidades comunicativas. Analisaram-se trabalhos escritos, da disciplina de português instrumental, de alunos dos cursos de engenharia (UENF), com o objetivo de observar as competências linguísticas e entender como os elementos linguísticos podem ser usados para construir e comunicar sentido no texto escrito. Percebeu-se, através deste estudo, que os alunos que concluem o ensino médio têm apresentado grande dificuldade de expressarem, por escrito, seus pensamentos, seus entendimentos e suas opiniões de maneira adequada e coerente. As universidades, em geral, oferecem poucos meios para aperfeiçoar essa habilidade, no entanto, na graduação, o aluno encontra dificuldade para produzir textos bem elaborados. Pretende-se, com estes resultados, discutir e buscar novos caminhos didáticos que possam contribuir para a aquisição da habilidade linguística dos universitários, extinguindo essa deficiência na escrita que se estende da educação básica para o ensino superior.

Palavras-chave: Escrita dos universitários.
Habilidades linguísticas. Língua portuguesa

1. Introdução

As dificuldades encontradas nos processos de ensino e de aprendizagem da escrita são bastante conhecidas e muito debatidas pelos profissionais de educação. Embora o currículo da educação básica agregue expressiva carga horária de ensino de língua materna, tais dificuldades não parecem ser superadas. Os alunos que concluem o ensino médio têm apresentado grande dificuldade de expressarem, por escrito, seus pensamentos, seus entendimentos e suas opiniões de maneira adequada e coerente. (FARACO, 2009)

Vários fatores podem ser considerados relevantes para este resul-

tado, como, por exemplo: professores despreparados para lidar com essas dificuldades, turmas grandes e carga horária elevada, pouco tempo para o preparo de aulas. E assim, como resultado registra-se o flagrante da desmotivação (ou até mesmo a rejeição) dos estudantes para se engajarem na produção de textos escritos, atividade, que para os alunos, parece trabalhosa.

Por outro lado, conforme alguns pesquisadores como Isabel S. Sampaio e Acácia A. Angeli dos Santos (2002); Rosane Maria Bolzan, (2008); e Williany Miranda da Silva (2010), não se desconsidera a existência de boas iniciativas, no meio educacional, voltadas a melhorar a qualidade da escrita.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*: “A escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, 1997, p. 15). Porém, as escolas trabalham esses saberes linguísticos de forma limitada, usando frases soltas para ensinar regras gramaticais, e os textos, quando inseridos nas atividades, têm como mote servir como material para o ensino gramatical, nunca utilizado como objeto principal, em que os elementos linguísticos que o constituem apresentam-se como língua em uso. (BERNARDO & NAUJORKS, 2014)

João Wanderly Geraldi (2002) argumenta que o ensino de uma língua pode ser abordado a partir de duas perspectivas diferentes: a) tomando a língua como instrumento de comunicação em processos interacionais, o que proporciona o desenvolvimento da capacidade de expressão e compreensão – *o uso da língua*; b) considerando a língua como sistema de mecanismos estruturais, o que resulta em um *saber a respeito da língua*. Entende-se que esta sobrepõe àquela, uma vez que orienta a maioria das práticas de ensino, originando as dificuldades como as regras gramaticais e ortográficas, as quais são exaustivamente estudadas durante o ensino básico, mas parece não serem aprendidas quando se analisam os textos dos estudantes universitários.

Sabe-se que a aprendizagem de regras e normas gramaticais não garante a boa organização textual e que a redação de um bom texto está relacionada à capacidade de o escritor expressar, de forma coesa e coerente, suas ideias. Sendo assim, para escrever, não basta saber regras gramaticais e ortográficas. É necessário entender como os elementos linguísticos podem ser usados para construir e comunicar sentido.

Os conhecimentos gramaticais como, por exemplo, o uso das reações e das concordâncias nominal e verbal e o emprego adequado das regras básicas dos sinais de pontuação e do paralelismo sintático e semântico deveriam ser dominados por estudantes universitários, especialmente aqueles que cursam licenciaturas.

A escrita acadêmica, além de possibilitar a circulação de informações na comunidade científica, tem por objetivo expor ideias e reproduzir resultados de pesquisas à esfera educacional, utilizando convenções específicas que o diferenciam, por exemplo, da escrita literária. A produção dessa escrita é um processo bastante complexo, podendo gerar dificuldades para o escritor, uma vez que exige clareza e precisão no encadeamento de ideias e nas argumentações, e tempo para sua elaboração. Nesse sentido, Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2001, p. 31) afirmam que escrever um bom texto exige conhecimentos “de natureza variada (lingüística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)”. Portanto, escrever não é apenas por letras no papel, mas elaborar sentido global e preciso sobre uma determinada situação comunicativa e torná-la compreensível. (DAMIANI et al. 2011)

2. Marco teórico

Nos últimos anos, pesquisadores interessados no ensino de língua portuguesa vêm discutindo sobre como tornar os estudos relacionados à língua materna mais atraentes. É fato, por exemplo, que a complexidade da natureza do conteúdo gera, na maioria das vezes, o desinteresse e a falta de estímulo no aprendizado da língua.

O processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa requer uma capacidade criativa do aluno para elaboração dos vários tipos de textos como também o domínio das habilidades comunicativas nos diversos ambientes sociais. Para isso, é necessário criar mecanismos que auxiliem o aluno no desenvolvimento da capacidade de construção representativa de circunstâncias do uso da língua, tanto oral quanto escrita.

Muitos alunos têm inúmeras dificuldades e deficiências ao nível da escrita, o que pode ser atribuído a fatores, como, por exemplo, muitos alunos por turma, pouca adequação dos programas à sua própria realidade, falta de bases gramaticais, falta de motivação, entre outros. Há, todavia, um fator relevante que consiste na dificuldade inerente ao próprio ato de escrita, uma vez que o aluno, como afirma John T. Bruer (1992), tem

que:

...proporcionar informações a diferentes níveis linguísticos e conceituais para colocar em página a ‘essência abstrata’ (o pensamento). O fato de prever a informação que o leitor pode necessitar e decidir que informação proporcionar é o que converte a escrita numa tarefa difícil. (BRUER, 1992, p. 223)

Corroborando a ideia de John T. Bruer, (1992), Linda S. Flower e John R. Hayes (1981) citam que há processos mentais que intervêm no ato de escrita e que têm a ver com a memória de longo prazo do escrevente, por um lado e por outro, com o contexto de produção desse mesmo ato. Os autores apresentam, dentro desta atividade processual, três importantes subprocessos: a planificação, a redação e a revisão.

A planificação prende-se com a parte anterior ao processo de textualização, tornando fundamental que os alunos façam os seus esquemas, rascunhos antes de começar a escrever. Todavia, o subprocesso da planificação poderá estar presente ao longo de todo o processo de escrita, pela própria natureza recursiva deste ato. Luís Filipe Barbeiro, quanto à planificação, relata que:

Para chegar à escrita de um texto, é necessário não apenas gerar elementos, mas também ativar critérios e procedimentos. Estes conduzem a recolha ou criação, a seleção e a organização, permitem a tomada de decisão relativamente a este subprocesso, (...) ligados à situação de comunicação em que o texto se insere e ao desempenho da tarefa. (BARBEIRO, 1999, p. 61)

O subprocesso da redação, conforme Luís Filipe Barbeiro (1999, p. 61-62), tem de corresponder às exigências próprias da comunicação escrita e coloca em evidência os mecanismos de coerência e coesão que devem presidir à elaboração de um texto.

Por fim, a revisão, também uma fase muito importante, implica, antes de qualquer coisa, numa atividade reflexiva e que conduz a uma atividade de controle do próprio texto que o aluno está produzindo, este subprocesso deve-se beneficiar com insistência de diferentes estratégias de transformação do mesmo conhecimento.

A escola deve tornar os alunos capazes de criar dados que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade. Isso sugere que o trabalho a realizar deverá incidir sobre as competências que são ativadas para a produção de um texto, ou seja, a competência textual.

A “*Competência textual*” é a capacidade de produzir e compreender textos, o que implica em possuir, também, a “*Capacidade Linguísti-*

ca” = “criatividade linguística” (CHOMSKY, 1986) ou “*Competência linguística*” – é a capacidade que todo o usuário da língua tem de gerar sequências próprias e típicas da língua, ou seja, é a capacidade de gerar um número infinito de frases gramaticais (TRAVAGLIA, 1997, p. 17). E, conseqüentemente, o usuário teria a “*Competência comunicativa*” – a capacidade de o falante empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. (TRAVAGLIA, 1997, p. 19)

Diante de todas essas exigências da língua, pode-se dizer, ainda, que transformar a linguagem oral em linguagem escrita e estabelecer uma interação entre pessoas não é uma atividade muito fácil.

Ao transformar, a linguagem oral em linguagem escrita, na busca de estabelecer um diálogo, o aluno procura dar sentido às suas palavras, conforme Michel Pêcheux (1998), ao afirmar que:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesma’, sua escrita não é feita somente com base no que foi proposto pelo professor durante o curso, com base nos conteúdos propostos [...] mas é determinada pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo social histórico em que as palavras, expressões e proposições ideológicas são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, 1998, p. 15)

E, falando especificamente em educação, é preciso considerar a produção de sentidos que a linguagem escrita assume no lugar da linguagem oral, usada convencionalmente em uma sala de aula ou nos diversos ambientes de comunicação.

A comunicação escrita produzida pelo aluno a partir das relações estabelecidas em um ambiente de ensino desloca os sentidos e constrói um novo discurso. O discurso, segundo Eni Puccinelli Orlandi (2001, p. 15) é,

[...] a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. Sendo assim, entende-se que o discurso do aluno produz sentidos para além do ambiente virtual “considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 2001, p. 16)

Assim, a fala do aluno é efetivada pela linguagem escrita, sendo esta, o meio pelo qual o diálogo entre os interlocutores é estabelecido. Concorda-se com Lev Semenovich Vygotsky (2000), quando este afirma que “[...] para compreender a fala de outrem não basta compreender suas palavras – temos que compreender seu pensamento” (VYGOTSKY, 2000, p. 188). Sendo assim, ao apropriar-se dessa forma de comunicação, o aluno vai dando sentido à linguagem escrita, onde o discurso aconte-

ce, e como cita Eni Puccinelli Orlandi (2001, p. 85) “as diferentes situações de linguagem são reguladas: não se diz o que se quer, em qualquer situação, de qualquer maneira”.

Diante dos argumentos, aqui, apresentados, pode-se perceber a necessidade de efetivação de um processo de ensino de escrita para os alunos de graduação, tomando como base os textos produzidos nas diversas disciplinas do seu curso, buscando um planejamento que contemple a aprendizagem dos sujeitos/alunos a partir do desenvolvimento de atividades contextualizadas, onde a base para esse processo é materializada pela linguagem escrita.

3. Método e resultados

Fez-se um estudo investigativo, de observação da realidade da escrita, analisando as produções textuais dos alunos dos 1º anos dos cursos de engenharia da UENF, com base nas competências da matriz de redação do ENEM, entre os anos de 2006 a 2014.

Competências-matriz do ENEM:

Competência 1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, seguindo os registros gramaticais e as convenções da Escrita.
Competência 2	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresentar domínio do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3	Selecionar, relacionar, organizar, interpretar e apresentar informações, fatos, opiniões e argumentos relacionados ao tema proposto, de forma consciente e organizada, configurando autoria em defesa de um ponto de vista.
Competência 4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Articular bem as partes do texto e apresentar repertório diversificado de recursos coesivos.
Competência 5	Elaborar bem a proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articular a discussão desenvolvida no texto.

Ao analisar as produções textuais dos alunos dos cursos de engenharia, perceberam-se dados importantes que podem confirmar a falta de domínio da habilidade escrita, comprometendo a construção da argumentação e a interação necessária para comunicação.

Destacam-se, aqui, algumas das inadequações presentes nos textos

produzidos analisados, como por exemplo, a) Uso frequente da linguagem coloquial, basicamente oral e simplificada e com abreviações, frases curtas e algumas com sentido incompleto, demonstrando dificuldade de entendimento dos enunciados e de elaboração de frases, comprometendo a coerência e a legitimidade do texto. b) Deslizes de concordância verbal e de acentuação gráfica (ex.: eles tem). Assim, entende-se que o aluno não tem muito conhecimento de regras gramaticais. Pode-se perceber que o perfil de competências em língua portuguesa do aluno é insuficiente para o desenvolvimento de expressões comunicativas, ideias ou outros textos, ou seja, das habilidades, nomeadas de “competências linguísticas”. c) Troca de letras como: *pençar* (*pensar*), *encino* (*ensino*), *faser* (*fazer*), *fasso* (*faço*), *soutar* (*soltar*), *acabo* (*acabou*), *contigo* (*com você*). Estes deslizes são erros atribuídos à falta de domínio de ortografia. d) Palavra como: amostroalho = mostruário. e) Uso da linguagem digital, havendo aí uma confusão entre as duas linguagens, o que demonstrou que o aluno não consegue distinguir qual a forma padrão da escrita e não sabe qual linguagem usar em cada situação.

Para construir ou entender um texto não basta apenas saber as normas gramaticais (ANTUNES, 2009). Muitos professores de língua portuguesa demonstram grande preocupação em ensinar gramática, esquecendo-se de que tão importante quanto à gramática de uma língua é também o seu léxico, ou seja, um extenso conjunto de palavras à disposição dos falantes para a construção do sentido dos enunciados. Como unidades de sentido, as palavras são organizadas e combinadas sequencialmente, conforme as regras previstas pela gramática, de forma coesa e coerente se materializando e permitindo ao texto significados que podem ser reconhecidos pelos usuários da língua. Para isso, as atividades são trabalhadas não só para a construção dos conceitos, mas também para instigar no aluno o desenvolvimento das habilidades expressivas com fins comunicativos.

4. Considerações finais

Diante das constatações sobre as inadequações na expressão escrita dos universitários, entende-se que há necessidade de que seja feito um trabalho com estes alunos a fim de que desenvolvam a capacidade de se expressar por escrito de forma clara e precisa, propondo um acompanhamento orientado de escrita para os estudantes deste curso.

Os textos produzidos por estes universitários mostram que a defi-

ciência na escrita se estende da educação básica para o ensino superior. As universidades, em geral, oferecem poucos meios para aperfeiçoar essa habilidade, pois pressupõem que o aluno já tenha adquirido o conhecimento da língua para fazer os exames do ENEM e/ou vestibular. No entanto, na graduação, o aluno encontra dificuldade para realizar tarefas básicas, como por exemplo, escrever um fichamento, uma resenha ou responder a uma prova.

Os resultados indicam que a formação deficiente da escrita dos alunos, sugere que as instituições de Educação Superior precisam incentivar a produção escrita em atividades acadêmicas das diversas disciplinas da grade curricular dos cursos de graduação como rotina acadêmica e manter estímulos à formação do leitor, para obter maior qualidade na produção escrita dos universitários.

Baseado na existência de uma relação lógica entre aspectos semânticos e formais da escrita, o ideal seria apresentar um trabalho pedagógico que proponha embasar futuras intervenções que possam contribuir para a formação destes profissionais. Esses sujeitos irão assumir compromissos sérios e com grande responsabilidade nas inúmeras áreas de trabalho, portanto, estes profissionais necessitam escrever corretamente, o que aponta para a importância de ações que visem constituir embasamentos para melhorar sua escrita e, conseqüentemente, sua competência linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBEIRO, Luís Filipe. Como estimular... práticas inovadoras em escrita. *Noésis*, n. 49, p. 14-16, 1999.

_____. *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

BERNARDO, Bruna Amaral; NAUJORKS, Jane da Costa. *Texto: objeto de ensino para o aprendizado de língua portuguesa*. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRGS, 2014.

BOLZAN, Rosane Maria. *Influência da intervenção escrita do docente em textos dissertativo-argumentativos reescritos: análise com base na teoria da relevância*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). – Universidade do Sul de Santa Catarina.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Linguagens, códigos e

tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUER, John T. *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula. Escritura: temas de educación. Transformar el conocimiento*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

CHOMSKY, Noam. *Knowledge of Language: its origin, nature and use*. New York: Praeger, 1986.

DAMIANI, Magda Floriana; ALVES, Clarice Vaz Peres; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MACHADO, Rejane Flor. Diagnóstico e análise da escrita acadêmica. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, vol. 14, n. 2, p. 455-478, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/35/21>>.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

FLOWER, Linda S.; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. In: _____. *College composition and communication*, n. 32, 1981, p. 365-387.

GERALDI, João Wanderly. *Portos de passagem*. São Paulo: Ática, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Educamp, 1998.

SAMPAIO, Isabel S.; SANTOS, Acácia A. Angeli dos. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, n. 7, p. 31-38, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a04.pdf>>.

SILVA, Williany Miranda da. Articulando saberes sobre o ensino de escrita: conflitos evidentes na prática de ensino. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 1, 2010, Maringá. *Anais...* Maringá: UEMPLE, 2010.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.