

**OS MECANISMOS LINGÜÍSTICOS
NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS GRADUANDOS
DE ENGENHARIA DA UENF/RJ:
UM ESTUDO DE CASO**

Janete Araci do Espírito Santo (UENF)

janeteesanto@hotmail.com

Luana Espírito Santo Barbosa (UENF)

Bianka Pires André (UENF)

biankapires@gmail.com

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo verificar as dificuldades encontradas nos processos de materialização da linguagem escrita dos alunos do primeiro período do curso de Engenharia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), no ano de 2015. Analisaram-se trabalhos escritos, da disciplina de Português Instrumental com o objetivo de observar as competências comunicativas desses sujeitos 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 ingressam no curso superior têm apresentado grande dificuldade de expressar, por escrito, seus pensamentos, seus entendimentos e suas opiniões, de maneira adequada e coerente. A universidade, em geral, oferece poucos meios para aperfeiçoar essa habilidade, no entanto, na graduação, os universitários encontram dificuldades para produzir textos bem elaborados. Portanto, faz-se mister demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de texto dos graduandos, em práticas orais e escritas de uso da língua e, mais amplamente, da linguagem em diferentes instâncias sociais, apontando a importância de se abordarem as situações de interação, considerando-se as formas pelas quais se dão a produção de sentidos, garantindo a tão desejada interação autor-texto-leitor. Sendo assim, 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 acadêmicos. Habilidades linguísticas. Língua portuguesa.

1. Introdução

Conforme pesquisas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (2014), verifica-se que a habilidade de leitura e escrita

dos estudantes é um aspecto da aprendizagem que acaba comprometendo os resultados das taxas de desempenho dos alunos nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Prova Brasil e outros indicadores de avaliação de aprendizagem.

A habilidade da escrita dos graduandos mostra que a deficiência nesta função se estende da educação básica para o ensino superior.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1999), os alunos devem adquirir os conhecimentos básicos da língua portuguesa no ensino fundamental, aprimorando-os no ensino médio. Nesta segunda fase, com o aprimoramento dos conhecimentos da língua, adquirem-se competências interativas, textuais e gramaticais da língua materna. Essas competências abrangem desde o desenvolvimento do potencial crítico, da capacitação de leitores efetivos, até as diferentes situações do uso da língua. Neste contexto, considera-se a linguagem como capacidade de proferir significados coletivos e articular suas variadas representações contextualizadas em situações do cotidiano. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (125).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* não descrevem as habilidades e competências a serem desenvolvidas em língua portuguesa de forma metódica em se tratando de conteúdo. Dessa maneira, as habilidades e competência objetivam mais sugerir os limites que facilitam o avanço nos estudos levando os alunos à definição dos conhecimentos a serem aprendidos. Nota-se uma preocupação com a linguagem, uma vez que os *Parâmetros* a indicam como base de todos os saberes e dos pensamentos pessoais. Assim, para os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2000, p.15), é responsabilidade da escola “garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”.

Esse objetivo refere-se ao alto índice de repetência consequente do ensino fundamental e “está diretamente ligada à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever” (p. 19). Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* reconhecem ainda que este fracasso, além da dificuldade em ensinar a ler e escrever envolvem também questões sociais e ideológicas.

Considerando que a língua portuguesa está presente em nossas vidas como identidade e instrumento de sobrevivência, torna-se salutar que busquemos ideias que nos coloquem frente a uma reflexão sobre a escrita

e, principalmente, no âmbito dos acadêmicos, pois o mundo exige, cada vez mais, que o homem seja capaz de interagir, expressar ideias, conceitos, informações, sentimentos e sensações com clareza, coesão e coerência com o que se deseja comunicar.

2. Habilidades comunicativas

A escrita dos graduandos possibilita expor informações na comunidade científica, resultados de pesquisas, opiniões, utilizando convenções específicas e adequadas ao meio acadêmico. A produção de textos, nas esferas acadêmicas, depara-se diante de um processo bastante complexo, gerando para os alunos, algumas dificuldades, uma vez que exige clareza e precisão no encadeamento de ideias e nas argumentações, e tempo para sua elaboração. (DAMIANI et al., 2011)

Para Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2011, p. 31), escrever um bom texto exige conhecimentos “de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural”. Portanto, escrever não é apenas pôr letras no papel (DAMIANI et al., 2011), mas elaborar sentido global e preciso sobre uma determinada situação comunicativa e torná-la compreensível.

O uso da língua é constituído de regras que se encontram abarcadas na gramática, envolvendo desde os padrões de formação das sílabas, passando pela formação de palavras até os níveis mais complexos de distribuição e arranjo das unidades para a constituição das frases e dos períodos. Não há língua sem gramática e não há gramática sem língua. Quando aprendemos a língua, inconscientemente, aprendemos junto, a gramática, mas por ser a língua uma atividade interativa, direcionada para a comunicação social, ela possui outro componente relevante que é o léxico – que inclui o conjunto de palavras, ou o vocabulário, que entrecruza permanentemente com a gramática, como destaca Irandé Antunes (2009, p. 40):

Este entrecruzamento faz com que o componente da gramática inclua regras que especificam a criação de novas unidades do léxico ou sua adaptação às especificidades morfológicas da língua, pela mobilização de seu estoque de radicais, prefixos e sufixos.

Sendo assim, na composição de textos há de incluir recursos de textualização – uma situação de interação – abarcando normas sociais de atuação. Portanto, a língua apresenta não só como componentes a gramá-

tica e o léxico, pois seu uso está sujeito a diferentes tipos de regras e normas socioculturais.

Para a eficácia da comunicação, não basta saber apenas as regras gramaticais ou os identificadores lexicais, é necessário que, em cada situação saiba-se que tipo de vocabulário empregar, explorando corretamente as variedades lexicais, utilizando das diversas cadeias coesivas significativas na promoção da articulação do texto, não se esquecendo de observar os contextos de cada um dos usos das diferentes categorias de palavras. Todo esse exercício acerca da língua faz com que o falante seja o recriador de sua própria linguagem.

É necessário lembrar aqui, que as pessoas utilizam formas distintas da mesma língua. A estas mudanças no uso da língua estão vinculadas um determinado modo – tais como: região em que se vive, faixa etária distinta, grupos sociais diferentes, etc., a estas mudanças chamam-se de *variedades linguísticas*, as quais constituem as variações que um idioma qualquer apresenta, em função da condição social, cultural, histórica e regional em que um indivíduo o utiliza, com o objetivo principal de promover a comunicação interativa e verdadeiramente efetiva entre as pessoas. Isso quer dizer que nenhuma língua tem seus padrões absolutamente fixos e invariáveis e que não existe uma variante que seja mais correta que outra.

Para Irlandé Antunes (2009), o que se pode dizer é que todas as variações linguísticas podem ser consideradas corretas, se respeitadas suas condições e adequações de uso. Apesar disso, a *variedade padrão* ou *norma culta* é a que possui maior destaque e prestígio social. A norma padrão é ensinada nas escolas e também utilizada na escrita oficial como livros, revistas, jornais, artigos científicos e acadêmicos, entre outros. As outras variantes como as regionais de fala (sotaque), de uso e de escolha vocabular e sintática, por exemplo, até os jargões e as gírias se configuram, de maneira genérica, como variedades *não padrão*.

A identidade do falante está atrelada à linguagem, e este processo se dá inconscientemente de acordo com as escolhas linguísticas do falante, e estas escolhas estão relacionadas às várias situações responsáveis pela constituição da identidade social e suas múltiplas funções assumidas por ele na comunidade da fala. Portanto, é evidente que a linguagem é um importante elemento constituinte da nossa identidade como ser social e, evidentemente, bom usuário da língua.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua*

Portuguesa, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, entretanto, o que se vê nas instituições de ensino é um trabalho limitado desses saberes, em que os docentes inserem nas atividades, textos apenas para o ensino de gramática, esquecendo-se de que o texto é o objeto principal, em que tais elementos que o constituem se apresentam como língua em uso (BERNARDO & NAUJORKS, 2014). Por isso, as dificuldades como as regras gramaticais e ortográficas, as quais são exaustivamente estudadas durante o ensino básico, parecem não ser aprendidas quando se analisam os textos dos estudantes universitários.

Para Magda Floriana Damiani et al. (2011), para garantir uma boa organização textual não basta apenas aprender regras e normas gramaticais, pois a produção de um bom texto está relacionada à capacidade de expressão do escritor e o modo de expor suas ideias de forma clara, coesa e coerente. Entende, assim, que para escrever não basta saber regras gramaticais e ortográficas, mas, também, entender como os elementos linguísticos podem ser usados para construir e comunicar sentido.

Para isso, a escola deve fazer um trabalho que incida nos alunos as competências para a produção de textos, tornando-os capazes de criar dados que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade.

Para Luiz Carlos Travaglia (2008), o importante é desenvolver nos alunos a competência comunicativa, a capacidade de reconhecer e produzir textos nas mais diversas situações de uso da língua. Contudo, a escola tem o dever de ensinar a gramática de forma a oferecer aos alunos condições de adquirirem competência para usá-la de acordo com a realidade vivenciada por eles, e o professor deve tomar o cuidado para que ela não seja repassada de forma mecanizada, mas sim trabalhada em atividades voltadas para a diversidade de textos como jornais, revistas, receitas culinárias, poemas, crônicas, artigos, propagandas e muitos outros. Isso possibilita o aluno a trabalhar a oralidade e escrita em situações reais de uso. Ensinar regras gramaticais utilizando apenas frases soltas, não ajudará no aprendizado do aluno.

Utilizando textos trabalha-se a extração do objeto de estudo como verbos, pronomes, concordância, por exemplo, fazendo com que, em seguida, o aluno não só reconheça estes termos em textos, como também poderá produzir frases que os conttenham. Assim ele é capaz de construir seu próprio conhecimento linguístico.

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. Daí a necessidade de um trabalho com os alunos no sentido de levá-los a conhecer todos os percursos necessários para que se produza textos bem elaborados e que produzam sentidos.

3. *Cenário das competências dos alunos diante dos indicadores de desempenho de aprendizagem*

De acordo com os resultados através de indicadores, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Programa Internacional de Avaliação (PISA) dos alunos (2012), o desempenho dos estudantes brasileiros na matéria de português piorou em relação a 2009.¹²⁵

As avaliações do SAEB produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino pública e privada nos Estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência, em matemática e em língua portuguesa, aplicado em amostra de alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.

O Brasil obteve em 2012, 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), ficando com a 55ª posição do *ranking* de leitura, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia.

Quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcançou o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do documento e não conseguem aprender as nuances da linguagem, não desenvolvem adequadamente suas habilidades comunicativas ao longo do ensino básico. São alunos que têm baixo desempenho nas avaliações, dificuldade de compreender o que leem e de se expressarem, tanto oralmente quanto na escrita.

Verificando, também, os resultados na nota média da redação do

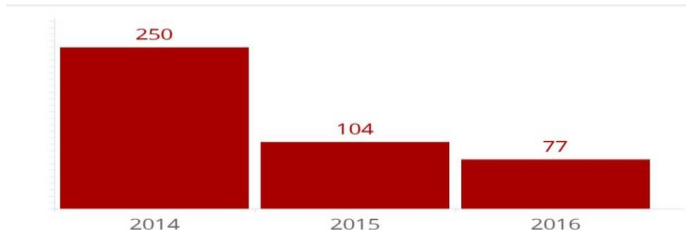
¹²⁵ <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/04/brasil-fica-entre-ultimos-em-teste-para-estudantes-resolverem-problemas.html>

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2015, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), dentre os 5.810.948 candidatos, 53 mil pessoas tiraram nota zero.

No Enem/2016, apenas 77 participantes do exame conseguiram alcançar nota mil na redação, segundo o Ministério da Educação (MEC). O número é menor do que o registrado no ano anterior, quando 104 candidatos conseguiram nota máxima. Em 2014, foram 250 redações com notas mil, conforme o gráfico 1.

Redação do Enem

Veja a evolução do número de notas mil na prova



FONTE: MEC/Inep



Infográfico elaborado em: 18/01/2017

Gráfico 1: Resultado das médias na redação dos estudantes, no Enem em 2016.

Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2016/01/104-alunos-tiveram-nota-mil-na-redacao-do-enem-aponta-mec.html>

Há muitos motivos para a anulação da redação, como por exemplo, o uso de impropérios no texto ou redações com menos de sete linhas. Os demais motivos estão apresentados no quadro 2.

Motivos para Redações Anuladas e Notas Zero	
Motivos para anulação	Quantidade
Fuga ao tema	46.874
Cópia de texto motivador	8.325
Texto insuficiente	7.348
Não atendimento ao tipo textual	3.615
Parte desconectada	13.276
Fere direitos humanos	4.798
Motivos para Nota Zero	
Motivos para Nota Zero	Quantidade
Não comparecimento ao segundo dia ou redação em branco	206.127
Outros motivos	1.443
Total	291.806

Quadro 1: Principais motivos de anulação de redações nas provas do ENEM/2016.

Fonte: <http://guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-2016-77-tiraram-nota-maxima-na-redacao>

Constata-se que há um número relevante de alunos que apresentaram motivos para anulação da redação como, também, um número significativo de redações encaminhadas para um terceiro corretor.

As redações são encaminhadas para um terceiro corretor, caso haja discrepância entre os dois primeiros corretores. Considera-se “discrepância” a divergência de notas atribuídas pelos avaliadores quando elas diferirem, no total, por mais de 100 (cem) pontos ou a diferença for superior a 80 (oitenta) pontos em qualquer uma das competências.

Dos 5.810.948 de candidatos ao ENEM/2016, mais de 1,9 milhão de participantes ficaram com notas entre 501 e 600 pontos, este número representa a maioria dos candidatos.

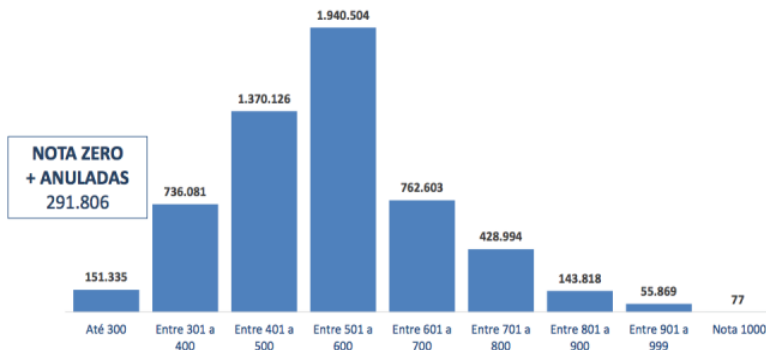


Gráfico 1: Resultado das médias na redação dos estudantes, no Enem em 2016.

Fonte: <http://guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-2016-77-tiraram-nota-maxima-na-redacao>

Verifica-se, no gráfico 1, que dos 5.810.948 participantes do ENEM/2016, um total de 4.198.046 ficaram com médias abaixo de 601 pontos, enquanto apenas 1.391.361 candidatos alcançaram mais de 601 pontos. Isso apresenta um índice de quase 73% dos candidatos com média abaixo de 601 pontos, um número bastante assustador para os profissionais de ensino.

Com base nesses resultados, percebe-se a necessidade de propor um trabalho com os alunos do ensino básico, direcionado à produção textual, abordando os aspectos responsáveis pela competência linguística, a fim de atender as deficiências comunicativas dos alunos. 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 dentro de um texto, ou seja, a competência textual, no sentido de priorizar os conhecimentos sobre a língua, leitura e escrita destes discentes.

4. Apresentação dos resultados

A metodologia utilizou-se de um estudo investigativo, de observação da realidade da escrita, analisando 180 produções textuais dos alunos dos 1º anos dos cursos de engenharia da UENF, no ano de 2015, para identificar os desvios dos elementos linguísticos ocorridos nas avaliações analisadas, apurados um total de 522 erros.

Para a especificação dos tipos de erro observados nas avaliações, utilizaram-se como base os critérios de Luiz Carlos Cagliariari (2006), caracterizados em: fonológicos, morfológicos e sintáticos, conforme o quadro 1.

Tipificação	Característica	Nº de erros
Fonológicos	Transposição da fala para a escrita: troca de fonemas; apagamento de vogais e de sílabas; ortografia (encontros vocálicos, consonantais, dígrafos), pontuação, acentuação.	222
Morfológicos	Violação da estrutura mórfica como junção ou concatenação, omissão e separação de morfemas e forma mórfica diferente, flexão das palavras.	51
Sintáticos	Ausência de coesão, coerência e ordem na frase; nos termos da oração (integrantes e acessórios), na concordância verbal e nominal, na regência verbal e nominal, vocativo, apostro, colocação/emprego dos termos.	249

Quadro 1: Tipos de erros conforme tipificação de Luiz Carlos Cagliariari (2006)

Destacam-se, aqui, algumas das inadequações presentes nos textos produzidos analisados:

Exemplos de erros fonológicos:

- “Pra vários setores participarem da reunião” = *Apagamento de vogal.*
- “O estudante *neceita* apoio dos familiares” = *ortografia.*
- “Cada *municipio* tem o seu Prefeito” = *acentuação.*
- “Os conselhos municipais, são formados por agentes do governo” = *pontuação, uso da vírgula depois do sujeito.*

Exemplos de erros morfológicos:

- "...*cordenar* as secretarias ..." = violação mórfica da palavra.
- "Todos devem *trabalha* a liderança" = omissão de morfemas.
- "... que haja *nece- ssidade* da participação..." = separação de morfemas.
- "O conselho tem a função *fiscalizativa*" = forma mórfica diferente.
- "Todos *estavão* participando" = flexão da palavra.

Exemplos de erros sintáticos:

- "Antes só era por nomeação política, *agora todos podem*". = *Falta de coesão, sem coerência.*
- "A secretária vai atuar de forma *onde que* todos possam dar sugestões". *Erro na colocação dos termos.*
- "A administração democrática visa o interesse de todos, **a** administração empresarial científica só um grupo tem acesso, *pois* a elite tem acesso" = *erro na colocação da palavra = falta de coerência.*
- Todos tivemos sucesso na prova, *mas eu não tive.* = *incoerência*

Observaram-se ainda, outros deslizos, por exemplo:

- Deslizos em acentuação gráfica (*facil*); ortografia - troca de letras como: *pençar* (*pensar*), *encino* (*ensino*), *facer* (*fazer*), *fasso* (*faço*), *soutar* (*sol-tar*), *acabo* (*acabou*).
- Palavra como: *amostroalho* = mostruário – violação mórfica da palavra.
- 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.
- 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.

Percebem-se, com estes exemplos, várias situações que demonstram que a maioria dos alunos não tem o domínio de estruturação das entidades sintáticas nas orações ou nos períodos, de forma que haja um comprometimento na interação e na produção de sentido do texto, ou seja, uma combinação dessas unidades.

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.

5. Considerações gerais

Com este trabalho percebeu-se que os alunos que chegam no curso superior têm apresentado grande dificuldade de expressar, 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, pois pressupõem que o aluno já tenha adquirido o conhecimento da língua para fazer o vestibular ou *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*.

No entanto, na graduação, o aluno encontra dificuldade para realizar tarefas básicas como escrever um relatório, uma resenha, ou mesmo responder a uma prova. Diante dos resultados obtidos e de constatar a necessidade de levar o aluno universitário a adquirir as competências necessárias para a expressão de ideias através de uma linguagem bem elaborada, propõem-se mais atenção no sentido de apontar novos caminhos didáticos que possam auxiliar os alunos na aquisição das habilidades comunicativas e entender como os elementos linguísticos podem ser usados para construir e comunicar sentido, visando melhorar as suas habilidades linguísticas.

Entendem-se estes resultados como sugestões que possam demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de texto em práticas orais e escritas de uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem, em diferentes instâncias sociais, conseqüentemente, apontando a importância de se abordarem as situações de interação, considerando-se as formas pelas quais se dão a produção de sentidos e garantindo a tão desejada interação autor-texto-leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

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

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e tecnologias*. Brasília: MEC, 1999 e 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Diagnóstico e análise da escrita acadêmica. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, vol. 14, n. 2, p. 455-478, jul./dez. 2011.

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

OCDE. Organization for Economic Cooperation and Development. *Development aid at glance statistics by region (Africa, America, Asia, Europe and Oceania)*. Paris: 2012.

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