

**UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL
ESCRITA DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA**

Evanilde Miranda de Freitas Guimarães (UERR)

miranda.evanilde@gmail.com

Jairzinho Rabelo (UERR)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a produção textual escrita de alunos do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima, a fim de responder as seguintes questões: qual a relação dos alunos de Letras com a construção da produção escrita? Que estratégias são usadas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita? Que direcionamentos podem ser dados para estreitar a relação ensino-aprendizagem referentes à produção textual? São objetivos analisar como se estabelece o processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita de alunos, para verificar as estratégias usadas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita, e discutir possíveis ações que auxiliem os alunos no domínio de teorias e práticas pertinentes à produção textual escrita. Para tanto, o estudo de natureza qualitativa, tem como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e pesquisa documental com análise da produção textual desses alunos, com fito de analisar como se dá o processo de ensino-aprendizagem da produção textual, levando em consideração as estratégias usadas pelo professor e as dificuldades vivenciadas pelos acadêmicos, para propor possíveis ações superadoras da problemática. Ademais, a pesquisa fundamenta-se em autores como Ingedore Koch (1999) retratando a linguística textual; Maria Costa Val (1991) conceituando o que é texto e textualidade; e Ingedore Koch & Vanda Maria Elias (2006) sobre os sentidos do texto.

Palavras-chave:

Escrita. Científico. Letras. Linguística. Produção Textual.

1. Introdução

A preocupação com a escrita já foi alvo de muitos debates ao longo da história. Muitas áreas de estudo realizaram pesquisas referentes ao texto como a Análise do Discurso, a Semiótica do Texto e dentre outras, a Linguística Textual. A última, que servirá de instrumento para esse estudo, centra-se na estruturação do texto e nos sentidos que o mesmo apresenta. Porque é tão importante escrever bem? Porque há uma alta cobrança com a escrita bem elaborada? Esses questionamentos parecem óbvios, mas são pertinentes, pois sinalizam a realidade da deficiência na escrita em muitos âmbitos, desde o profissional, o escolar ao ensino superior, onde muitos

têm dificuldade para produzir textos, tanto orais quanto escritos.

A pesquisa realizada pelo III Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – (INAF), aponta que apenas ¼ da população brasileira entre 15 e 64 anos possui domínio pleno de compreensão de textos e 8% ainda de-tém-se no analfabetismo. Acreditou-se por muito tempo que a deficiência de compreensão e produção de textos era motivada pela falta de domínio das regras gramaticais de uso da língua, no entanto, mesmo priorizando-se o ensino gramatical, o problema persistia. De acordo com dados de 2014 do Ministério da Educação dos quase 6,2 milhões de pessoas que fizeram a prova do Enem, apenas 250 obtiveram nota máxima 1000. Outras 217, 339 zeraram a redação por não entenderem o que foi proposto e por fugirem do tema. Isso sinaliza que o problema com a escrita ainda persiste e perpassa o ambiente escolar, uma vez que o fato implica também na qualidade da formação, influenciando assim, em toda uma carreira profissional e na vida dos que dependerão desses profissionais.

A motivação pelo tema partiu da experiência de lecionar a disciplina de Leitura e Produção Textual na Universidade Estadual de Roraima, no Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR. Na ocasião, pude observar que embora os acadêmicos tivessem boa comunicação oral, apresentavam dificuldades em relação à produção textual escrita, como coesão, coerência, ortografia, paragrafação e etc. Como docente, me senti um tanto incomodada por não poder cobrar dos alunos e nem conseguir apresentar uma solução para superar o problema, em razão do curto tempo da disciplina.

O tema é abordado por autores como Marina Pereira Cavalcante (2011) retratando os desafios da produção textual das redações de candidatos do Recrutamento Interno da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT); e Orlando de Paula (2012) apresentando as manifestações de coesão e coerência de textos de formandos de Letras, a partir de questões discursivas de Linguística e Língua Portuguesa do Exame Nacional de Cursos (ENC), substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Todavia, a presente pesquisa visa compreender as dificuldades dos alunos do curso de Letras, buscando, a partir de suas produções textuais, questionário e entrevista, apresentar propostas que contribuam para melhorar o processo de ensino–aprendizagem na construção de textos escritos.

Desse modo, a pesquisa busca analisar como se estabelece o processo de ensino–aprendizagem da produção textual escrita de alunos do curso de Letras, a fim de identificar as principais dificuldades de produção

textual escrita vivenciadas por esses alunos; identificar de que maneira o professor lida com a produção textual escrita em um contexto e diversidade linguística e discutir possíveis ações que auxiliem os alunos do curso de Letras no domínio de teorias e práticas pertinentes à produção textual escrita. Nessa perspectiva, a pesquisa é relevante por ampliar as discussões sobre o tema. É também importante, no sentido de poder auxiliar os discentes a superar as dificuldades no processo de construção de textos e ajudar os professores a estreitarem a relação ensino–aprendizagem referente à produção de textos no curso de Letras. A pesquisa pode ter continuidade e apontar para um curso de extensão, especificamente para esse público como ação contributiva para desenvolvimento das competências da escrita.

2. *O Curso de Letras no Brasil e o Curso de Letras da UERR*

Os Cursos de Letras surgiram no Brasil nos anos 30. Segundo Fiorin (2006), foi em 1934 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Em 1935, na Universidade do Distrito Federal e em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais. O autor elucida que no período colonial, a metrópole mantinha o monopólio da formação superior na Universidade de Coimbra, com cursos de Filosofia e Teologia nos seminários católicos para formar padres. A partir da fuga da família real portuguesa para o Brasil, com a mudança de monopólio em 1815 e o país é elevado a Reino Unido de Portugal e Algarves, e com independência proclamada em 1822, é que surge a necessidade do ensino superior. O interesse era formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos para o consumo de classes dominantes. Assim, a Universidade Paulista, surge com o fito de criar uma nova elite para liderar o país, superando o atraso nacional, por meio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Docência e pesquisa marcavam a base da concepção de nova universidade. A área das ciências humanas tinha forte tendência alternativa liberal do fascismo, com professores vindos da França, de acordo com Duarte (1976).

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases prevê que a formação docente deve ser “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. A partir daí, amplia-se a demanda de licenciaturas e regulamentações para garantir o cumprimento da lei. De acordo com documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) os cursos de formação de professores, suas diretrizes e propostas

pedagógicas devem estar de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN-EF) e Orientações Curriculares Nacionais (OCN). Para as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras (2001) os cursos devem viabilizar o desenvolvimento de habilidades afim de que o docente tenha um desempenho de competência, no domínio da língua, seu funcionamento, estruturas e manifestações culturais. Ambos, PCN e OCN (BRASIL, 1998), (BRASIL, 2006) defendem que o ensino da língua portuguesa deve tomar o texto como ponto de partida, para evitar meras decodificações da gramática normativa, de modo que os conteúdos básicos de Letras devem fundamentar-se nos estudos linguísticos e literários, voltados para o texto e o uso da língua e da Literatura como práticas sociais. Sob essa ótica, pensar o ensino superior é refletir sobre uma formação profissional de aprendizagem promotora de sujeitos atuantes e transformadores de sua realidade.

O projeto do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (2006) apresenta como foco a formação de profissionais enquanto agentes de transformação social, interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica com a linguagem, em especial a verbal nos contextos oral e escrito. Conforme o projeto, o curso oferece ensino profissional crítico e de reflexão acerca do fenômeno linguístico, tendo o texto como unidade de ensino e a leitura como perspectiva de letramento. Ao longo do curso, fazem parte da prática de produção textual, as atividades de iniciação científica como trabalhos científicos, resenhas, resumos, projetos, TCC, além das atividades complementares do total de 200 horas, de caráter acadêmico-científico-culturais, que contribuem para a formação intelectual, profissional, artística e cidadã.

2.1. O Ensinar e o Aprender a Produção Textual

A prática da produção textual leva a refletir sobre dois aspectos fundamentais do processo de aquisição do saber, o ensinar e o aprender. Considerando que escrever um bom texto é uma ação possível a todos que se dispõem a aprender a partir de treino e persistência, é possível refletir sobre sua prática de ensino, estratégias, metas e resultados, que assumem fundamental importância no processo de produção textual. Eliane Santos Raupp (2005, p. 56) reflete sobre o ensino afirmando que “ensinar língua portuguesa hoje, é não duvidar de que a leitura confere à escrita uma característica de prática social entre sujeitos” isto porque é também por meio desta que o

leitor vai gradativamente construindo seu discurso interno, ao produzir e registrar leituras, sua história e seus textos. Na verdade, a ideia de prática social entre sujeitos imprime a carência de se ir além da técnica, visto que é preciso ensinar a ler com o fito de tornar-se capaz de apropriar-se de conhecimento acumulado ao longo da história, e ensinar a escrever de modo a propiciar reflexão sobre o que se produz de conhecimento. Postura semelhante assume Bagno (2001), quando questiona o ensino da língua e propõe um conjunto de sugestões práticas aliadas à reflexões teóricas advindas de investigações linguísticas recentes, a fim de transformar aulas dos professores em atividades de pesquisa com a interação dos alunos, para que assim, haja superação dos problemas no processo de ensino–aprendizagem.

Em se tratando do escrever, conforme Vieira (2005, p. 32), o funcionamento da escrita é constituído por princípios funcionais, a partir da solução do problema de como escrever e para que escrever. Linguísticos, em conformidade com a resolução do problema de como a linguagem escrita está organizada para obter significados na cultura, incluindo regras gramaticais, sintáticas, semânticas e pragmáticas; e relacionais, de acordo com a superação do problema de como a linguagem escrita chega a ser significativa. Sob essa ótica, entende-se que a redação de um texto de qualidade não implica em dicas rápidas e imediatistas, mas em conhecimento de mundo e de sua língua, somados à uma gama de saberes técnicos, como domínio da ortografia, do léxico, da gramática e da pontuação. A familiarização com a escrita é, portanto, essencial porque é a partir do texto que a língua se materializa e se totaliza. Como Travaglia (2003), advoga, o texto deve ser o ponto de partida para o processo de ensino–aprendizagem da língua materna, de modo a levar o discente a refletir sobre a estrutura e funcionamento do sistema linguístico, a fim de apropriar-se deles.

Maria Costa Val (1991) conceitua texto como a ocorrência linguística com unidade sociocomunicativa (contexto sociocultural), semântica (coerência pelo sentido) e formal (material, pela coesão), podendo ser de qualquer extensão, falada ou escrita. A autora elucida que a ideia de um texto bem elaborado implica em textualidade, conjunto de características que vão além de sequências de frases, que propõe fatores tanto linguísticos quanto extralinguísticos. Fazem parte dos linguísticos a coesão, coerência e a intertextualidade. Já os extralinguísticos são compostos por aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intencionalidade. Nos aspectos linguísticos, a coerência é fator fundamental, uma vez que o sentido não se dá apenas em si mesmo, mas quando “apresenta uma configuração compatível com o co-

nhcimento de mundo do receptor” (VAL, 1991). Já a coesão, é estabelecida “pela manifestação linguística da coerência”, por meio de mecanismos gramaticais e lexicais.

Em se tratando de aspectos extralinguísticos, a situacionalidade relaciona-se ao contexto em que ocorre o discurso, que pode estabelecer de fato o sentido do texto. A informatividade influencia no interesse do receptor, de modo que um discurso menos previsível torna-se mais interessante, mesmo que a recepção seja mais difícil. A intertextualidade é construída de fatores que torna um texto dependente não dependem do conhecimento de outros. Dos cinco aspectos, dois estão relacionados ao protagonista do ato comunicacional, a aceitabilidade e a intencionalidade. A primeira refere-se “à expectativa do receptor de obter conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor”. A segunda, ao esforço do produtor em produzir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente”.

A linguística do texto, que antes centrava-se apenas nos textos escritos e em sua produção, hoje trata tanto da compreensão como da produção de textos orais e escritos. Ela assinala que entre o discurso e o texto estão os gêneros. De acordo com Marcushi (2008, p. 84), gêneros são “modelos corresponsáveis a formas sociais reconhecíveis nas situações comunicacionais em que ocorrem”. Os tipos textuais são caracterizados pela forma (aspectos lexicais e sintáticos) que os textos são apresentados, podendo ser narrativo, descritivo, informativo, argumentativo ou dissertativo. Dentro das tipologias textuais está a redação científica, texto dissertativo-argumentativo, cobrada no ensino superior, não apenas como Trabalho de Conclusão de Curso. Os acadêmicos precisam dominar esse tipo textual de caráter técnico, objetivo e bem elaborado, pois ele faz parte da vida cotidiana deles, por meio da produção de resumos, resenhas, avaliações discursivas, projetos e artigos. Em contrapartida, apesar de tantas pesquisas referentes ao texto ao longo dos anos, estudos ainda mostram que a fragilidade das produções textuais é uma realidade não apenas na educação básica, mas também no ensino superior. Isso leva a indagar por que é tão difícil escrever bem e qual a gênese desse problema tão antigo, a fim de propiciar direcionamentos possíveis de viabilizar a superação dessa problemática. Nesse sentido, o texto deve ser o ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, de modo a levar o discente a refletir sobre a estrutura e funcionamento do sistema linguístico, a fim de apropriar-se deles (TRAVAGLIA, 2003). Uma vez que escrever um bom texto não é um dom distribuído a poucos, mas

uma habilidade possível de ser desenvolvida a partir de muito esforço, persistência e treino.

3. A importância do domínio da produção textual dos professores de língua portuguesa

Sem dúvida, a prática produz evolução e desenvolvimento. Não há fórmula mágica para se escrever bem, de forma coerente, coesa e objetiva, é preciso praticar e o professor deve ser o primeiro a dominar as teorias e práticas de produção textual, uma vez que terá de ensinar os alunos, haja vista também isto faz parte dos quatro tipos de competências necessárias a esses profissionais. Competência, segundo Sargis (2002, p. 6) trata-se da “capacidade de mobilizar um conjunto de recursos, com o objetivo de realizar uma atividade”. Perrenoud (2000) vai além e defende que competência implica em capacidade de atualização de saberes, tendo como características essenciais, a personalidade (as pessoas são os não competentes), ao ambiente (onde a competência é exercida) e mobilização (diferente de acúmulo de saberes, mas virtualização de uma ação). Em seu estudo, *Professoras bem-sucedidas: saberes e práticas significativas*, Maria Mendes (2008) define como professor competente aquele que articula as quatro dimensões da competência: técnica, política, ética e estética. A dimensão técnica é relativa ao domínio de conhecimentos, aos conteúdos de ensino a serem ministrados pelo professor. A competência política é referente à capacidade crítica diante da realidade em que estão inseridos. A ética implica em uma relação harmoniosa e equilibrada entre a técnica e a política. E a estética, é uma competência de suma relevância, haja vista que propicia ao professor, a partir da sensibilidade, perceber os limites da aprendizagem, a fim de buscar direcionamentos que atinjam o objetivo do ensino. Desse modo, para que o docente tenha eficácia no ensino da produção textual, além do uso de recursos metodológicos é fundamental que este tenha domínio da dimensão técnica percebida nesse contexto, na familiarização de alguns elementos como: leitura e gêneros textuais.

3.1. Gêneros Textuais: o texto científico

Para Marcushi (2007) gêneros e tipos textuais são termos distintos em aspecto teórico e terminológico, de modo que conhecê-los é essencial para se saber trabalhar a escrita de forma eficaz, compreendendo as estruturas

e funcionamento da língua escrita. Segundo o autor, gênero está relacionado aos “textos materializados”, tendo características sociocomunicativas estabelecidas pelos conteúdos, propriedades, composição e estilo. Já os tipos textuais referem-se à natureza linguística, à estrutura do texto, com aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e verbais, sendo categorizados como narração, dissertação, argumentação, exposição e injunção.

Dentro do tipo argumentativo estão os textos científicos como resumos, resenhas, redação, artigos, Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, gêneros textuais comuns ao âmbito acadêmico onde os discentes são pressionados a produzir. Desirée Mota-Roth (2010), afirma menciona o ditado “publique ou pereça”, para enfatizar que na cultura acadêmica a produtividade cultural é medida pela publicação, ou seja, se produz textos científicos para serem publicados. Os gêneros acadêmicos possuem funções, estrutura e objetivos específicos, exigindo do seu autor o domínio das habilidades específicas de cada tipo, prezando pela sistematização da escrita, dada a natureza do texto científico, que requer objetividade, clareza e precisão. Nesse sentido, é preciso levar em consideração a aplicação adequada das regras gramaticais, estilo direto, boa articulação dos parágrafos, ideias lógicas, impessoalidade nos verbos, escrita simples, mas original, evitando-se o plágio.

Para a autora, a resenha tem por objetivo avaliar ou criticar o resultado da produção intelectual em alguma área, em quatro etapas, apresentação do produto, descrição, avaliação e recomendação (ou não). E o *abstrat* ou resumo objetiva sumarizar o conteúdo do texto, em um parágrafo, servindo também para persuadir o leitor a ler o texto na íntegra. No que se refere ao projeto de pesquisa, Luciana Vianello (2001), apresenta três fases importantes desde a organização à sistematização da pesquisa, fase decisória, fase construtiva e fase redacional. A primeira implica no memento em que o tema e o problema são definidos, a segunda, envolve tanto o processo de construção da pesquisa quanto sua execução, e a terceira, é caracterizada pela análise dos dados e sua organização de ideias sistematizada, escrita. Dentro de todo esse cenário está a estrutura da escrita, que deve conter tema, justificativa, problema, hipótese, objetivos, referencial teórico, procedimentos metodológicos e considerações finais.

Conforme Mota-Roth (2010), o artigo serve como via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores, alunos de graduação e pós-graduação. Pode ser experimental, com testagens de hipóteses, ou de

revisão teórica, com relato de pesquisa por um levantamento de toda literatura publicada sobre um tema. São exigidas do autor, habilidades como: Seleção de referências bibliográficas relevantes sobre o tema; Reflexão sobre os estudos anteriores na área; Delimitação de um problema ainda não totalmente estudado na área; Elaboração para o exame desse problema; Delimitação e análise de dados (fontes de referência representativa do universo sobre o qual se quer atingir generalizações; Apresentação e discussão dos resultados da análise de dados; e Conclusão a partir de generalizações sobre os resultados do estudo. Produzir textos escritos é resultado de um trabalho mental, uma ação de complexidade, haja vista a capacidade de várias operações, passando por etapas como planejamento do texto, textualização e revisão textual. De modo que é preciso ser capaz de selecionar informações relevantes do texto para realizar a produção textual, que é um ato complexo que demanda vários processos cognitivos como gerar, selecionar, organizar ideias, revisar e editar.

Textos como resumos e resenhas são importantes porque propiciam a compreensão das ideias centrais do texto, a interpretação, organização das ideias e a parafraseação, contribuindo, assim, para evitar o plágio. A partir desse conhecimento e prática é que o professor poderá auxiliar os alunos a superar as dificuldades na produção textual escrita. Em se tratando de plágio o “Estudo para desenvolvimento de uma política de integridade acadêmica para a Unicamp realizou uma pesquisa com alunos de graduação e pós-graduação em agosto e setembro de 2018”. Os resultados apresentados em 29 de outubro do mesmo ano revelaram que 87% dos alunos universitários não sabem o que é plágio. Alunos de todas as áreas de conhecimento não sabem fazer distinção entre uma citação de uma cópia de conteúdo de trabalho acadêmico. Segundo o estudo esse é um tema que não é trabalhado no ensino médio que reflete no ensino superior, entretanto “mesmo que a produção de textos originais seja pequena no ensino médio, esse é um assunto que precisa ser discutido”.

4. Metodologia

A pesquisa foi realizada com alunos do curso de Letras, na turma da Universidade Estadual de Roraima – UERR, com endereço na Rua Sete de setembro, 231, bairro Canarinho, em Boa Vista-RR, e na turma do campus de Excelência Aplicada à Educação, na Escola Estadual Professor Severino Gonçalves Gomes Cavalcante, na Av. Nazaré Filgueiras, nº 2054, bairro Dr.

Silvio Botelho. O curso de Letras da UERR, de duração mínima de 4 anos e máxima de 8 anos, organiza-se conforme as Diretrizes de Formação de Professores, Parecer do CNE/ CES, 28/2001 e com carga horária total de 3.275 horas distribuídas em: 2.250 horas destinadas às atividades científicas; 405 horas de Estágio Curricular Supervisionado; 420 horas de Prática Profissional como Componente Curricular; 200 horas de Atividades Complementares.

O percurso metodológico se deu com a pesquisa documental, a partir do projeto do curso de Letras e pesquisa de campo de abordagem etnográfica que “envolve observação densa, criteriosa, detalhada tendo como foco a fala e a interpretação dos sujeitos participantes” (SILVA, OLIVEIRA, PEREIRA, LIMA, 2010, p. 4), e visa entender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao seu contexto e cultura. Assim, foram feitas entrevistas com os professores de produção textual para identificar qual a visão dos mesmos sobre a relação dos acadêmicos com a produção de textos; questionário aplicado a 30 alunos das duas turmas de Letras, entre 18 a 54 anos, para verificar quais suas principais dificuldades em produzir textos escritos, por meio dos quais foi possível discutir possíveis ações que contribuam para melhorar o ensino–aprendizagem da produção textual.

4.1. Dados da pesquisa e discussão

Os dados foram obtidos a partir de questionário aplicado aos alunos sobre a dificuldade de se produzir o texto acadêmico, apresentando as seguintes indagações:

1) Qual sua maior dificuldade para produzir um texto acadêmico?

A ideia inicial foi a opção mais mencionada, seguida da coerência e argumentação, e coesão (estrutura). Os dados sugerem que os alunos apresentam pouca leitura e/ou conhecimento sobre o que pretendem escrever, pois como Gilson Luiz Volpato (2007), explica que antes de se começar um texto científico é preciso estruturar as ideias e discutir criticamente todos os dados, de preferência com outros pesquisadores da área. A coerência (FÁVERO, 2009), implica em resultados cognitivos dos usuários e não apenas traços do texto, e esse sentido, a falta de clareza de ideias e argumentação é uma consequência da pouca leitura, que dificulta a capacidade de sustentar tese e posicionamento de forma clara. Somada a isso, há obstáculos relacionados a coesão textual, referente à concatenação das palavras e frases dentro de uma sequência, como referência, substituição, elipse, conjunção e lé-

xico. Para Koch coesão e coerência são termos complexos de conceituar, pois enquanto a coerência remete ao sentido, a coesão está relacionada à estrutura, entretanto, a noção de coesão precisa ser complementada por registros semânticos. Dessa maneira, a coesão se dá em parte pela gramática e em parte pelo léxico, uma vez que o sistema linguístico possui três níveis: semântico (significado), léxico-gramatical (formal) e fonológico-ortográfico (expressão).

2) Que gênero acadêmico você acha mais difícil produzir?

O gênero considerado mais difícil foi artigo/monografia, seguido da resenha crítica e da redação. De acordo com um dos professores entrevistados, a principal dificuldade dos alunos é produzir textos autorais, seja escrito, seja falado. Na apresentação de seminário o aluno não consegue se livrar “famosa cola... não consegue defender um ponto de vista sem ter um papel de suporte. Quando vai para a escrita é a mesma coisa, não consegue defender um ponto de vista porque não está habituado a fazer isso” (professor A). O professor B diz que o problema é de base, das séries iniciais, de processamento textual porque o texto ainda é visto só como um construto não como um processo. “Mas é um processo: quem produz, para quem produz e o produto, que é o texto”. Ele explica que os alunos estavam “acostumados no ensino médio a um texto mais curto possível, sem muita reflexão sem revisão e vem com “uma tradição de aprendizagem muito mecânica, muito de gavetinha, com formas já cristalizadas” e na universidade ao se deparar com “o texto acadêmico, com particularidade e certa complexidade, que predomina a mediação da escrita” encontram dificuldade “e começam a achar muito difícil demais”. “Eles demoram a conseguir, tanto é que essa demora é longa, às vezes o curso todo, a gente vai ter na monografia eles aprendendo”.

Ítalo de Souza Aquino (2010, p. 15) afirma que “o formato técnico da escrita científica, com regras bem definidas, parece que fica escondido nas prateleiras que só são apresentadas ao jovem quando ele entra na universidade”, onde lhe é exigido essa leitura e escrita sem que ainda tenha “digerido” essa nova linguagem. Isso reflete na formação do professor e no tipo de profissional que este será, pois vai de encontro com o que Paulo Freire defende na Pedagogia da Autonomia, que ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, não é dizer o que fazer, mas influenciar porque faz. A fim de não cair no farisaísmo do “faça o que eu mando e não o que eu faço” (FREIRE, 1996, p. 16). Assim, mais uma vez percebe-se a influência

da leitura nesse processo da escrita.

3) Você gosta de ler?

A afirmação máxima foi mais ou menos, seguida de, leio bastante, e por fim a dos que só ler o que é obrigado para cumprir alguma atividade. É perceptível a realidade do problema com a leitura e as consequências da falta de hábito da mesma no Brasil. Um estudo publicado em 2001 no livro *Letramento do Brasil*, revelou que de 2 mil pessoas entrevistadas entre 15 e 64 anos 69% não vão à biblioteca, e que 37% delas mencionaram o professor como pessoa de influência em seu gosto pela leitura, seguido das mães, com 36%. Os professores também afirmam que os alunos não gostam de ler. Mas será que eles estão fazendo a tarefa de casa? Além de gostar de ler o docente também precisa estimular a prática da leitura. De acordo com o estudo de 2001, divulgado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, 41% dos professores afirmaram ler pelo menos um livro por mês, 34% deles eventualmente leem e 25% não responderam ou não costumam ler. Partindo disso, seria absurdo afirmar que aqui se ler pouco, se entende bem menos, e se produz menos ainda?

4) Que tipo de livro ou textos lhe estimula a ler?

Essa questão traz algo curioso, pois os alunos declaram que os livros ou textos que mais lhe atraem são os de Romance\poesia, depois os Teóricos, seguidos de Revistas científicas, e por fim, Revista de moda ou fofoca. Outros tipos. Entretanto, o que se percebe é que houve uma necessidade de afirmar que possuem uma leitura mais acadêmica, pois poucos optaram pelos livros mais para entretenimento ou fofoca, porém a questão seguinte questiona essa resposta. Desse modo, não basta só ler, essa leitura precisa fazer sentido, como Freire (1982) defende é preciso ter uma postura crítica sobre o ato de ler, visto que a compreensão do texto é atingida a partir da relação entre texto e contexto. Outra reflexão é levantada por Paulo Freire (1982), é sobre a maneira inadequada de lidar com esse ato, quando “a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita”. Não é só ser praticante ou promotor da leitura, é preciso fomentá-la de forma eficaz, pois a consequência será percebida no posicionamento das ideias, no olhar frente à sociedade, e também na qualidade da escrita textual. É fácil admitir isso ao observar a qualidade dos re-

sumos e resenhas produzidos por alunos, inclusive acadêmicos.

5) Que tipo de texto você tem mais dificuldade para interpretar?

Na questão anterior, os textos ditos mais atrativos foram principalmente os literários, que enriquecem o conhecimento, promovem a capacidade crítica e reflexiva, o que reflete também no domínio da escrita. Entretanto isso parece contradizer o resultado, pois, mesmo tendo a prática de leitura mais refinada, os alunos declararam ter dificuldade de interpretação principalmente com conteúdo de vocabulários difíceis, a opção mais marcada. Seguida de estilo filosófico, e depois de textos com sentido figurado, e por fim com intertextualidade. A leitura é, sem dúvida, essencial para a prática da escrita, embora a primeira seja mais que decodificação do signo linguístico. É um processo complexo por tratar-se de uma ação que envolve vários elementos desde conhecimento prévio ao comportamento ativo diante daquele que se lê. Por exemplo, na leitura em voz alta, vários fatores podem influenciar na apreensão significativa da escrita, como a dicção, a forma como as palavras são articuladas, a entonação dada aos fonemas, o ritmo e até a velocidade podem ser entraves no entendimento do texto. A interpretação é parte essencial da leitura. Koch & Elias (1985) defendem que a leitura é o processo no qual o leitor realiza a partir de seus objetivos e conhecimento, a compreensão e a interpretação do texto. Vai além de extrair informações ou decodificar letras, implica em estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais é impossível ter adequada competência, pois a leitura é um processo de construção de sentido. “O professor diz que procura minimizar as dificuldades de produção textual, mas não resolve porque nós não estamos habituados, aqui na UERR, e em nenhuma outra, a trabalhar a questão da interdisciplinaridade”. E acrescenta que “um texto deveria ser trabalhado em qualquer disciplina, e fica sempre relegado para o professor de produção textual da universidade e no ensino fundamental e médio, ao professor de Língua Portuguesa”. Todavia, o problema maior percebido é o de pouco hábito de leitura de textos científicos, que influencia na pouca familiarização com esses textos e também na dificuldade dessa escrita.

6) Você possui outra formação superior?

A maioria afirmou estar iniciando a vida acadêmica. Apenas alguns já possuem formação superior variada: 3 em Pedagogia, 1 em Comércio Exterior e 1 em Administração. Mesmo já conhecendo o universo acadêmico e sua escrita ainda apresentam dificuldade com a produção de artigo\monografia, assim como com interpretação de textos científicos e mais

complexos.

7) Você se sente seguro hoje para a prática docente com os conhecimentos técnicos que possui?

A maioria dos alunos reconhece que ainda não estão prontos para lecionar, e disseram que precisam dominar a didática e também conhecimento textual-discursivo. Porém mesmo os dados revelando dificuldades práticas de conteúdo, de competência escrita e de interpretação, alguns alunos (todos da primeira graduação) declararam já sentir-se seguros para a prática docente por ter domínio de conteúdo e serem capazes de planejar e praticar docência com eficácia. Por outro lado, os todos os que já possuem outra formação ainda não se sentem seguras para lecionar. Para Freire (1996) advoga que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, em movimento dialético sobre o fazer e o pensar sobre o fazerem, uma vez que a prática espontânea ou desarmada produz saber ingênuo, desprovido da curiosidade epistemológica do sujeito.

5. Considerações finais

O *corpus* da pesquisa soma um total de 30 textos dos alunos das tuas turmas do curso de Letras. Os textos apresentaram erros como: ausência de acentos; uso de letra minúscula em nomes próprios; dificuldade com o uso da vírgula e problemas com a paragrafação. Quanto ao dado sobre a maior dificuldade com a produção textual, embora a opção tenha sido a ideia inicial, a partir da análise dos textos foi possível identificar pouco conhecimento sobre o que propunha a escrever, portanto, reflexo da leitura, e dificuldade com a escrita científica. O que sugere a necessidade de maior familiarização com o gênero acadêmico e que com a prática contínua essas dificuldades podem ser superadas, principalmente com a prática da leitura adicionada a escrita. A estratégia mencionada pelos professores foi a prática da escrita, a produção e o reescrever o texto, embora em uma das turmas o professor tenha confessado que não conseguiu nesse semestre por essa estratégia em prática. Nesse sentido, levando em consideração a carga horária da disciplina de produção textual, uma proposta de contribuição para superar a dificuldade de produção textual escrita dos alunos do curso de Letras da UERR é a criação de uma plataforma digital. A ideia é usar a tecnologia a favor do ensino, a fim de despertar o interesse dos alunos para o hábito da leitura e para a escrita de textos autorais científicos. Assim, a ferramenta será um com-

plemento para a formação dos acadêmicos ao longo do curso, afim de que as dificuldades sejam sanadas antes que o profissional vá para a sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Italo de Souza. *Como escrever artigos científicos sem rodeio e sem medo da ABNT*. São Paulo: Saraiva, 2010.

BAGNO, Marcos. *Português ou Brasileiro? (um convite à pesquisa)*. 182 p. São Paulo: Parábola, 2001.

BASSET, Fernanda. *Pesquisa: 87% dos alunos que chegam à universidade sem saber o que é plágio*. Reportagem da Veja Abril de 29 de outubro de 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/pesquisa-87-dos-alunos-chegam-a-universidade-sem-saber-o-que-e-plagio/?fbclid=IwAR1XwLGai-40vSrAWtaAg7dTS0CKzd7U0TVuNHgQiPoRklfGnBCTCw4CZgU>
Acesso 29 de outubro de 2018.

BRASIL. *PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS*: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAROLLES, Michel. *Coherence a as aprincipe of interpretability of discourse*. Text, 3 (1). 1983. p. 71-98

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. *Critérios de textualidade*. Veredas, v. 104, p. 17-34, 1985.

_____. *Coesão e coerência textuais*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

FIORIN, José Luiz. ISSN: 1517-7238 1517-7238 v. 7, n. 12, 1º sem. 2006. p. 11-25

KOCH, Ingedore Villaça. *O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil*. Documentação em Estudos da Linguística Teórica e Aplicada. In: *D.E.L.T.A.* Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999. p. 165-80

_____. *Linguística Textual: retrospecto e perspectivas*. In: *Alfa*, São Paulo,

41: 67-78, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDES, Maria Celeste de Jesus. *Professoras bem-sucedidas saberes e práticas significativas*. In: *31ª Reunião Anual da AMPED*. Caxambu-MG, 2008. (GT 04 Didática).

MOTA-ROTH, Desirée. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

RAUPP, Eliane Santos. Ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva linguística. In: Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 13 (2) 49-58, dez. 2005.

SARGIS, C. Le processus d'identification des compétences clés: proposition d'un mode opératoire. In: *CONGRÈS ASAC-IFSAM*, Montréal, 2000.

SILVA, M. O. L. da, OLIVEIRA, S. S., PEREIRA, V. A., LIMA, M. da G. S. B. Etnografia e pesquisa qualitativa: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação. In: *Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação UFPI*, G1 ISBN: 978-85-7463-375-6, Teresina 01 a 03 de dezembro de 2010.

TOKARNIA, Mariana. *Resultado mostra fragilidade na leitura e escrita, dizem professores*. Reportagem da Agência Brasil. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-01/resultado-do-enem-mostra-fragilidade-na-leitura-e-na-escrita-dizem>. Acesso em 11 de outubro de 2017.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2003.

VAL, Maria Costa. *Redação e Textualidade*. São Paulo. Martins Fontes: 1991.

VIANELLO, Luciana Peixoto. *Apostila de Métodos e Técnicas da Pesquisa*. Ensino a distância\EaD. Pós-graduação lato sensu da UMA, Belo Horizonte – MG, 2011, p. 05-37.

VIEIRA, Lúta Lerche. *Escrita, para que te quero?* Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2005.

VOLPATO. Gilson Luiz. Como escrever um artigo científico. In: *Anais da Academia Pernambucana de Ciência Agrônoma*. Vol. 4, p. 97-115. 2007.

YAMAMAOTO. Karina. *Aluno do ensino médio na escola pública sabe menos que o do fundamental na particular*. Reportagem da Uol, São Paulo, de 16 de agosto de 2012. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/16/aluno-da-escola-publica-sai-do-medio-sabendo-menos-que-estudante-do-fundamental-da-particular.htm>.