

Reflexões sobre (re)escrita no ensino superior: qual o papel do professor nesse contexto?

Rosângela F. S. Nietto¹
Lourdes Kaminski Alves²

Resumo: O presente artigo pretende refletir sobre a dificuldade de produção de textos, nas modalidades acadêmicas e científicas no ensino superior. Diante disto, busca-se levantar alguns questionamentos, promover algumas reflexões, suscitar dúvidas a respeito das práticas de escrita e leitura dos acadêmicos, práticas estas pertinentes tanto à sua condição de sujeito/cidadão quanto à de universitário e de futuro profissional de sua área. A alfabetização e o letramento, processos pelos quais o sujeito passa em sua vida, e em grande parte dela, escolares, são perpassados por ações que estão intimamente ligadas à subjetividade e às concepções que cada um dos atores que participam deste processo têm da leitura e da escrita ao longo do percurso de suas vidas.

Palavras-Chave Escrita acadêmica. Ensino superior. Produção textual.

1 Pós-graduada em Docência do Ensino Superior. Aluna especial do PPG - Letras, Mestrado, área de concentração em Linguagem e Sociedade – UNIOESTE. Professora na rede municipal de ensino do município de Cascavel - PR.

2 Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. – UNIOESTE.

Reflexões introdutórias

Para que seja possível entender os problemas decorrentes da escrita acadêmica, busca-se investigar sobre saberes relevantes acerca da linguagem, particularmente sobre a escrita: suas funções sociais, suas diversas dimensões; seus usos efetivos e possíveis no cotidiano; vínculos que podem ser estabelecidos entre as experiências já vividas e o desafio de uma inscrição legítima numa sociedade letrada. Segundo Marcuschi, “a língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, por manter complexas relações com as representações e as formações sociais, reflete, em boa medida, a organização da sociedade” (MARCUSCHI, 2005, p. 35).

Considerando, portanto, que esta sociedade é dividida em classes, extrema e preponderantemente elitista, é importante deixar claro que não se pretende, com este artigo, utilizar-se de mecanismos preconceituosos no sentido da desvalorização das culturas, pois, na condição de educadora, compreendemos o respeito à diversidade bem como as individualidades de cada sujeito no seu processo de aprendizagem.

O que se pretende discutir, isento de pré-julgamentos, é a produção acadêmica em si e quais os elementos que a permeiam que resultam em problemas de diversas ordens, buscando assim, identificar quais os possíveis encaminhamentos que poderão ser desencadeados após a reflexão que se propõe, para que se possa contribuir na reformulação e/ou realimentação da grade curricular dos diferentes cursos superiores, nas disciplinas diretamente envolvidas com a produção escrita, estudo que terá continuidade em projetos futuros de formação continuada da autora deste artigo.

As reflexões sobre escrita, neste trabalho, tomam como ponto de partida os estudos de Santos, segundo o qual é preciso considerar o contexto situacional e a dimensão psico-social que determinam a produção escrita.

A escrita, enquanto modalidade de linguagem, submete-se às características próprias deste canal de comunicação e como ato de linguagem, apresenta uma dimensão psico-social e circunstâncias situacionais que vão determinar sua produção e significação. Na universidade, as relações convencionais firmadas entre os interlocutores que participam do processo de escrita fazem parte de um contexto próprio, com práticas

sociais específicas, cujo conhecimento cria representações culturais responsáveis pelo agenciamento de significações (SANTOS, 2000, p. 36).

No que se refere à produção do discurso e das representações sociais que também são produzidas e reproduzidas dentro da universidade, Santos afirma que,

A produção do discurso é um processo que envolve crenças e conhecimentos partilhados socialmente por um grupo. Planejamento, interpretação, armazenagem, ativação e aplicação de conhecimentos concernentes ao processo de produção textual são monitorados por representações sociais de vários tipos, como por exemplo, as de profissionais da mesma área. A universidade, local do saber institucionalizado, alimenta relações convencionais e práticas sociais, próprias de escolas, que vão determinar as condições de produção da escrita (SANTOS, 2000, p. 36).

Os problemas percebidos não são recentes e não são certamente, exclusivos do ensino superior. Há muito que se verificam problemas na produção escrita, exemplo disto é o resultado evidente que se apresenta nos exames de curso do ensino médio que identificam que o ensino de Língua Portuguesa tem problemas que não vêm sendo sanados. O enfoque que se dará neste artigo é a produção acadêmica universitária, considerando que, como afirma Santos,

Na universidade, assim como nas escolas de primeiro e segundo graus, a escrita é produzida em uma situação em que o interlocutor é um juiz. As normas correntes na universidade, que vão interferir nas atitudes e comportamentos dos produtores de texto, exercem ação simultânea em duas esferas: uma **formal**, responsável pela constituição do currículo regular. Outra, **subjacente**, denominada por Mey (1991) *hidden curriculum*, vai armazenando conhecimentos concernentes ao código de comportamento adequado às convenções sociais partilhadas pelo grupo (grifos no original) (SANTOS, 2000, p. 36).

Para que se produza um texto, é preciso, segundo Koch, três grandes sistemas de conhecimento: o lingüístico, o

enciclopédico e o interacional. Estes deveriam fazer parte do cotidiano das produções textuais dos acadêmicos ora analisados, porém o que se percebe é que isto não ocorre. Segundo a autora,

O conhecimento lingüístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo o responsável pela articulação som-sentido. [...] O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo episódico (os ‘modelos cognitivos’ socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência). [...] o conhecimento sócio-interacional é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de *inter-ação* através da linguagem. Engloba os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural (grifos no original) (KOCH, 2005, p. 32).

Não está se afirmando com isto, que os acadêmicos devam produzir textos impecáveis sem direito a erros e imperfeições. O que se quer discutir é a deficiência que é trazida dos níveis anteriores e que podem ser, senão em sua totalidade, em grande parte, sanados no decorrer do curso superior. Para isto, o papel do docente do ensino superior também tem fundamental importância neste processo. O que é preciso é que este profissional tenha condições de articular os encaminhamentos necessários para que tal produção seja satisfatória, compreendendo que o processo de letramento é contínuo ao longo da vida do sujeito.

Dentro dessa perspectiva, o que se busca é entender a inter-relação entre alfabetização e letramento na escola, ensino e aprendizagem da escrita, refletindo sobre o papel da escrita hoje e a forma como ela vem sendo trabalhada.

Deve-se buscar igualmente entender é o que se tem por conceituação a respeito de domínio da escrita, alfabetização e letramento, conceituação esta na perspectiva do professor, do aluno, da sociedade. Importante salientar que, no que se refere ao professor, faz-se mister analisar como foi sua formação acadêmica e como se dá sua prática pedagógica em sala de aula.

Qual é o tratamento dado pela escola à variação lingüística e ao erro, no que se refere principalmente ao *locus*

escola pública. Há uma teoria, que trata da deficiência cultural, apontada por Magda Soares no qual afirma que as crianças das camadas populares,

[...] chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades e aprendizagem: seu vocabulário é pobre – no nome de objetos comuns; usam frases incompletas, curtas, monossilábicas; sua sintaxe é confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem ‘erros’ de concordância, de regência, de pronúncia; comunicam-se muito mais através de recursos não-verbais que de recursos verbais. Em síntese: são crianças ‘deficitárias’ linguisticamente (SOARES, 2005, p. 20).

Nessa perspectiva, é pertinente refletir sobre concepções de linguagem e concepções de aquisição da escrita que possam orientar nossas reflexões sobre a produção escrita na universidade.

Concepções de linguagem e concepções de aquisição da escrita

Em cada época ou período histórico, sempre se refletiu algo específico, determinante, que modificou posicionamentos, que implicou em posturas diferentes e demandou novas proposições nos diversos campos do saber. Com relação à concepção de linguagem e aquisição da escrita e sua utilização prática para a construção dos discursos vigentes em cada *tempus*, em cada *locus*, não poderia ser diferente. As diversas concepções de utilização da língua que permeiam este espaço/tempo/lugar, que por sua vez, desencadeiam ações distintas e individualizadas, carregam-se de subjetividades e ideologias que, na tênue linha da intencionalidade e normatização, deixam transparecer seus discursos, tendo como mola mestra dos embates e conflitos que resultam em mudanças a heterogeneidade, que permite a ampliação do repertório discursivo presente nas sociedades.

Segundo Bakhtin,

A riqueza e variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais

complexa. Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* (2000, p. 279).

Bakhtin reforça a compreensão dos gêneros enquanto reguladores, regularizadores e legitimadores das ações sociais mediadas pela linguagem por meio de enunciados em determinadas interações sociais. Os gêneros estão concomitantemente aliados às mudanças sociais. A diversidade e dinamicidade dos gêneros são fenômenos inerentes à sua constituição. Portanto, para Bakhtin,

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] [Esta], efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. [...] qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera da utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (grifos no original) (2000, p. 279).

O autor propõe que percebamos a relação entre esfera social e linguagem, buscando nessa interdependência a construção, funcionalidade e dinâmica dos gêneros. Convém salientar sua preocupação na categoria de transmutação, intercalação e plasticidade dos gêneros, que se transformam, se justapõem e evoluem ao longo de sua historicidade em consonância às interações. O ensino/aprendizagem de produção textual em inter-relação aos gêneros do discurso requer que possamos compreender a dimensão texto enquanto dimensão do enunciado, procurando evidenciar como a produção textual está de acordo com nossa representação do real, de nosso contexto social e dos diversos objetivos a serem alcançados por meio da interação escrita.

Ao trazer consigo estes gêneros, toda produção textual reflete o reconhecimento e significação social para as práticas lingüísticas recorrentes nas interações, funcionando como recursos sócio-cognitivos. Os gêneros surgem assim como se criam outras práticas de interação por meio da linguagem;

modificam-se ao passo que estas práticas se renovam. Os gêneros estão concomitantemente aliados às mudanças sociais. A diversidade e dinamicidade dos gêneros são fenômenos inerentes a sua constituição. Diante disto, Bakhtin afirma que:

Há toda uma gama dos gêneros mais difundidos na vida cotidiana que apresenta formas tão padronizadas que o querer-dizer individual do locutor quase que só pode manifestar-se na escolha do gênero, cuja expressividade de entonação não deixa de influir na escolha. [...] A diversidade desses gêneros deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros: há o estilo elevado, estritamente oficial, diferente, como há o estilo familiar que comporta vários graus de familiaridade e de intimidade (2000, p. 302).

Assim sendo, de acordo com o pensamento de Bakhtin, os gêneros são mais maleáveis, mais plásticos e mais livres do que as formas da língua. Sob esta perspectiva, entender a escrita como processo psicossocial significa entendê-la na condição de processo psíquico e sociológico. Pressupõe atividades contextualizadas que procurem investigar não apenas recursos lingüísticos, discursivos e contextuais do texto, mas também que reconstrua a noção de escrita enquanto agência social.

Na perspectiva de Bakhtin (2000), o texto se define como objeto de significação, produto da criação ideológica do que estiver subentendido, ou seja, o texto não existe fora da sociedade, mas só existe nela e não pode ser reduzido à materialidade lingüística ou dissolvido na subjetividade daquele que o produz ou interpreta, define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos e é objeto único, irreproduzível, não repetível. Na relação dos sujeitos com a sociedade. Bakhtin salienta a questão da variação e das múltiplas facetas que caracterizam o significado que um texto pode ter. Essas relações ocorrem como fato social da interação que se cumpre entre os textos.

Outro importante teórico que nos auxilia nas reflexões ora presente, principalmente no que tange a respeito das relações sociais é Vygotsky. Este afirma que todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto

do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade discursiva.

Investigar a leitura e a escrita numa comunidade discursiva é observar a relação entre escritores e leitores, a identificação dos interlocutores e contexto de escrita e de leitura, necessidades de interlocução acadêmica e expectativas sociais dos aprendizes.

Bakhtin e Vygotsky tecem, cada um a seu modo, elaborações teóricas que contribuem ainda mais para as discussões sobre as relações entre pensamento, linguagem e constituição do sujeito.

Segundo Vygotsky é a própria produção da linguagem, enquanto trabalho material, simbólico e significativo, enquanto atividade prática e cognitiva que a distingue dos demais instrumentos e signos, desenvolvidos pelo homem para domínio da natureza. Vygotsky define o homem como um ser fundamentalmente social, sendo que é por meio da mediação do outro, do signo, das interações sociais, que o homem constitui-se como sendo sujeito. Na visão deste autor, separar o social e a linguagem do conteúdo ideológico dos mesmos é um dos maiores erros das concepções formalistas de linguagem.

Sendo assim, para Vygotsky, a leitura é uma atividade humana e de construção de conhecimento. A palavra constitui-se, para ele, um instrumento da ação humana, consciente e intencional e que por meio dela poderá, de certa forma, agir sobre o mundo. As palavras mostram-se instrumentalizadas na escrita e no ato da leitura. Por esse motivo, deve-se considerar que a leitura é um instrumento cultural e de formação do pensamento. Por meio de práticas diversas de leitura modos de ver podem ser revistos pelo sujeito leitor, internalizados ou refutados. Assim, a leitura torna-se um constituinte da formação. Nesta teoria, a leitura deve fazer-se como prática social a partir de uma visão crítica da mesma e não simplesmente decodificação. É um processo de agir sobre o mundo, lendo e atribuindo significados coerentes e conscientes, fazendo deste movimento um instrumento de mediação, histórico e não simplesmente um ato mecânico de decodificar símbolos sem lhes atribuir significados.

Vygotsky afirma em sua teoria histórico-cultural que a atividade consciente está ligada ao uso de instrumentos e da linguagem, para o fim da comunicação. Portanto, os homens

são os únicos seres capazes de agir criticamente e conscientemente sobre a realidade. Um dos conceitos importantes em sua teoria é o de mediação, um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, seja entre pessoas ou pessoas e objetos. Ela pode ser feita por meio de instrumentos ou signos, que controlam o pensamento e o comportamento do indivíduo.

De acordo com as duas concepções, linguagem é *locus* de interação humana, de constituição de relações sociais onde falantes se tornam sujeitos. Portanto, linguagem é produção humana acontecida na história, carregada de intencionalidade, constituída nos diálogos vivos das interações sociais, que inclui gestos, entoações, afetos e desafetos, ditos e não ditos. Ela permite pensar o mundo, as ações e também a si própria, constituindo a consciência do sujeito. Depois que se aprende a falar, o pensamento se torna verbal e a linguagem, racional. O sujeito desenvolve capacidades de atribuir significados ao que está à sua volta, produzindo sentido o tempo todo. Situações, imagens, gestos, objetos são signos partilhados por sujeitos em interação.

Porém, articular o pensamento ao discurso, estabelecer as relações necessárias entre linguagem verbal e escrita demanda em um “querer-dizer” estruturado e ou construído de forma padronizada.

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. [...] Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; é por causa de uma inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto. [...] Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não escolhemos somente uma determinada oração em função do que queremos expressar com a ajuda dessa oração, selecionamos um tipo de oração em função do *todo* do enunciado completo que se apresenta à nossa imaginação verbal e determina nossa opção (BAKHTIN, 2000, p. 304-305).

A transição da comunicação verbal para a escrita, por infinitas razões, mesmo que realizada em um ambiente que se entende “superior”, enquanto *locus* acadêmico, nem sempre ocorre como almejado, pois, seja por falta de domínio metodológico, que corrobora para com uma variedade infundável de discursos, seja pelos “regionalismos” que circundam os diversos ambientes escolares, ou seja, ainda em decorrência da trajetória escolar que apresenta a já citada deficiência cultural, são identificadas e passíveis de investigação/reflexão a partir de agora.

Reflexões sobre a escrita no ensino superior

Mesmo no nível superior de ensino, observam-se dificuldades na construção de textos escritos. Tem-se por objetivo a discussão do que se espera da escrita dos alunos na universidade, quais as principais dificuldades encontradas pelos universitários na elaboração de textos escritos, qual o nível de informatividade presente nos mesmos, bem como tecer reflexões que possam contribuir para a superação das dificuldades.

O objetivo principal é deslocar, transgredir, provocar reflexões que façam emergir algumas questões atinentes à ótica do professor quando julga o texto discente e, ainda, algumas sugestões para melhorar a escrita dos universitários.

Grande parte dos lingüistas atuais ancora a noção de informatividade apenas à de informações novas ou inesperadas. Beaugrande e Dressler (1988) apud Santos (2000, p. 12) apresentam três níveis de ocorrências informacionais, estabelecidos em certa gradação. As do primeiro tipo, denominadas por eles de “primeira ordem”, se reportam a entidades com alta probabilidade de ocorrência, triviais, comuns, às quais é atribuída pouca importância. Ocorrências com um grau menor de probabilidade pertencem ao segundo tipo ou “segunda ordem”. Os textos com informações deste nível correspondem aos textos “normais” e despertam interesse médio. Textos com pouca probabilidade são classificados como de “terceira ordem”. Trata-se de ocorrências incomuns, que exigem atenção, cuja elaboração requer recursos especiais. São ocorrências interessantes, que estimulam a atenção do leitor.

Ainda para estes autores, no processo da informatividade, esta escala de três valores é amalgamada pelas expectativas que o leitor mantém concernentes ao “mundo real”, à

linguagem usada no texto, às técnicas de organização das entidades informacionais, ao tipo de texto e ao contexto imediato.

A língua dispõe de amplos recursos para a construção da textualidade, os quais estabelecem os principais mecanismos de coesão, como a referência, que abrange o uso de pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, advérbios de lugar e artigos definidos; a elipse; a coesão lexical, que envolve o uso de sinônimos, hiperônimos, hipônimos, metonímia e a substituição, que possibilita substituir frases ou sentenças inteiras. Uma série de ocorrências textuais tem coesão e coerência estabelecidas pela argumentação. Isto porque esta não se efetiva em um vácuo, mas em uma situação concreta, social e psicologicamente determinada, envolvendo valores decorrentes de atitudes, julgamentos, apreciações atinentes aos participantes do ato comunicativo.

Este ato é permeado, na construção desta textualidade, por diversos fatores que influenciarão nesta construção, e que de acordo com Marcos Bagno, usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade. Para Bagno:

Quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante. Essa nossa tentativa de *adequação* se baseia naquilo que consideramos ser o grau de *aceitabilidade* do que estamos dizendo por parte de nosso interlocutor ou interlocutores. [...] É totalmente inadequado, por exemplo, fazer uma palestra num congresso científico usando gíria, expressões marcadamente regionais, palavrões, etc. A platéia dificilmente aceitará isso. É claro que se o objetivo do palestrante for precisamente chocar seus ouvintes, aquela linguagem será muito adequada... Não é adequado que um agrônomo se dirija a um lavrador analfabeto usando uma terminologia altamente técnica e especializada, a menos que não queira se fazer entender. Como sempre, tudo vai depender de *quem diz o quê, a quem, como, quando, onde, por quê e visando que efeito...* (grifos no original) (2003, 130-131).

Segundo Santos (2000), grande número de técnicas são

explicadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca em um volumoso tratado, organizado em três partes. Na primeira parte, chamada de quadros da argumentação, fica clara a importância que exerce o interlocutor na elaboração dos argumentos pelo locutor. No ponto de partida da argumentação, a segunda parte, os autores deixam claro, logo no início, que a argumentatividade manifesta-se desde a escolha e a formulação das premissas. O locutor vai agir de modo a tornar alguns valores aceitáveis e aprovados pelos ouvintes. Os autores denominam *lugares* premissas de natureza geral, que permitem justificar a maior parte das escolhas. Dentre os *lugares* mencionados destacam-se os lugares da quantidade e os lugares da qualidade.

Os primeiros abarcam premissas declarativas de que alguma coisa vale mais que outra com fundamentos em razões quantitativas. Já nos segundos, encontram-se premissas que contestam os valores numéricos. O valor do único pode se exprimir por sua oposição ao comum, ao banal, ao vulgar. As pessoas apreciam o que se distingue, o que é raro e difícil de ser realizado.

Tratando de seleção de dados e da presença afirmam os autores que a seleção de alguns elementos torna-os importantes porque lhes atribui presença. A presença exerce ação no nível da percepção, atingindo de maneira direta a sensibilidade dos interlocutores. Torna-se importante, ainda, o modo de apresentação dos elementos selecionados. Prolongando-se a atenção sobre eles, aumenta-se sua presença na consciência dos interlocutores. Diante disto, a repetição constitui-se em uma técnica para acentuar a presença.

No que se refere à escolha de termos, estes são utilizados para exprimir o pensamento, o que raramente apresentam-se desprovidos de argumentação. Certas formas de expressão desempenham papel argumentativo como a negação, a qual sendo reação a uma afirmação real ou virtual, consiste em um modo de indeterminar um conceito, sobre o qual se estabelece o recorte. As relações paratáticas conferem maior liberdade de interpretação ao leitor, parecendo não querer impor qualquer ponto de vista. Por outro lado, as relações hipotáticas limitam as interpretações porque estabelecem relações entre os elementos do discurso, orientam raciocínios, indicam tomada de posição. Os tempos verbais também são uma forma de agir sobre o ouvinte. O passado é irrefutável, o fato; o imperfeito é o tempo do transitório; o presente exprime o

universal. E ainda, como último elemento dentre os termos destacados, estão os pronomes pessoais, demonstrativos ou indefinidos que podem abrigar as mais diversas razões.

Quanto aos procedimentos visando o acordo dos interlocutores sobre o valor dos argumentos os autores afirmam que os esquemas de argumentação caracterizam-se por procedimentos de ligação e de dissociação.

Os procedimentos de ligação são argumentos quase lógicos que encontram sua força de persuasão no fato de se apresentarem como comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos; e os argumentos embasados na estrutura do real, que são aqueles que se fundamentam nas relações de frequência para estabelecer uma solidariedade entre julgamentos admitidos e outros que se procuram promover. Os autores analisam dois tipos de argumentos quase lógicos: os que recorrem a estruturas lógicas e os que recorrem a relações matemáticas. Dentre os primeiros destacam-se: contradição, identidade total ou parcial, transitividade. Dentre os segundos, destacam-se: relações da parte ao todo, relações de comparação e relações de frequência.

Os procedimentos de dissociação consistem em afirmar que se encontram indevidamente associados certos elementos que deveriam permanecer separados e independentes. A dissociação permite valorizar ou desqualificar determinados aspectos, conforme a importância que apresentem ou deixem de apresentar na argumentação.

Diante desta perspectiva, é importante salientar que a tessitura do sentido textual, que corresponde ao estabelecimento da coerência do texto, vai se firmando gradual e globalmente. É, de certo modo pessoal, pois, para que se efetive, é necessário que locutor e alocutário partilhem conhecimentos e experiências de mundo. Ainda com relação a fatores de coerência, Costa Val afirma que,

Para ser coerente, o texto não pode contradizer o mundo a que se refere. O mundo textual tem que ser compatível com o mundo que o texto representa. Assim, um discurso referente ao mundo real não pode deixar de considerar algumas pressuposições básicas que integram a maneira comum de pensar esse mundo e que subjazem à comunicação textual: as causas têm efeitos, os objetos têm identidade, peso e massa; dois corpos não podem ocupar, ao mesmo tempo, o mesmo lugar no espaço (1999, p. 25).

A recuperação do sentido do texto pelo leitor decorre do agenciamento de significações e esta tarefa desencadeia algumas atividades no sujeito, dentre as quais: atividade sensorial, pela qual ele tem a percepção visual do texto; atividade cognitiva, no qual estão armazenados todos os conhecimentos fixados pela memória; atividade lingüística, em que o leitor age como co-enunciador do texto; atividade emocional, o leitor apresenta, sempre, uma reação emocional à leitura, sejam as emoções despertadas de aprovação, de reprovação, de indiferença.

Essa é a razão principal pela qual um texto nunca é interpretado da mesma forma por pessoas diferentes e até pela mesma pessoa em momentos diferentes de sua vida, pois entram em jogo todos os fatores vistos e, ainda, representações sócio-culturais cultivadas. Para constituição do sentido do texto é necessário que locutor e alocutário disponham do mesmo repertório cultural; caso o leitor não disponha de repertório tão amplo quanto o do escritor a apreensão do sentido será apenas parcial e algumas significações não serão captadas nem apreciadas.

Evidencia-se a importância dos mecanismos de coesão para a configuração dos enunciados como um todo significativo. A constituição do sentido é um processo global, não linear, que se consolida por movimentos de avanço e recuo. O leitor vai indexando as informações e agenciando as significações de modo mais ou menos simultâneo.

É preciso, portanto, que se tenha claro que todos os componentes dos textos precisam ser meticulosamente ordenados e articulados para garantir a comunicação. A estrutura icônica de um texto, por exemplo, assegura a transmissão da mensagem: quanto mais forte se apresenta à rede de indícios textuais, mais orientadas tornam-se a compreensão e a interpretação do leitor. Na reconstrução do sentido textual nenhum componente pode ter a importância de seu papel minimizada, pois, um pequeno detalhe, às vezes, constitui-se no traço revelador de uma informação necessária ao estabelecimento da coerência.

A noção de originalidade detém traços semânticos de singularidade, de criatividade e de qualidade. Um texto original é um texto diferente, criativo, constituído por unidades significativas de valor. O texto original comporta, de algum modo, inovações na organização e apresentação dos dados. A fuga do banal, a criatividade, existe na

elaboração do discurso assim como em todos os tipos de linguagem.

As informações existem em nível psicológico, em estado amorfo, desprovidas de qualquer estruturação lingüística. Pela escolha elas adquirem direção e significação específicas, por meio da palavra passam a comunicar o que têm de específico e significativo. Se da escolha decorrerem informações inesperadas, únicas, o efeito poderá ser surpreendente, arrebatador.

O recurso a essas medidas exige sempre medidas precisas e claras de delimitação do uso, ou seja, da intencionalidade. A presença dessas noções desperta familiaridade no leitor que, ao identificá-las, poderá ter a impressão de ver expresso, no texto, exatamente o que ele pensa, isto se ele não tiver bem definidos os contextos de determinação dos conceitos.

O recurso a noções indefinidas pode impor, ao escritor, dificuldades na organização e determinação dos conceitos bem como na sua adaptação a situações específicas. Deve ser usado criteriosamente a fim de não prejudicar a qualidade do texto, ou seja, o professor ao orientar um exercício de produção textual deverá deixar claro ao aluno a intencionalidade da produção, o que por sua vez, define a escolha do gênero textual e usos adequados da linguagem.

Nesse processo de caracterização da textualidade, a informatividade age não apenas promovendo a retenção de informações dadas e o acréscimo de novas, mas, principalmente, interferindo no processo de interpretação do leitor. A originalidade, diretamente relacionada à qualidade do texto, intervém, sobretudo, no processo de avaliação do texto e a argumentatividade no comportamento do leitor, no que concerne à adesão aos pontos de vista do locutor.

Portanto, a informatividade, a originalidade, a argumentatividade e coerência mantêm profunda conexão umas com as outras: se, por um lado, a coerência depende, em parte, da informatividade, por outro, a originalidade e a argumentatividade, encontram-se, de certo modo, sujeitas à coerência, sem a qual tornar-se-ia árduo o processamento da avaliação e da adesão do interlocutor.

Na universidade, o conhecimento dos interlocutores cria representações culturais responsáveis pelo agenciamento de significações. A produção do discurso é um processo que envolve crenças e conhecimentos partilhados socialmente por um grupo. Planejamento, interpretação, armazenagem,

ativação e aplicação de conhecimentos concernentes ao processo de produção textual são monitorados por representações sociais de vários tipos, como por exemplo, as de profissionais da mesma área. As normas correntes vão interferir nas atitudes e comportamentos dos produtores de texto. A escrita é produzida em uma situação em que o interlocutor é um juiz. Há uma linha tênue entre o respeito por estas representações e uma discriminação explícita como sustentado por Gnerre,

Se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades lingüísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, poderia parecer que a difusão da educação em geral e do conhecimento da variedade lingüística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático que visa a reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de “oportunidades iguais” para todos. Acontece, porém, que este virtual projeto democrático sustenta ao mesmo tempo o processo de constante redefinição de uma norma e de um novo consenso para ela. A própria norma é constantemente redefinida e recolocada na realidade sócio-histórica, acumulando assim ao mesmo tempo a própria razão de ser e o consenso. Os que passam através do processo são diferentes dos que não o conseguiram, e constituem um contingente social de apoio aos fundamentos da discriminação como base na legitimação do saber e da língua de que eles (formalmente) dispõem (grifos no original) (2003, p. 28).

Da forma como é praticada, a escrita na universidade envolve a preservação da imagem dos interlocutores. O locutor, ao enunciar, de alguma forma se engaja em uma relação em que se submete a julgamentos. De um lado está o escritor que tem o dever de entregar trabalhos e provas e do outro, o leitor, o professor que, ocupando posição de autoridade, detentor de um poder que lhe é legitimado, desempenha, simultaneamente, o papel de julgador.

A linguagem nesse tipo de relação está determinada por um campo de forças desiguais dos discursos dos participantes da interação, em virtude da autoridade de que desfruta um deles. O discurso do professor tem, sempre, mais força e o aluno deve empreender esforços para ascender. Se a escrita discente estiver de conformidade com os padrões exigidos,

ela contará muito para sua obtenção de sucesso. Observa-se, desta forma, a configuração do conceito de escrita como meio de expressão, de poder e avaliação, fato este que demonstra toda uma ideologia de dominação também presente nesta relação professor/aluno, que legitima, naturaliza e universaliza a forma de produção da escrita acadêmica, não permitindo, e não aceitando por conseqüência, outras formas que não a padrão como documentos oficiais. Escancara-se, portanto, um poder com caráter de obviedade e inevitabilidade como nos aponta Eagleton:

Um poder dominante pode legitimar-se *promovendo* crenças e valores compatíveis com ele; *naturalizando* e *universalizando* tais crenças de modo a torná-las óbvias e aparentemente inevitáveis; *denegrindo* idéias que possam desafiá-lo, *excluindo* formas rivais de pensamento, mediante talvez alguma lógica não declarada, mas sistemática; e *obscurecendo* a realidade social de modo a favorecê-lo (1997, p. 18).

A concepção da escrita como meio de expressão é unilateral e redutora, limitando sua atividade a um processo de codificação do pensamento. Fica negligenciado seu caráter fundamental de comunicabilidade, o dinamismo interacional que liga o locutor/escritor ao alocutário/leitor. A configuração da escrita na universidade é definida por situação e usos específicos, correspondendo a uma atividade interacional marcada por propriedades como, transmissão explícita de conhecimentos técnicos, científicos; campo desigual de força discursiva (o professor está ensinando ou julgando); desempenho de funções cristalizadas (trabalhos, provas, anotações de aulas); meio “oficial” de avaliação; submissão a modelos de texto-padrão. Percebe-se haver uma ideologia velada e negada pelos atores principais neste processo, como que se esta negação trouxesse certo comodismo e ao mesmo tempo um alento àqueles que pensam em transgredi-la. Esta reflexão nos reporta à afirmação de Eagleton que ao refletir sobre o pensamento de Althusser nos diz que,

A ideologia, para Althusser, é uma organização específica de práticas significantes que vão constituir os seres humanos como sujeitos sociais e que produzem as relações vivenciadas mediante as quais tais sujeitos vinculam-se às relações de produção dominantes em uma sociedade. A

ideologia afirma Althusser “expressa uma vontade, uma esperança ou uma nostalgia, mais do que descreve uma realidade”, trata-se fundamentalmente de temer e delatar, de reverenciar e ultrajar, tudo isso às vezes codificado em um discurso que aparenta descrever as coisas como elas são (*apud* EAGLETON, 1997, p. 29).

A aceitação da escrita acadêmica vai funcionar como um ingresso para a conquista de melhores posições na própria universidade e na sociedade de que o acadêmico faz parte. Ainda está presente nos sons que ecoam nos corredores universitários a convicção de que a escrita representa o indivíduo: se ele escreve mal, não usufrui de bom conceito e se escreve bem, realiza seus propósitos com mais facilidade.

De modo geral, não se observa compatibilidade entre o texto que o professor espera receber e aquele que o aluno escreve de fato.

Na universidade se atribui grande valor à escrita, entretanto, na maior parte das vezes, o aluno não se coloca como sujeito real de seu discurso nesta prática pedagógica, visto que a escrita, quase sempre corresponde a anotações de aulas ou a testes e trabalhos para avaliação. O que se quer dizer é que, mesmo na universidade, os textos escritos, na maior parte das vezes, têm como interlocutor um professor/julgador e como razão de existência, a nota.

A inserção do sujeito/escritor em um contexto histórico-social que promova uma prática da escrita menos artificial ou menos “pretextual” quase não se verifica. Assim, seria correto afirmar que a universidade valoriza a escrita, promove a perpetuação da variedade lingüística da camada social dominante e não favorece a assunção do escritor como sujeito legítimo de seu discurso escrito?

Se por um lado, os professores entendem que os alunos escrevem mal e mostram-se descontentes com a qualidade da escrita discente, por outro, os critérios com que avaliam os textos se restringem, quase exclusivamente, às questões gramaticais. A respeito desta tradição cultural que ainda é determinante, Vogt aponta que,

Assim como o Estado e o poder são apresentados como entidades superiores e ‘neutras’, também o código aceito ‘oficialmente’ pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder (1980, p. 08).

É importante salientar que a universidade é um espaço de aprendizagens e o texto produzido pelo aluno que a freqüente mantém as mesmas peculiaridades dos textos produzidos por alunos dos níveis fundamental e médio: simulação da realidade e presença de um interlocutor/julgador. Mesmo que os professores estejam bem intencionados e desejem preparar o aluno para a atividade profissional, observa-se que a avaliação se restringe principalmente à correção gramatical. Não se pode permitir que a exigência do uso das normas gramaticais sejam utilizadas como único recurso na elaboração de textos, pois, como salienta Vogt,

Passar forçosamente as pessoas através do túnel da educação formal significa fornecer a elas alguns parâmetros para reconhecer as posições sociais e fornecer um mapa da estratificação social com alguns diacríticos relevantes para o reconhecimento de quem é quem: um instrumento a mais para medir a desigualdade social. [...] Estas reflexões nos levam para um segundo nível mais sutil de discriminação lingüística. Este é derivado da idéia de língua como geralmente aceita. A visão tradicional da língua é muito restrita, com uma ênfase forte sobre as estruturas lingüísticas. [...] Quando os lingüistas e, ainda mais, os donos da gramática normativa fazem referência às estruturas lingüísticas ou às regras, eles fazem referência somente a parte de totalidade dos sinais de comunicação, descontextualizados da totalidade dos sinais comunicativos que se dão na real interação verbal face a face (1980, p. 80).

A falta de descrição das outras dimensões textuais de modo sistemático e objetivo impõe dificuldades aos professores para avaliá-las e corrigi-las, pois estes necessitam encontrar estratégias pedagógicas para orientar, de modo mais preciso a construção textual. Necessitam ainda, de critérios de avaliação específicos para que possam orientar o aluno onde e como superar seus problemas.

O principal critério de avaliação não pode mais ser o de maior ou menor correção gramatical. Os critérios de avaliação devem abarcar globalmente o texto com toda sua complexidade e estar relacionados ao domínio que o aluno já tem, no qual o professor poderá identificar e orientar para o aluno quais os pontos que precisam de melhor elaboração.

Sabe-se que a escrita na universidade, cumpre funções

estritamente ligadas às áreas de estudo profissionalizantes e o aperfeiçoamento da escrita não faz parte dos objetivos do grupo de disciplinas específicas e complementares dessas áreas, com exceção ao Curso de Letras. Diante disto, é preciso sensibilizar os praticantes para a modalidade escrita de linguagem em todas as áreas do conhecimento.

A prática constante da escrita certamente conduz ao seu aperfeiçoamento, desde que não seja artificial, que o aluno/escritor se coloque como sujeito real de seu discurso, que o texto não seja mero pretexto para a nota e que o aluno possa contar, sobretudo, com a interlocução do professor sobre seu texto, como um retorno mais amadurecido sobre o mesmo e que a prática da refacção de textos acadêmicos possa estar presente na metodologia do professor universitário.

Considerações finais

Existe um consenso quanto à crença de que a escrita espelha o indivíduo. Na universidade, assim como em outras situações, a escrita envolve a preservação da imagem dos interlocutores. Estratégias pedagógicas devem ser adotadas para a prática da escrita de forma diversificada e abrangente objetivando a organização global do texto, bem como a superação das dificuldades individuais. Sobre estas estratégias Gnerre (2003) tece reflexões que se amoldam perfeitamente à escrita em nível universitário. O autor entende que é preciso buscar estratégias que favoreçam novos posicionamentos com relação à escrita seus usos e funções e que, longe de apressar o processo de alfabetização, os docentes precisam preparar o contexto psicológico e sócio-cultural mais adequado para que a produção escrita significativa se concretize nos diferentes espaços de aprendizagem.

Assim como acontece nas escolas de nível fundamental e médio, de um lado está o aluno, que se submete a julgamentos, de outro, o professor que, dadas as condições psico-sociais que envolvem os participantes da interação, tem seu discurso revestido de autoridade e mantém o papel de julgador.

Não se pode esquecer, ainda, que exercícios estruturais, como os das gramáticas tradicionais, têm sido duramente criticados por estarem dissociados das dimensões comunicativa e enunciativa. Torna-se difícil para o aluno transferir o conhecimento adquirido sob tal prática para situações reais de comunicação. A aplicação das normas

gramaticais não pode estar separada dos aspectos funcionais e pragmáticos que envolvem todo o processo de comunicação por meio do texto escrito.

O universitário precisa selecionar, distribuir e controlar melhor as informações textuais. Deve estar consciente de que a coerência está intimamente ligada a todas as unidades textuais de modo mais contundente que as demais dimensões. Conhecendo os principais fatores que determinam e/ou desagregam, deverá ser capaz de identificar, em sua produção, algum problema que a prejudique e, principalmente, ser capaz de corrigir essa falha.

As dificuldades ainda presentes no que se refere à elaboração da escrita pelos alunos põem em xeque os procedimentos pedagógicos que vêm sendo adotados para o ensino da língua nos níveis fundamental e médio. Para minimizar o problema na universidade, novos procedimentos metodológicos e pedagógicos devem ser propostos, de modo a propiciar resultados mais satisfatórios, uma vez que a escrita é um meio de registro da aprendizagem e da aquisição da mesma. No processo de produção escrita é importante uma comparação do escritor consigo mesmo, ou seja, uma comparação do desempenho do aluno em diferentes períodos de produção, a fim de que o seu progresso possa ser observado.

Para resolver os problemas da escrita, certamente seria necessária a adoção de procedimentos adequados e eficazes desde a educação infantil, passando pelos níveis fundamental e médio. Entretanto, a escolha adequada de estratégias pedagógicas poderá contribuir significativamente para a superação de muitas dificuldades da escrita na universidade.

É de fundamental importância perceber que leitura e escrita, enquanto atividades humanas conscientes e intencionais têm grande importância na formação dos sujeitos e aqui em especial do acadêmico universitário. A qualidade da produção textual poderá fazer com que este haja sobre o mundo atribuindo-lhe significado, o qual faz parte de um processo de re-significação, de criação, que pode constituir um instrumento para a prática política e conseqüente mobilização, podendo agir sobre o mundo na construção de sua própria história.

Abstract: *The present article intends to reflect on the difficulty of producing academic and scientific texts in higher education. To this end, we raise some questionings so*

as to promote reflection on and raise doubts about the writing and reading practices, not only as they relate to the academic life, but as they are equally relevant to the citizen and the future professional as well. Having a literacy or being literate involve lifetime processes which are largely related to the school practice, but which are also intimately connected to the subjectivity and to individual conceptions on reading and writing.

Key words: *Academic writing. Higher education. Textual production.*

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: M. BAKHTIN. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EAGLETON, Terry. *Ideologia*. São Paulo: Edunesp/Boitempo, 1997.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Maria do Carmo O. T. *Retratos da escrita na universidade*. Maringá: Eduem, 2000.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2005.

VOGT, Carlos. Linguagem, língua e poder. In: *Linguagem pragmática e Ideologia*. Campinas: Hucitec/Funcamp, 1980.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Pensamento e linguagem* (livro eletrônico). file:///C:/site/livros_gratis/pensamento_linguagem.htm.

Disponível em: < <http://www.chasqueweb.ufrgs.br/~slomp/piaget-textos/vygotsky-pensamento-linguagem.pdf>>. Acesso em 08 de junho de 2007.

VYGOTSKY, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

ZILBERMAN, Regina, SILVA, Ezequiel T. da. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998.

BRANCA