

ANALVA APARECIDA DE ANDRADE LUCAS PASSOS

**O PAPEL DO TEXTO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA
UNIVERSIDADE - UMA REFLEXÃO SOBRE A CULTURA DE SALA DE AULA E
O USO DA LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras, da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Professor Doutor Hilário Inácio Bohn.

PELOTAS

2000

Dissertação defendida e aprovada em 21 de dezembro de 2000, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Professor Doutor Hilário Inácio Bohn – Orientador

Professor Doutor Jandir Zanotteli – UCPel

Professor Doutor Osmar de Souza - Univali

Pelotas, dezembro de 2000

***Dedico aos meus pais,
aos meus filhos Diego e Raphael
e ao meu marido
“porque quem ama
nunca sabe o que ama.”
(De um poema de Fernando Pessoa)***

Agradecimentos

Agradeço primeiro a Deus, por minha vida não ter sido indiferente;

ao meu orientador Professor Dr. Hilário Bohn por ter sempre me desafiado com seu diálogo;

à minha primeira orientadora no campo da pesquisa, Professora Dra. Carmem Lúcia Matzenauer, pela força e incentivo;

à minha amiga e madrinha Vera que sempre acreditou e incentivou meu trabalho;

a toda minha família e amigos por suportarem a ausência e terem sido pacientes;

aos meus amigos do Curso de Letras e do mestrado pela torcida;

e finalmente aos meus colegas e alunos da Universidade Católica de Pelotas que tornaram possível este trabalho com suas valiosas colaborações.

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Sujeitos – Ciências Humanas.....	77
Tabela 2 – Ciências Físicas e Biológicas.....	77
Tabela 3 – Ciências Exatas.....	77
Tabela 4 – Tempo de trabalho na instituição, na graduação e nas disciplinas.....	92
Tabela 5 – Frequência da produção escrita.....	95
Tabela 6 – Produção escrita na disciplina.....	96
Tabela 7 – Tipo de tarefa proposta: humanas.....	96
Tabela 8 – Tipo de tarefa proposta: exatas.....	97
Tabela 9 – Tipo de tarefa proposta: biológicas.....	97
Tabela 10 – Resposta ao texto do aluno: humanas.....	98
Tabela 11 – Resposta ao texto do aluno: exatas.....	98
Tabela 12 – Resposta ao texto do aluno: biológicas.....	98
Tabela 13 – Para quem o aluno escreve.....	99
Tabela 14 – Incentivo à produção.....	100
Tabela 15 – Frequência de solicitação de produção.....	100
Tabela 16 – Importância da produção para a construção do conhecimento na área.....	101
Tabela 17 – Categoria 2 – docente – quantidade de produção.....	102
Tabela 18 – Categoria 3 – Qualidade do texto e resposta a esta Qualidade.....	106

Tabela 19 – Categoria 3 – Percepção das dificuldades.....	108
Tabela 20 – Categoria 4 – Condição e promoção da leitura.....	109
Tabela 21 – Categoria 5 – O quanto o professor escreve.....	112
Tabela 22 – Categoria 5 – Com o que se relaciona a escrita do Professor.....	112
Tabela 23 – Perfil dos sujeitos discentes – curso, semestre e outra graduação.....	116
Tabela 24 – Idade e sexo.....	117
Tabela 25 – Categoria 1 – discente – Preocupação com a escrita no curso.....	118
Tabela 26 – Categoria 1 – Tipos de tarefa.....	119
Tabela 27 – Categoria 1 – Para quem se escreve.....	120
Tabela 28 – Categoria 1 – Maior preocupação ao escrever.....	121
Tabela 29 – Categoria 1 – Incentivo à escrita.....	122
Tabela 30 – Categoria 1 – Frequência na solicitação de textos pelo professor.....	123
Tabela 31 – Categoria 1 – Importância da escrita.....	124
Tabela 32 – Categoria 2 – discente – Expectativa.....	125
Tabela 33 – Categoria 2 – Motivação para escrever.....	126
Tabela 34 – Categoria 2 – O que se escreve fora da Universidade.....	127
Tabela 35 – Categoria 3 – Resposta ao texto pelo professor.....	128
Tabela 36 – Categoria 3 – discente – Dificuldades ao redigir.....	129
Tabela 37 – Categoria 4 – Releitura e reescritura do texto.....	131
Tabela 38 – Categoria 4 – Condições e prática da escritura.....	132

Lista de Quadros

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos docentes – Idade.....	90
Quadro 2 – Sexo.....	90
Quadro 3 – Principal atividade profissional.....	90
Quadro 5 – Por que se escreve pouco?.....	103
Quadro 6 – Categoria 3 – Maior preocupação ao corrigir.....	107
Quadro 7 – Categoria 4 – Leitura insuficiente na graduação.....	110
Quadro 8 – Categoria 5 – Discente.....	133
Quadro 9 – Categoria 5 – Discente - Insuficiência de Leitura.....	134
Quadro 10 – Categoria 5 – Discente – Insuficiência de Leitura por área.....	135

Sumário

Introdução	12
1.Referencial Teórico	28
1.1 Linguagem: ponte da mente para interpretar o mundo.....	29
1.2 Leitura: um jogo mágico de significações.....	38
1.3 Do oral ao escrito: importância da escrita na construção da humanidade até os dias atuais.....	45
1.4 O contexto universitário e o texto na construção do conhecimento.....	51
1.5 A escola hoje baseada na contação da história.....	59
2 Metodologia	69
2.1 Objetivos da pesquisa.....	71
2. 1. 2 O contexto sociocultural da Instituição e dos sujeitos.....	73
2.2 Sujeitos - Colaboradores da caminhada.....	76
2.3 Questionário - Instrumento de trabalho – um universo de possibilidades.....	77
2.4 Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa.....	80
2.5 Descrição e análise de dados.....	83
2.5.1 As variáveis.....	83
2.5.2 Categorias do docente.....	85
2.5.3 Categorias do discente.....	86
3 Resultados da pesquisa	88

3.1 Perfil dos sujeitos docentes, contexto e generalizações.....	90
3.2 Categorias de análises dos docentes.....	95
3.2.1 Percepção, uso e importância do texto.....	95
3.2.2 Quantidade de produção do texto.....	102
3.2.3 Qualidade do texto e resposta à qualidade.....	106
3.2.4 Percepção, uso e importância da leitura.....	109
3.2.5 Produção docente.....	112
3.3 Perfil dos sujeitos docentes, contexto e generalizações.....	116
3.4 Categorias de análise dos discentes.....	118
3.4.1 Percepção, uso e importância do texto.....	118
3.4.2 Quantidade de produção textual.....	125
3.4.3 Qualidade do texto e resposta à qualidade.....	128
3.4.4 Desenvolvimento da habilidade escrita.....	130
3.4.5 Percepção, uso e importância da leitura.....	133
4 Conclusões.....	138
4.1 Deixando para o futuro algumas sugestões.....	141
Referencial Bibliográfico.....	144
Anexos	151

RESUMO

A proposta desta pesquisa visa a refletir sobre o texto utilizado dialogicamente na construção do conhecimento na sala de aula da Universidade. Para verificar qual o papel do texto oral e escrito no ensinar e aprender, utilizando a interlocução para construir consensos sobre o conhecimento a ser desenvolvido, foram sujeitos deste estudo 39 professores e 80 alunos da Universidade Católica de Pelotas, de cursos das três grandes áreas do saber: Humanas, Exatas e Biológicas. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário com 20 questões sobre a percepção da importância do texto na sua recepção e produção na construção do conhecimento. A abordagem qualitativa utilizou-se de dados quantitativos como indicadores da percepção dos sujeitos sobre o objeto de estudo. Os resultados demonstram que o texto interlocutório não está sendo utilizado na sala de aula, pois o discurso do professor ainda é monológico, autoritário e que a produção textual ainda é para fins avaliativos fazendo com que o aluno escreva apenas para o professor da disciplina.

Finalizo o estudo fazendo algumas sugestões pedagógicas da utilização dialógica do texto no contexto de interação sócio-histórica na cultura de sala de aula da Universidade.

ABSTRACT

The purpose of this research is to reflect on and to investigate the role of the oral and written texts in the construction of knowledge and in the development of professional competence in the University classroom. For this objective 39 university instructors and 80 students of the Catholic University of Pelotas were surveyed. The subjects answered 20 item questionnaire on the use of oral and written texts (reception and production) in classroom activities. Teachers and students who participated in the study belong to different areas of the Humanities, Biological Sciences and Engineering. The results of the questionnaires are analyzed in a qualitative paradigm and they show that the university classroom is still a place of the monologue, the conversational interactions are seldom used and text production is basically an evaluative activity. The study presents pedagogical suggestions on how texts can be used to make the university classroom a sharing and interactional environment.

INTRODUÇÃO

“Aprendi a escrever lendo, da mesma
forma que se aprende a falar ouvindo.”

(Mário Quintana: 1973, p.4)

Inserida em uma das linhas de pesquisa do curso de Mestrado – Compreensão e Produção Textual – da Universidade Católica de Pelotas e inspirada pelo resultado de uma prática pedagógica que vem se desenvolvendo na área da escrita e da construção do conhecimento, surgiu-me a questão de como a Universidade percebe o processo de conhecer, e quais atividades possibilitam ao aluno tornar-se sujeito e não objeto no processo de aprendizagem, assumindo o seu compromisso histórico. E qual o papel do texto neste assumir e construir-se, como sujeito do aprender e no ensinar do professor.

Ao pensar em sala de aula, é preciso salientar o papel do professor na aprendizagem, visto também como sujeito, em sua prática, mediador do processo de aprendizagem e que faz da linguagem o elemento estruturante do pensar do

aluno e do próprio pensar, utilizando a interlocução para construir os consensos sobre o conhecimento a ser desenvolvido.

Há uma relação intrínseca entre a linguagem e conhecimento. Neste sentido vê-se a linguagem como produto social e como forma de interação social realizada por meio de enunciações. E é pela linguagem como produto histórico e de interação social que chegamos ao conhecimento e este constitui-se pelo agir comunicativo. É neste agir comunicativo que reside a interlocução, o diálogo lingüístico proposto por BAKHTIN (1995).

As formulações de VYGOTSKY (1978) sobre o desenvolvimento do conhecimento, propõem o trajeto do social para o individual mediado pelo signo e pelo outro, o outro é elemento importante para compreender o papel da interlocução na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências na sala de aula. Partindo, pois, do princípio de que o conhecimento é construído dentro de um ambiente comunicativo e de que a linguagem desempenha um papel essencial nesta comunicação do dialogar escolar, pode-se questionar sobre o papel do 'texto' oral e escrito na construção do conhecimento, na parceria estabelecida ou construída pelo ensinar do professor e do aprender do aluno na sala de aula.

Pensando assim, no trajeto do social para o individual e na dialogia, quais seriam então, os instrumentos que possibilitam esta interlocução em sala de aula? Qual o papel do texto na construção do conhecimento? Como os professores da

Universidade, utilizam o texto para construir um ambiente comunicativo propício para desenvolver conhecimento? Como conseguem que o aluno seja interlocutor? Qual o discurso que utilizam nesta interlocução?

Estes parecem ser questionamentos importantes quando se discute a construção do conhecimento e a relevância da linguagem nesta construção, pois, ela é o “elo que permite que as mentes estabeleçam uma interlocução sobre determinado objeto, observado pelo professor e pelo aluno e sobre o qual se ‘enunciam’ determinadas qualidades de estrutura e/ou de significados a serem compartilhados pelo grupo social reunido na sala de aula” (BOHN, 2000).

Parece, pois, ser legítimo afirmar que o estudo da linguagem oral e escrita, como fonte de informação para estruturação do pensamento, é fundamental para o progresso científico.

Como Instituição, a universidade tem sido alvo freqüente de críticas da sociedade de que não é eficiente, de que é muito teórica e que o desenvolvimento de competências profissionais têm sido deficiente por não preparar o aluno para a prática. Assim, pode ser percebida como mera consumidora e repetidora de informações e não um recanto privilegiado onde se possa cultivar a reflexão crítica sobre a realidade e construir, em bases científicas, o conhecimento através do ensino- pesquisa.

Pergunto então, será que a Universidade como Instituição e os seus professores em suas atividades de formação têm um conceito claro, real do que é conhecimento? Não como algo pronto que se transmite, via oralidade para memorização e reprodução no momento de uma avaliação para obter aprovação, mas como algo a ser construído pela interlocução dos envolvidos no processo?

Foi dentro da Universidade que tive a oportunidade de entrar em contato com a pesquisa enquanto estudante. O Programa de Iniciação Científica proporcionou-me conhecer o método científico, a experimentação, o trabalho em equipe, ou seja, a descoberta da interlocução necessária para a construção do saber. É desta descoberta que brota o trabalho que aqui desenvolvo.

Refletindo sobre as críticas feitas ao ensino e à pesquisa na universidade, veio-me a questão do ensino de graduação. Como são organizadas as atividades da Universidade, enquanto voltada para a formação do profissional competente, crítico e capacitado cientificamente? Como tem sido proposto o desafio para que o aluno construa seu conhecimento e desenvolva seu potencial para a atividade científica? Qual o papel da recepção e da produção textual neste processo? De uma maneira mais específica, qual o papel da produção textual, que trabalha com a linguagem da expressão do conhecimento, neste processo da construção do saber na Universidade?

Diante dos questionamentos expostos, proponho refletir sobre dois aspectos relacionados com o uso do texto na sala de aula da Universidade: o texto

como fonte de polifonia e o uso social do texto escrito na construção do conhecimento. Pela leitura destes textos ocorre a interação que promove a apropriação do sentido, provocando no leitor certa mudança e esta mudança, reflete-se no contexto social em que está inserido.

E por que o texto? Porque por texto, entende-se toda a produção de atos de comunicação em que estão envolvidos um sujeito intencionado (locutor), que dispõe de um código para elaborar mensagens organizadas, endereçadas a um outro sujeito (ouvinte). Na sala de aula, a interlocução se dá quando, ora o sujeito é o professor/ orientador, ora o aluno/ produtor ou na inversão quando o professor é o locutor e os alunos ouvintes ou ainda intercalados por outros sujeitos/locutores (texto) tornando-se assim, professor e alunos ouvintes. São estes outros emissores, “as outras vozes” que o texto possui, que chamamos polifonia. Parece ser a alternância de interlocução, terreno fértil para a troca de idéias e reflexões como facilitadora da construção do conhecimento, pois professor e aluno são sujeitos para a dialogia. Um professor autoritário¹, não permite que o aluno seja sujeito. Ele o torna um receptáculo de suas idéias.

Não pretendo aqui defender o discurso oral ou escrito, mas sim verificar como o ensino universitário oportuniza, dá condições aos alunos para comportarem-se e construírem-se cientificamente, levantando e formulando problemas, coletando dados para responder aos questionamentos, analisando e interpretando esses dados e comunicando resultados. Mas, estaria a universidade

¹ Autoritário no sentido de não permitir que “outras vozes” se façam presentes no diálogo entre ele e o aluno.

interessada na construção do sujeito investigador, de mente científica, com “competência questionadora reconstrutiva²”? Ou seja, a Universidade tem como um dos objetivos educacionais o desenvolvimento da competência como processo de formação do sujeito histórico capaz de inovar pelo conhecimento, intervindo eticamente na sociedade?

O presente estudo visa a refletir sobre o texto utilizado dialogicamente enquanto construção do conhecimento nos cursos de graduação da Universidade Católica de Pelotas, pois o compromisso do educador é com uma postura dinâmica, desafiadora e criativa e não com a transmissão do conhecimento de maneira estática e reprodutora que é garantia do fracasso. Não se tem a pretensão de julgar ou questionar o porquê dos critérios eleitos pelos docentes quando estes propõem, corrigem ou avaliam os textos dos seus alunos ou dos autores selecionados, mas pensar reflexivamente sobre a utilização da produção e compreensão dos textos gerados, utilizados ou trazidos à academia para construir conhecimento.

Esta pesquisa teve sua origem na sala de aula de Língua Portuguesa, em que se desenvolve basicamente a análise e produção de textos como meio de diminuir o déficit da habilidade de escrever dos futuros profissionais da UCPel, bem como na disciplina de Instrumentação para o Trabalho Científico (ITC) que tem por objetivo formar sujeitos pesquisadores e instrumentalizar estes alunos no desenvolvimento de habilidades para relacionarem idéias e pensarem sobre elas,

² Demo, Pedro. Educar pela pesquisa. 3.ed. Campinas, Autores Associados, 1996.

buscarem informação e referencial para a montagem formal e substantiva de trabalhos científicos tais como resenhas, monografias e artigos científicos. O papel do professor é habilitar o aluno a ler criticamente a realidade, criar uma representação desta realidade e produzir conhecimento na universidade.

Rever, então, o processo ensino-aprendizagem faz-se necessário, pois este deveria estar baseado na instrumentação criativa, ou seja, no fornecimento de insumos via pesquisa para aprender a criar, ter originalidade nos trabalhos, e não no mero repasse de informação/ reprodução.

Devo esclarecer que a distinção entre a formação universitária e a educação escolar está no processo e formulação própria dos conceitos trabalhados. Talvez por essa razão, na educação escolar a pesquisa seja proposta de uma forma amadora e descomprometida com o processo metodológico, que lhe é peculiar, deixando no aluno a impressão de que a palavra pesquisa é apenas a busca de informação nos livros, e que estas informações devem ser amontoadas em forma de texto, só servindo para se ter nota e passar de ano.

A atitude investigativa começa desde criança na escola, porém, ao entrar na universidade o aluno depara-se com a necessidade real de buscar informações em livros ou periódicos e organizar metodologicamente as informações encontradas. É durante este processo de recepção e produção textual realizado pelo aluno, conscientemente, que reside o início da carreira do aluno investigador, crítico e criativo. É nesta busca para a solução de problemas ou até

esclarecimento sobre determinado tema que encontramos o gérmen do trabalho de pesquisa. É preciso, pois encontrar os elos entre a formação de uma mente investigativa e a linguagem, a interlocução, a elaboração, leitura e interpretação de textos.

CERVO e BERVIAN (1996: 44) conceituam pesquisa como uma atividade voltada para a solução de problemas, através do emprego de processos científicos, mas lembram porém, que esta não é a única forma de se obter conhecimentos e fazer descobertas. Segundo os autores, há outros meios válidos de acesso ao saber que dispensam o uso de processos científicos, no entanto, não podem ser enquadrados como tarefas de pesquisa. Parece que os trabalhos assim realizados na escola, não dão ao aluno uma visão mais global e sistematizada do conhecimento que ele foi buscar. Na Universidade, o conceito de pesquisa tem que *ser* e *ter* consistência de conceitos na busca de informação, seguindo uma metodologia.

O conceito de *ser* consistente significa que a construção do conhecimento é um processo que se inicia antes mesmo do ingresso na universidade e que nela se aprofunda, perpassando suas fronteiras. É estar sempre a buscar repostas para os questionamentos, pois o aprender e o pesquisar não começam e não terminam na universidade. Na verdade, eles nascem do convívio social e nele se perpetuam por meio dos textos orais e escritos que são produzidos neste contexto social.

O conceito de *ter* consistência significa que o trabalho de pesquisa é elaborado, refletido a partir de fenômenos observáveis e de textos produzidos na área de estudo, pela leitura de textos específicos e gerais e pela produção de textos, construindo assim, a base do conhecimento, o que se dá ao seguir uma metodologia.

DEMO (1996a, 55) diz que o cerne do processo de pesquisa está no 'questionamento reconstrutivo' com qualidade formal e política, ou seja, compreendendo a formação do 'sujeito competente', no sentido de ser capaz de, tomando consciência crítica, formular e executar projeto próprio de vida no contexto histórico. Nesta linha de pensamento a pesquisa não é um ato isolado, especial (DEMO 1996b:16), mas uma atitude investigativa diante do desconhecido, fazendo parte do processo de informação como instrumento essencial para a emancipação. O saber então, é mais do que se *ter*, é *ser*. Há sempre o que *saber* e esse conhecer faz parte de uma vida criativa. Ser criativo é o caminho emancipatório e é uma construção própria que não vem de fora. É conquista interior.

O *ser* manifesta-se na inquietação e o *ter* na elaboração do trabalho consciente na construção do conhecimento. Ambos são expressos de maneira significativa na comunicação oral ou escrita, na formulação de problemas e na busca de respostas para estes problemas.

HJELMSLEV (1963) diz que o homem por sua natureza social, tem necessidade de se comunicar com precisão e eficácia e com seu desenvolvimento vai participando de grupos sociais mais numerosos e complexos e para que essa interação aconteça é necessário que se tenha na linguagem oral ou escrita o meio de se fazer entender e entender os outros.

Desta forma, HJELMSLEV reforça a importância da linguagem na interlocução do saber na universidade, uma vez que é na linguagem que nos fazemos entender e entendemos os outros. É por meio da expressão significativa – comunicação – que expressamos nosso pensamento e recebemos o pensamento dos outros.

Sabe-se que ao compararmos a língua oral com a escrita, a mais preocupante, a que causa maiores tensões para os docentes e discentes, é a segunda. É freqüente ouvirmos por parte dos professores que os alunos não sabem escrever e por parte dos alunos que não aprenderam a escrever. Talvez, a resistência para escrever se deva ao fato da língua oral realizar-se independentemente da escola e ser eficiente na comunicação. Já a língua escrita deve atentar para suas características específicas³.

Relembro que escrever um texto significa construir atos de comunicação, por meio da dialogia e neste processo estão envolvidos um locutor que possui

³ Segundo FLOWER and HAYES (1981), ao escrever é preciso considerar um conjunto de fatores por este ser um processo cognitivo, construído de maneira reflexiva e sistemática.

intencões e que as coloca em forma de enunciados, solidariamente com um ouvinte na construção do sentido.

Nas disciplinas de Língua Portuguesa e Instrumentação para o Trabalho Científico, analisei algumas dificuldades dos alunos de graduação de diferentes cursos no momento de produzirem seus textos, ou mesmo após entregarem seus trabalhos para serem avaliados, e percebi que os alunos estão emaranhados em um conjunto de problemas sem saberem como solucioná-los.

Surge então uma pergunta bem ampla: como é utilizado o processo ilocutório na sala de aula para desenvolver conhecimento nas diferentes áreas do conhecimento da Universidade como Medicina, Informática, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Serviço Social, Engenharia e Licenciaturas?

Surgem também outros questionamentos mais específicos como: até que ponto os próprios professores estão preocupados com a construção de competências que incluem as capacidades de compreender, interpretar e construir textos? Como a escrita é utilizada na construção do conhecimento? Esses mesmos professores produzem textos nas suas áreas específicas? A linguagem escrita – recepção e produção – é uma constante na sala de aula ou apenas na hora da avaliação? Será que se o professor utilizar somente uma das formas de transmitir conhecimentos, por exemplo o texto oral, ele atingirá seu objetivo de orientar o aluno na construção do conhecimento? Há preocupação na Universidade em deixar registro histórico como exercício de cidadania? Leituras

com insumos de qualidade, que acrescentem algo mais à formação do aluno, são utilizadas com assiduidade pelos professores? Qual o papel do professor e do aluno na construção do conhecimento? Como os alunos se posicionam perante o texto (leitura e produção)? Estas são algumas das indagações que procuro responder nesta dissertação.

Espero mostrar através deste estudo também a importância do texto na construção do conhecimento como um caminho para se efetivar a autonomia, interação e investigação científica, por oferecer grande potencial de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos na busca de qualidade de ensino e qualificação profissional, condizentes com a realidade que o mundo globalizado nos impõe, em especial nos cursos de graduação da UCPel.

Parece-me fundamentalmente importante também que possamos repensar o papel do texto na construção do conhecimento uma vez que, ao longo de sua trajetória a humanidade tem deixado registrada a sua história, pelo texto. Primeiro na tradição do reconto oral e depois pelo registro escrito perene, este primeiro pela pintura, pelos hieróglifos e finalmente pelo texto como hoje o concebemos, primeiro em pergaminhos, depois no registro da imprensa com a descoberta de Gutemberg e hoje pelos livros, periódicos, CD Rom e até pela Internet, uma forma de comunicação rápida e eficaz⁴ que tem revolucionado os sistemas de comunicação.

⁴ Eficaz no sentido da informação rápida, porém nem sempre eficiente na comunicação.

É este registro da história que permite o armazenamento de informações e sistematiza o conhecimento. Não há aqui a pretensão de negar o discurso oral como forma de transmitir conhecimentos, mas sim, de refletir sobre o discurso escrito, enquanto forma mais duradoura e por suas características estruturais, lingüísticas e de produção específicas, como foi dito anteriormente, as quais permitem trazer para a sala de aula a polifonia tão necessária para “construir conhecimentos e consensos” como diz o Prof. Hilário Bohn.

As deficiências com relação à produção e compreensão do texto parecem ultrapassar as fronteiras da educação Fundamental e do Ensino Médio, e permanecem na Universidade como um ‘tabu’. A produção e compreensão do texto são tidas pelos alunos como algo difícil de ser assimilado ou ainda trabalhado individualmente. Por esta razão, penso que a Universidade deveria ser um centro de desenvolvimento da autonomia, no qual o aluno deve buscar de maneira sistemática, responder aos questionamentos estruturantes do conhecimento. É durante essa busca e a forma como organiza e estrutura seu pensamento ao longo de seu estudo, que está a importância do uso do texto pelo aluno. Na recepção e /ou na produção não devem prevalecer apenas as idéias sugeridas ou tarefas solicitadas pelo professor. O texto como estruturante deve ser uma consequência natural de quem está a buscar respostas e não uma dependência das idéias ou soluções que um professor possa apresentar.

A inter-relação entre a recepção e produção de textos tem sido alvo de estudos científicos brasileiros com trabalhos de KATO (1990), BASTOS (1985) e

outros, que consolidam uma perspectiva cognitivista e textual⁵, de linhas de pesquisa voltadas para a leitura e a escrita. Mas são os estudos de VYGOTSKY (1978) e BAKHTIN (1995) que iluminam a participação do outro nos processos interacionais. É nessa reflexão sociointeracionista e construtivista que se abrem novas perspectivas não apenas para a linguagem, mas também para o ensino-aprendizagem.

O objetivo geral deste trabalho é então, verificar como o ensino universitário utiliza o texto, na sua recepção e produção na construção do conhecimento.

Pretendo analisar para quem e para quem se escreve hoje na universidade e como o professor utiliza o texto na construção do conhecimento e como nas diferentes áreas do saber como a Medicina, Direito, Informática, Engenharias desenvolvem as competências textuais dos alunos.

Pretendo também verificar se a Universidade, enquanto formadora de profissionais e cidadãos, baseia seu trabalho pedagógico fundamentalmente na oralidade ou se o seu ensinar está baseado no texto escrito, trabalhado na sua produção e compreensão, pois há evidências de que escritores experientes estão constantemente planejando (pré- escrita) e revisando (re-escrita) à medida que compõem (escrevem), e ainda se a Universidade oferece oportunidade para os alunos construírem competência escrita e até onde há registro do conhecimento e como se utiliza a escrita na construção do mesmo.

⁵ Como se aprende com o texto (ler e escrever).

Sendo assim, veremos como professores de diferentes cursos de graduação e seus alunos percebem a importância do papel do texto escrito na construção do conhecimento, uma vez que o trabalho em sala de aula é um processo sistemático e intencional de integração, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade.

A construção do conhecimento perpassa a questão da técnica utilizada pelo professor, porque envolve o sujeito como um todo, seu pensar, seu agir e sentir e portanto, depende do elo significativo estabelecido ou não, entre a ação do sujeito e o objeto que lhe é dado conhecer.

E assim, na universidade, pelo grau de desenvolvimento do educando, uma aula expositiva dialogada pode propiciar alto nível de elaboração do conhecimento, desde que haja interação significativa entre a fala do expositor – ouvinte e o sujeito – ouvinte e que o educador provoque os sujeitos para o processo de conhecer, coloque à disposição objetos (materiais, situações) ou indicações que possam levar ao conhecimento e é neste ponto que se insere o texto escrito.

Para atingir os objetivos deste estudo e pelo exposto até aqui, é que reflito sobre a linguagem como forma de interpretar o mundo, a importância da leitura e suas múltiplas significações para o aprendiz, o traçado histórico da escrita na construção do conhecimento, uma vez que os questionamentos a respeito da

origem do ser humano, da sua linguagem e do saber e fazer destes seres humanos, continuam a exigir busca de respostas.

Com o objetivo de responder aos questionamentos formulados, procuro desenvolver este trabalho sob os seguintes aspectos:

No primeiro capítulo procuro traçar uma breve história da escrita e o percurso de algumas pesquisas na área da escrita e a importância do texto como interlocução na construção do conhecimento.

No segundo capítulo apresento as bases teórico-metodológicas da investigação e os parâmetros da pesquisa qualitativa. O percurso histórico da pesquisa, a definição das perguntas, a coleta de dados e a metodologia de análise.

No terceiro capítulo apresento os resultados obtidos com a investigação e discuto suas implicações pedagógicas.

No quarto capítulo, finalizo com algumas considerações sobre a análise e faço sugestões pedagógicas do uso do texto na construção do conhecimento.

I- Referencial teórico

“A linguagem é uma prática. As línguas existem para com elas praticarmos a comunicação e interpretarmos o mundo.”

(LUFT, 1998 p.47)

Para entender melhor o processo de aprendizagem que faz da linguagem o elemento estruturante do pensar e do conhecer na Universidade, apresento neste capítulo, os fundamentos teóricos que dão suporte aos argumentos de como a linguagem pode ser a ‘ponte’ da mente para interpretar o mundo; apresento a leitura como um jogo de significações, útil para a construção da habilidade de escrever, que colabora sobre a importância da escrita na construção do saber do *homo sapiens* e em seu processo de evolução; e termino o capítulo mostrando a importância do texto no contexto universitário e o texto na construção do conhecimento humano e de como a escola é hoje baseada na “contação” de histórias.

1.1 Linguagem: ponte da mente para interpretar o mundo.

A escrita revolucionou a comunicação entre os homens e a qualidade das mensagens, e nos permite saber sobre os povos e suas culturas.

BOTTÉRO (1995: 20-21), analisando a escrita e a cultura, faz referência aos usos do discurso oral, o qual implica presença simultânea, no tempo e lugar, de alguém que fala e de alguém que ouve, que não é feito para durar e por isso não pode ser retido. Contrariamente o discurso escrito, o qual transfere o espaço e a duração, pois uma vez fixado, pode ser difundido por inteiro em todos os lugares e tempos, onde quer que se encontre um “leitor”, bem além do círculo obrigatoriamente estreito dos “auditores”, ou seja, dispensa a presença de quem o fez na comunicação.

O autor (op. cit.) diz que a mensagem do discurso escrito, ao contrário do oral, é materializada, e como objeto material em que se transformou proporciona ao leitor um “ir mais longe”. O leitor pode, então, transformá-lo, desenvolvê-lo ou resumi-lo e por sua vez propagá-lo, novamente por escrito, ou oralmente, criando uma nova representação do que leu, enriquecida, ou simplesmente transformada.

OLSON (1997, 291) também faz referência aos usos importantes da escrita, os quais têm sido definidos tradicionalmente como dominantes na ciência, na literatura, na história, etc. Segundo o autor, há pouco tempo que se reconhece a

gama de usos da escrita, para diferentes fins, em diferentes setores dentro de cada cultura. Para ele, é um erro insistir que os usos intelectuais da escrita assumiram a mesma forma em todas as culturas, desta forma podemos dizer que cada cultura tem sua própria maneira de pensar e utilizar a escrita, o que lhe confere uma identidade.

Seguindo esta linha de pensamento, pode-se afirmar que há uma estreita relação entre cultura e escrita. CORACINI (1999, 69) diz que o termo *identidade* sugere unidade e estabilidade. Assim, a identidade de um povo repousaria sobre aquilo que o torna diferente de outros povos, e a própria noção de sujeito se confundiria com a de indivíduo o qual se identificaria com outros ou com seu grupo social por sua origem e características partilhadas. A autora esclarece que essa concepção é refutada pela abordagem discursiva, a qual vê o sujeito e sua identidade como uma construção, um processo inacabado, ou seja, somos o que o outro pensa que somos, nossa imagem é construída ao longo da vida por aqueles com quem convivemos. É a presença do outro que constrói a identidade do sujeito. E o desejo de identidade faz o sujeito buscar na presença do outro, as “vozes” que entram na constituição do seu dizer. Há um desejo mimético, uma imitação como anulação da própria identidade, segundo Assmann.

Como foi dito anteriormente, o texto pode ser uma forma de interação social, portanto, parece natural que o sujeito busque na presença do outro ‘as vozes’ que constituirão seu dizer na construção do conhecimento. A identidade em construção passa por questionamentos interiores, idéias (pensamentos) que

devem ser trocadas com o outro, acatadas e até refutadas e podem estar relacionados às crenças de cada cultura.

Na sala de aula, estas vozes podem ser negociadas através de uma interação ou podem ser impostas pela autoridade da voz do professor. Temos então, o discurso autoritário em que a única voz é a do professor ou a voz emprestada, pelo professor, de um determinado autor, através de um texto. Neste caso, 'as vozes' são reduzidas a uma só e a identidade é a cópia rotulada, o plágio do dizer dos outros. Se, no entanto, se adota uma definição de pensamento mais dinâmica, como sugerido por OLSON (op. cit. 293), temos então o conhecimento se formando, atualizando e revisando, tornando-nos conscientes do próprio mundo.

Neste sentido a produção textual e o próprio texto podem transformar os nossos pensamentos e dos outros em objetos de contemplação ou seja, passíveis de representação e de atribuição consciente da força ilocucionária apropriada a uma expressão ou outra representação.

É a partir dessa representação e dessa atribuição consciente da força ilocucionária , que tentarei mostrar o papel do texto na construção do conhecimento na universidade.

MARQUES (1997: 24-26) diz que escrever é interlocução e que o processo envolve muitas vozes que agitam, animam, conduzem, perturbam. As vozes do

outro na interlocução ampliam perspectivas, abrem horizontes, constroem saberes novos, e a partir de saberes anteriores que se fundem e se reformulam gerando a aprendizagem. Complementa dizendo que a escrita é um novo espaço de reconstrução social da realidade, das personalidades e da cultura em que a educação assume nova relevância enquanto provocação de aprendizagens significativas e que a significância só é dada no diálogo com o outro.

Ao pensar em aprendizagem significativa, como construção do conhecimento, em que o diálogo com o outro é fundamental, pode-se dizer que a elaboração do conhecimento humano se dá na interação social.

WITTGENSTEIN (1995, 177), após reformular sua posição no *Tractatus* de que a lógica da linguagem se baseava na lógica do mundo, passa a refletir e reforçar o caráter interativo da linguagem, focalizando o comportamento humano concretizado a partir de interações sociais reguladas. As formas de vida apóiam-se em jogos de linguagem, i.e., atividades verbais cuja função é canalizar e regular as interações sobre as quais se elaboram o conhecimento humano.

Para WITTGENSTEIN (op. cit. 235), por exemplo, o processo de nomeação é um jogo de linguagem primitivo e preparatório para os jogos mais complexos da descrição, pois, permite associar de maneira elementar signos e objetos quaisquer para as mais diversas finalidades. Portanto, a ligação entre nome e objeto não se reduz mais, à simples relação de substituição lógica em que o nome substitui o que é logicamente simples no fato, mas sim assimilar os inúmeros elementos

presentes na relação entre nome e objeto, podendo-se falar a respeito dos objetos, descrevê-los, atribuindo-lhes propriedades – as quais já possuem também nomes – e relacionando-os entre si. As seqüências sonoras no curso da atividade verbal vão sendo atribuídas a objetos ou acontecimentos do mundo cujas representações se consolidam, conservam e se transmitem pela atividade verbal. Essa atividade só pode ser estabelecida e entendida como um produto do uso, como resultado da atividade significante e portanto, o significado de uma palavra é seu uso na língua, isto é, expressa-se pela textualização.

As configurações interativas da linguagem consolidam-se no discurso, enquanto organização das produções lingüísticas em função do tipo de atividade com a qual interagem.

GARCEZ (1998 :47) lembra que com os estudos de AUSTIN (1962), SEARLE (1969), BENVENISTE (1970) e DUCROT (1972) sobre a interação verbal, e as relações coletivas e sociais que constituem os jogos de linguagem (WITTGENSTEIN, 1961), devem ser elementos que se conjugam e se articulam na construção da língua e que esta, não deve ser entendida como um acervo imitável depositado na memória coletiva, uma herança ou um mecanismo inato do cérebro, mas concebida como uma forma de ação, um modo de vida social, no qual a enunciação e as condições discursivas são determinantes de sua função, de seu significado e interpretação. A língua é ‘produto de um trabalho coletivo e histórico, experienciado e que se multiplica contínua e duradouramente, assegurando-lhe flexibilidade’.

Sob a perspectiva da língua como produto de um trabalho coletivo e histórico, experienciado, é que tentarei compreender o lugar do texto na construção do conhecimento, possibilitando ao aluno tornar-se sujeito no processo de aprendizagem, assumindo seu compromisso histórico de construir-se, reforçando o caráter interativo da linguagem. No contexto de sala de aula, é preciso pensar na linguagem como ação e não como algo estático, transmitido arbitrariamente de professor para aluno.

BAKHTIN (1995: 123), enfatizando a linguagem como ação interativa considera que

“a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada, através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.”

O ponto de vista de que a linguagem é uma forma de ação é fundamental para a reflexão sobre a interação/participação do outro na recepção e produção de textos.

Segundo GARCEZ (op. cit.), as reflexões de Vygotsky sobre a origem social do funcionamento mental e do conhecimento e sobre o papel do outro e do signo no processo de desenvolvimento intelectual se articulam com as idéias de Bakhtin.

A teoria de VYGOTSKY (1978) é marcada pela passagem de um pensamento pré-verbal (expressão emocional espontânea) para a linguagem pré-intelectual (uso da inteligência prática) para o pensamento verbal e uma linguagem racional. É o desenvolvimento intelectual que vai do social para o

individual num primeiro momento o processo de internalização. Vygotsky esclarece que a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa.

Um segundo momento seria a ação interna do indivíduo, para sua organização interior. Entre esses dois momentos, internalização e externalização da linguagem, Vygotsky identifica uma fase temporária que seria o pensamento verbalizado, que permite a apropriação da fala social. Assim, o diálogo precede a fala externa, comunicativa, o que Bakhtin chama de monologização, e que para “o outro”, é a matriz de significações da fala para “si”, a qual está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente e permite o desenvolvimento da imaginação, organização, memória, vontade.

SMOLKA (1993 :43) esclarece que cada monólogo é uma réplica de um diálogo maior, é um momento no movimento dialógico e a significação da linguagem implica sempre alguém falando para outro alguém, mesmo sendo ele o próprio interlocutor ou endereçado interior.

Há então, no percurso que os signos e as práticas sociais descrevem, ao serem apropriados pelo indivíduo no seu processo de desenvolvimento e inserção social, uma aproximação entre Vygotsky e Bakhtin, segundo GARCEZ (1998: 53).

Para GARCEZ (op. cit.: 56), o carácter interativo da linguagem é a base da obra de Bakhtin e que tem, atualmente, sido enfatizado nas reflexões sobre a

linguagem e sua aprendizagem, pois não se pode compreender a linguagem senão a partir de sua natureza sócio-histórica. Segundo BAKHTIN

“as *palavras* são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. (1995: 41)

Para BAKHTIN o conceito de dialogia, decorre de seu entendimento de que faz parte da natureza da palavra ser ouvida e portanto, não há nada mais terrível do que a falta de resposta.

Analisando a cultura de sala de aula, pode-se dizer que o modelo de aula está alicerçado nas preleções dos professores e que os alunos são ouvintes, que darão seu depoimento somente no momento da avaliação. Sob esta perspectiva, é interessante refletir sobre a citação de Bakhtin a respeito das palavras, da ideologia que as cerca e das implicações das palavras nas relações sociais. No âmbito da sala de aula as palavras “tecidas” devem ser desafiadoras, questionadoras e inovadoras para gerarem o diálogo, a troca de idéias, conceitos, crenças para que o aluno possa construir seu conhecimento e porque não dizer, o professor reconstruir conceitos. O discurso de sala de aula então, deve ser rico para estabelecer relações sócio-históricas.

GARCEZ (op. cit. 59) afirma que todo discurso busca ser compreendido, portanto, seja ele formulado em linguagem oral ou escrita em forma de ficção ou artigo científico, tem o objetivo de estabelecer um elo na cadeia dialógica das relações sócio-históricas e que o funcionamento dialógico do texto escrito,

estabelece uma articulação intrínseca com discursos de várias ordens. Garcez sugere ainda, que todo esforço pedagógico escolar na produção de textos, deveria ser orientado na direção dessas articulações mais amplas, de discussões ideológicas, com todos os recursos enunciativos que exige. Segundo a autora (op. cit.: 61), as construções teóricas de Bakhtin esclarecem a compreensão do fenômeno da escrita em que não há apenas um destinatário real, identificável, nem apenas mais um destinatário virtual, secundário, possível, mas há também um destinatário terceiro que sobrepõe o diálogo, formado por uma ideologia ao qual o autor pertence e ao qual quer satisfazer, responder e refutar.

Para nosso estudo, compreender o uso da leitura e da escrita desenvolvido e compartilhado por uma comunidade, pode proporcionar tanto uma nova maneira de ler os textos como de ver o mundo e pensar sobre ele, pode ajudar os professores a verem suas classes como um tipo determinado de comunidade textual, deixando claro em que consiste seu trabalho, o que fazem quando se propõem como objetivo uma maior competência textual (OLSON, 1997: 291) e quais as expectativas de seus alunos para que estes possam participar ativamente de uma mesma comunidade de leitores, captando significados e formulando hipóteses sobre as interpretações apropriadas ou válidas nos textos.

A partir desta relação dialógica do texto escrito, inicio algumas considerações sobre a leitura como “atividade” importante para distinguir a linguagem literária da linguagem técnica-científica.

1.2 Leitura: um jogo mágico de significações

“Ler” é considerado habitualmente um verbo transitivo, quando dizemos que alguém sabe ou não sabe ler, somos obrigados a dizer de que leitura se trata. Se programações de corridas de cavalo, de manuais de computação ou de textos literários. Além disso, o ato de leitura tem um propósito: o leitor preocupado com as questões de fundo não tem o mesmo critério para a leitura que o leitor preocupado com a forma literária. O que o leitor vê no texto depende de seu nível de competência. Um conhecimento mais amplo permite, ao leitor encontrar no texto mais do que encontraria um leitor inexperiente, facultando-lhe ao mesmo tempo excluir os sentidos não autorizados pelo próprio texto.

(Olson,1997:289)

Na cultura de sala de aula, o estudo do texto e da interação social está diretamente ligado à leitura e por esta razão parece-me pertinente argumentar um pouco sobre a importância da leitura, enquanto atividade que proporciona experiência para compreender e até produzir um texto. O encontro da leitura com a escrita significa remodelar o horizonte cultural de referência ao contato de outro universo cultural a que a leitura dá acesso (MARQUES, 1997:85). A leitura se converte então, em uma busca extensiva das referências imediatas do meio em que se vive.

KATO (1990: 42) define leitura e escritura como atividades de comunicação verbal, passíveis de análise do mesmo modo que a fala. Ela compara audição e fala, leitura e escrita como atividades comunicativas que se realizam em condições diferentes de interação entre emissor e audiência. Pois, assim como ao escrever, um escritor desempenha um ato verbal, o leitor procurará interceptar a força ilocucionária desse ato através do texto, podendo o autor exprimir suas intenções de forma implícita ou explícita e caberá ao leitor então, descobrir estas intenções.

MARQUES (1997: 84-86) insiste que o ler e o escrever requerem uma aprendizagem propositada, independentemente das formas de codificação, pois é a produtividade da linguagem na combinação dos elementos que produzem o sentido. Ao ler, é preciso ir além da letra, ejetá-la de sua realidade figurativa tanto quanto sonora. Por isso, uma leitura que ignore os suportes do texto, não preza seu estatuto de prática cultural criadora, inventiva, produtiva, e desconsidera as

potencialidades de significações plurais e móveis ligadas às maneiras de ler, coletivas ou individuais, íntimas ou públicas e aos protocolos depositados, pelo autor, no texto.

O texto escrito se faz assim, ponto de mediação entre autor e o leitor, ambos figuras indispensáveis na atividade de comunicação e de interação com o mundo em que vivemos.

SMOLKA (1989: 26) trabalha o conceito de leitura como uma atividade humana. Ela afirma que a atividade é específica do ser humano e só ocorre e tem sentido na concretude das relações interindividuais cotidianas e, concebida num processo dinâmico com características sócio-interativas e individuais-cognitivas da conduta humana, configurada pelas diversas formas de interação sócio- material e mental.

A autora continua sua análise dizendo que a palavra oral e escrita constitui um “instrumento”, enquanto produção histórico-social, de desenvolvimento cultural e de pensamento, uma vez que articula a dimensão material, biológica e a dimensão simbólica e cultural. Fala da leitura de natureza dialógica que marca os indivíduos e configura as relações sociais. Portanto, como mediação, como memória e prática social. E por esta natureza dialógica é que se torna a leitura imprescindível na construção do conhecimento, principalmente em um curso superior.

SMOLKA ainda compara a leitura com a escritura e diz que na escritura, a palavra se processa num movimento de objetivação e tem suas marcas num produto exterior. A palavra adquire organização no processo de produção se linearizando no tempo e espaço. “Na leitura, no entanto, a palavra rompe a linearidade, se dispersa, produz resultados imperceptíveis na medida em que se articula ao pensamento imagético e verbal do indivíduo, esta atividade mental de um “eu” simbólico, é dialogia, polifonia, onde se confundem turnos, se misturam as vozes”.

Pode-se dizer que as formas de dialogia e de elaboração de esquemas interpretativos advêm de atividades interpessoais diversificadas e ampliadas no tempo e no espaço. Daí a necessidade de se promover a dialogia na sala de aula para a construção do conhecimento.

LEFFA (1999: 29), em seu artigo sobre as perspectivas no estudo da leitura, texto, leitor e interação social, faz algumas observações interessantes a respeito de leitura, que parecem pertinentes a este estudo.

A primeira delas é a de que o “conhecimento prévio está organizado em esquemas” os quais são estruturas cognitivas abstratas que permitem realizações com ênfase no que é típico e genérico e que possibilitam que o cérebro inventarie as experiências vividas, ou seja, nossas experiências ficam organizadamente arquivadas na memória, acionada também no momento da escrita. A segunda é: “ler é conhecer as convenções da escrita”, justificando assim que há convenções

na escrita as quais foram criadas pela própria escrita. O que foi escrito existe para ser lido e não para ser falado. Uma terceira observação feita por LEFFA (op. cit.) é sobre os dois paradigmas nos quais a leitura se insere.

O primeiro é o paradigma psicolingüístico, no qual são mencionadas duas abordagens. Na abordagem transacional a leitura é vista não como processo isolado, mas inserida num contexto maior em que o leitor transaciona com o autor, através do texto com intenções específicas e contextualizadas. Então, não só o conhecedor mas também o conhecido transformam-se durante o processo do conhecimento. Aqui, o texto é construído não só pelo autor ao produzi-lo, mas também pelo leitor ao lê-lo.

A outra abordagem é da compensação, a qual parte do princípio de que a leitura envolve várias fontes de conhecimento (semânticos, textual, léxico, etc.) e de que essas fontes interagem em maior ou menor grau de participação na construção do sentido. Se o leitor tem déficit em uma dessas fontes, ele poderá compensar usando conhecimento de outro domínio. O autor cita o exemplo do vocabulário desconhecido, que pode ser abordado através de um processo inferencial o qual poderá compensar o significado do termo desconhecido.

O segundo paradigma trabalhado é o social, e mais interessante a este estudo. A leitura é percebida como uma atividade que vai além de uma atividade mental, e pode ser vista como atividade social, com ênfase no outro. Esse outro, pode, como já vimos, ser um colega, o professor, o próprio autor, a cujo público o

leitor precisa pertencer. Neste sentido, a leitura deixa de ser um ato solitário, para tornar-se um comportamento social, onde o significado está não no texto, nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato de leitura.

O interessante é observar que a "aquisição do conhecimento e o conseqüente sucesso na escola podem ser obtidos pela leitura de textos escritos, mas tragicamente não há como se apropriar do sentido e da função do texto sem o domínio das práticas sociais em que está inserido" (LEFFA, op. cit.). Quando há interação, as pessoas mudam e nessa mudança mudam a sociedade a qual pertencem. Há uma transformação com a leitura porque "ler é desvelar o desconhecido".

SMOLKA (1989: 39) também faz observações interessantes a respeito da leitura e construção do conhecimento no seu trabalho realizado com crianças. Ela argumenta dizendo que os comentários infantis, resultado do processo de leitura, revelam o jogo de interações na sala de aula, que promove as representações de funções e papéis sociais na construção do conhecimento e estas interações são constitutivas da atividade mental, e de conhecimento e conseqüentemente do "leitor" ou do "analfabeto". Conclui que a leitura além de mediadora e significativa no processo de desenvolvimento, também evidencia a dinâmica das relações interpessoais constitutivas na elaboração do conhecimento da escrita, e pela escrita.

CORACINI (1999: 77) articula também sobre o jogo de interações resultantes da leitura como sendo na escola, mais precisamente a sala de aula, segundo a autora o local para se produzir sentido por meio da produção textual tanto no momento da leitura como da escritura. Porque é esse “sentido”, mais que reproduzir ou repetir, o que o professor ou a escola querem ler ou ouvir e isso supõe uma produção de sentido, principalmente na leitura, admitindo como “única chance de entrar no jogo”. E o lugar do texto na construção do conhecimento, como veremos mais adiante, é a ponte para a produção de sentido do que se lê ou se ouve na sala de aula da universidade.

OLSON (1997: 288), ao se referir ao propósito da leitura conclui que a leitura consiste em recuperar ou inferir as intenções do autor do texto, e que o reconhecimento só das palavras ou só das intenções não seria uma leitura. Aprender a ler é portanto, uma questão de aprender a reconhecer aspectos representados graficamente e inferir os aspectos do sentido para os quais não há representação gráfica nenhuma.

Após este pequeno referencial sobre leitura, seu uso e importância como processo de apropriação, volto ao objetivo deste trabalho abordando a escrita e examino alguns aspectos históricos da introdução e do uso da escritura na construção da humanização do ‘homem’ e da ‘mulher’ em seu processo histórico. Isto deve ajudar a compreender o papel da escrita na expressão e apropriação de sentidos na construção do conhecimento.

1.3 Do oral ao escrito: importância da escrita na construção da humanidade até os dias atuais.

"Antes a tinta ténue que a memória apurada".
Provérbio chinês

Os registros dos grandes feitos, das descobertas e até das batalhas travadas, são os que nos permitem compreender um pouco do que somos hoje. O ser humano sempre teve necessidade de “deixar suas marcas”, ou seja, perpetuar suas idéias, seus pensamentos, seus atos heróicos e até suas decepções perante a vida. Isso vem acontecendo há séculos; prova disso são as pinturas rupestres, os pergaminhos e com a descoberta da imprensa os registros multiplicam-se, tornam-se mais acessíveis financeiramente a todos aqueles que estão em busca de informação.

Hoje, o ensinar e o aprender exigem muito mais flexibilidade espaço – temporal, pessoal e de grupo, em processos mais abertos de pesquisa e de comunicação, tanto nos cursos presenciais como nos de educação continuada, à distância, motivados pela tecnologia como a Internet a qual tem instituído uma nova forma de aquisição de informação por trazer dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente e o papel do professor neste contexto é de ajudar os alunos a interpretar esses dados, relacioná-los, contextualizá-los (MORAN, 1998).

Vivemos a era da tecnologia e com ela toda sorte de grafismos. Se não se sabe ler tem-se uma vida tumultuada, pois, utilizamos mapas, guias, painéis, nomes de ruas, etc., obrigando àqueles que não dominam esses códigos a malabarismos cotidianos.

FROMKIN & RODMAN (1993: 153) lembram que o desenvolvimento da escrita foi uma das grandes invenções do ser humano. Há quem considere difícil imaginar uma língua sem escrita, entretanto falamos antes de aprendermos a escrever. Existem muitas línguas ágrafas ricas em literatura oral, cujo saber fundamental é transmitido de geração para geração pela oralidade. Mas observam também que a memória é curta e que a capacidade de armazenagem do cérebro é finita e portanto, a escrita veio resolver este problema, além de possibilitar a comunicação à distância através dos anos e dos séculos, permitindo que se conserve para sempre a história, a poesia e a tecnologia de uma sociedade.

AUROUX (1996: 64) considera como a primeira revolução tecnolingüística na história da humanidade a invenção da escrita, e que esta é relativamente tardia em relação ao aparecimento da linguagem. Ela aconteceu depois de técnicas essenciais como a agricultura, a domesticação de animais, a cerâmica e a tecelagem serem dominadas permitindo aos seres humanos uma independência com relação ao seu meio natural. O mundo tal como o conhecemos é fruto de um dos instrumentos básicos da civilização: a escrita.

As pinturas rupestres são as primeiras formas de manifestação escrita, datadas de mais de vinte mil anos e utilizadas pelos povos antigos, talvez, mais como expressão estética do que como forma de comunicação. No entanto, pinturas mais recentes parecem ser claramente uma representação escrita que utilizam pictogramas⁶ para representar diretamente os objetos. Os pictogramas foram estilizados e as pessoas começaram a associá-los aos sons das palavras que representavam os objetos na sua língua.

Em princípio foram os sumérios que criaram um sistema pictográfico para registrar suas transações comerciais. Os egípcios também desenvolveram um sistema pictográfico mais conhecido por hieróglifo (*hieró* 'sagrado' e *gliphikos* 'gravações').

FROMKIM & RODMAN (1993) afirmam que o sistema egípcio foi adotado por muitos povos, incluindo os fenícios que o melhoraram usando-o como silabário.

Neste sistema silábico de escrita existe um símbolo para cada sílaba. Os gregos adotaram este sistema fenício e ao adaptá-lo para sua própria língua usaram símbolos para representar unidades individuais de som, inventando o primeiro alfabeto. Com a invenção da escrita alfabética o homem começou a usar um símbolo para cada som. Neste processo ele apenas operou conscientemente

⁶ Do Latim (pictu part. de pingere, 'pintar' + -o - + -grama), que é qualquer signo usado em pictografia, derivado do sistema de escrita pictográfica de natureza icônica, baseada em representações bastante simplificadas dos objetos da realidade, segundo consta no dicionário Aurélio.

com seu conhecimento da organização fonológica da língua. KATO (1990:16) relaciona esta idéia a Vygotsky quando discute a aprendizagem da criança. Ao aprender a escrever a criança precisa antes descobrir que pode desenhar não apenas coisas, mas também a própria fala.

MARQUES (1997: 66), ainda discute o papel que a escrita fonética desempenhou na humanização do ser humano dizendo que a escrita fonética foi responsável pelo aparecimento do pensamento abstrato, por ter permitido que a palavra e o pensamento se tornassem objeto de conhecimento, e abriria caminho para duas ciências: a lógica e a gramática.

O que se pretende mostrar com este pequeno histórico elementar é, antes de tudo, a diversidade de sistemas de escrita. Os simples vestígios deixados pela ação humana no mundo material, inauguram a historicidade da ciência humana como capacidade de produzir sempre de novo seu próprio campo simbólico (MARQUES, 1997: 62).

A escrita parece então, responder especificamente aos problemas técnicos gerados antes dela e parcialmente solucionados pelas técnicas gráficas que a anunciavam. A escrita muda qualitativamente a natureza das ligações sociais, fazendo com que nasçam novas formas de liberdade humana por tornar possível a escrita da lei e da ciência.

Aqui, retomamos BAKHTIN (1995), quando diz que não há nada mais terrível do que palavra sem resposta. Eis um sentido dialógico do texto, em oposição ao monólogo.

Ao questionar se a universidade na sua formação é fundamentalmente oral como uma forma de interlocução entre docente e discente, ou se, ela se vale do monólogo para o repasse de conhecimento ou ainda, se o ensinar está baseado no texto escrito mas não interlocutório, é que parecem ser pertinentes a este estudo as colocações feitas a respeito da dialogia na sala de aula e o papel do texto na construção do conhecimento. O professor enquanto mediador do processo de aprendizagem utiliza a linguagem como elemento estruturante do pensar do aluno e do seu próprio pensamento e será por meio da interlocução, do diálogo, das várias 'vozes' de textos orais ou escritos que estabelecerá os consensos sobre o conhecimento a ser desenvolvido.

Nas ciências Matemáticas, por exemplo, os algoritmos e o infinito matemático seriam inconcebíveis sem a escrita. O acesso a esta não é por simples comodidade como um desdobramento da fala. Por isso também é possível afirmar-se que no desenvolvimento intelectual e tecnológico da humanidade o aparecimento da escrita é uma etapa tão importante quanto o aparecimento da linguagem articulada.

Mas qual seria a relação de toda essa discussão sobre a história da escrita - como elemento essencial da humanização do *homo sapiens* – com o papel da Universidade na sociedade atual?

“Da mesma maneira, como a linguagem ajudou a humanizar a espécie, fazer do homem e da mulher seres de cultura, a escrita em sua recepção e produção pode ser o elo construtor do conhecimento na interlocução da sala de aula da Universidade” (BOHN, 2000).

Um dos objetivos da Universidade é promover o desenvolvimento do indivíduo, da comunidade onde está inserido e da humanidade, por meio do pensar reflexo, do questionar sobre o humano e suas realizações, e do propor soluções para os problemas encontrados. Pode-se dizer que é na tentativa de atingir este objetivo que a pesquisa científica torna-se prioridade na Universidade na busca do conhecimento e na melhoria da qualidade de vida de todos.

Toda investigação científica tem rigorosos caminhos a serem percorridos, e o texto está em todos esses caminhos. O texto oral ou escrito será a alavanca que acionará o diálogo entre os sujeitos que participam desta investigação, o professor e o aluno, bem como as outras vozes que permeiam este diálogo. Faz parte do processo de investigação científica muita leitura e a comunicação de seus resultados e a escrita fazem-se necessárias tanto como uma forma de expressão do pensamento, como uma forma de memorização, perpetuação ou inquietação à construção do conhecimento na academia.

1.4 O contexto universitário e o texto na construção do conhecimento

Por ser algo dinâmico, a ciência busca renovar-se e reavaliar-se continuamente.

A ciência é um processo de construção.

(Cervo & Bervian, 1996: 08)

Para compreendermos o processo de apropriação e construção do conhecimento, precisamos esclarecer termos que estão envolvidos nesta construção. São eles: saber, ciência e epistemologia, que desenvolvem assim uma concepção de mundo crítica, participativa da realidade em oposição a concepções folclóricas.

Segundo JAPIASSU (1992,15-16), o saber além de ser um termo mais amplo do que ciência, significa, hoje, todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, organizados e suscetíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino.

GIL (1995: 20), ao definir ciência, alega que, etimologicamente, a palavra ciência significa conhecimento, mas alerta que há conhecimentos que não pertencem à ciência como o conhecimento vulgar ou o religioso, tornando difícil aceitar apenas esta definição etimológica. O autor esclarece que apesar das controvérsias a respeito de uma definição precisa, a ciência pode ser

caracterizada como uma forma de conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível.

CERVO & BERVIAN (1996: 08) complementam as duas definições anteriores acrescentando: “Por ser algo dinâmico, a ciência busca renovar-se e realizar-se continuamente. A ciência é um processo de construção.”

BOMBASSARO (1992: 13) definindo conhecimento, racionalidade e historicidade, atesta que uma característica do ser humano, seria a convivência com os outros, marcada pela necessidade de relacionar-se consigo próprio e com a natureza, da qual faz parte, formando o mundo e criando a humanidade pela linguagem, estabelecendo a dimensão comunicacional a qual constituiria sua racionalidade e historicidade, pois, quando se descobre racional, um ser de linguagem, conscientiza-se da necessidade de conviver com os outros, e com o que o cerca, criando padrões de comportamento, crenças e valores constituintes da cultura. Ele prossegue sua argumentação distinguindo dois conceitos epistêmicos dos verbos “saber” e “conhecer” considerados não só no uso lingüístico, como também como centrais para a investigação filosófica.

A epistemologia, num sentido amplo, pode ser considerada como o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais, dividindo-se em três tipos: (JAPIASSU: 1992, 17) a *epistemologia global*, quando se tratar do saber globalmente considerado com as virtualidades e problemas do conjunto

de sua organização; a *epistemologia particular*, quando se tratar de levar em consideração um campo particular do saber; como por exemplo o estudo da linguagem, a *epistemologia específica*, quando se tratar de levar em conta uma disciplina intelectualmente constituída em unidade bem definida do saber, estudando-a de modo próximo, detalhado e técnico, mostrando sua organização, seu funcionamento e as possíveis relações que ela mantém com as demais disciplinas como, por exemplo, a dialética, o estudo do texto oral e escrito com suas particularidades e especificidades e seu uso como forma de interlocução em toda sala de aula.

Fala-se também, da *epistemologia interna* a qual consiste na análise crítica que se faz dos procedimentos de conhecimento que ela utiliza, visando estabelecer uma teoria que integre os resultados no domínio da ciência analisada; e da *epistemologia derivada*, a qual contrariando a outra, visa a fazer uma análise da natureza dos procedimentos de conhecimento de uma ciência, para descobrir como é possível esta forma de conhecimento, bem como determinar a parte que cabe ao *sujeito* e a que cabe ao *objeto* no modo particular de conhecimento que caracteriza uma ciência. Neste estudo vamos nos ocupar desta última, por entendermos que compreender o uso do texto na sua recepção e produção em sala de aula é o meio de estabelecer o diálogo entre os sujeitos que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento a partir desta dialogia.

Para JAPIASSU (op. cit.:38), o papel da epistemologia é de estudar a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos. Procura estudar esta produção tanto do ponto de vista lógico, quanto do ponto de vista lingüístico, sociológico, ideológico. Daí seu caráter interdisciplinar.

No nosso estudo, buscamos compreender e analisar o papel do texto na construção do conhecimento, visto como um saber dialógico, reflexivo e organizado, como formador de conceitos e desenvolvimento desses conceitos ao longo da trajetória acadêmica, para que o futuro profissional possa lançar mão de estratégias de busca, análise e formulação de respostas para os problemas que possa a vir encontrar. Desta forma, o ensino deverá levar em consideração a epistemologia global, ou seja o conhecimento, os conceitos e posicionamentos do aprendiz, para que ele possa compreender e explorar ao máximo a epistemologia particular ou o conhecimento específico da área em que atuará, para assim, poder mostrar as possíveis relações existentes, com os conhecimentos da epistemologia específica.

Isto significa dizer que em nível de curso superior, estudar é um ato consciente e volitivo determinado. Volta-se para o conhecimento e para a ação que supõe passagens gradativas de conceitos 'frouxos', no início, para uma fase de elaboração e de formulação de juízos mais adequados, sistematizados e comunicáveis de áreas básicas ou específicas de sua formação, daí a necessidade de uma gradação nas dificuldades das disciplinas curriculares.

Ao pensarmos em construção de conhecimento na universidade, estamos pensando no conhecimento interno que proporciona a formação de juízos de valor, análise e crítica da realidade baseados em uma teoria que sustente a ciência analisada para então, efetivar o saber. Na medida em que se percebe o conhecimento dessa forma, construí-lo em equipe e em 'espaços comunicantes' (DEMO, 1997:116), com uma fundamentação teórica consistente, parece ser então um dos papéis desempenhados pelo uso dialógico do texto em sala de aula.

Seja instruído ou não, todo ser humano realiza suas práticas, não só as realiza, como reflete sobre elas, transformando e produzindo novas práticas. Como vimos, as práticas humanas refletem um saber. E este pode ser adquirido de forma assistemática, empírica e sem intencionalidade, ou pode ser um saber conquistado sistematicamente, de forma crítica. O saber crítico tem sua base no aspecto metodológico e traz em si uma maior probabilidade de verdade e é este saber que a Universidade persegue, mas ao que parece nem sempre consegue desenvolver.

O saber proporciona ao indivíduo condições de entender a realidade⁷ ainda que vista pela própria subjetividade, e melhor conviver com ela, adaptando-se às suas necessidades.

⁷Para Demo (1999: 19) o termo 'realidade' sugere muito mais do que aquilo que é real, que se 'vê'. Segundo o autor, não seria mais necessária a ciência se soubéssemos o que é realidade, pois a ciência vive do eterno desafio de descobrir realidade que sempre se descobre e se esconde. Exemplifica, com fenômeno do poder que só pode ser captado de modo realista. O poder realmente importante, efetivo, é aquele que sabe esconder-se, para precisamente mandar sem ser percebido. A realidade pode ser representação da subjetividade, no sentido de que numa teoria nunca está inclusa a realidade toda, mas somente a maneira de a conceber. Aqui

Reforçando esta idéia, KAPLAN (1995: 6) diz que não há fronteiras fixas no domínio da verdade e que no mundo das idéias não há barreiras, uma vez que, cada disciplina pode receber das outras, técnicas, conceitos, leis, os seus dados, modelos, teoria e explicações que sejam úteis para as investigações que realiza.

JAPIASSU (1992) diz também que antes do surgimento do saber, há sempre uma aquisição prévia, não científica de estados mentais formados de modo mais ou menos natural ou espontâneo, e que no nível coletivo, esses estados mentais são constitutivos de certa cultura. Assim, todo saber humano relaciona-se a um pré-saber. Ou seja, toda a bagagem cultural que os indivíduos trazem consigo e que se espraiam e se ampliam em contato com o outro.

Ao ingressarem na universidade os discentes trazem uma bagagem cultural, uma expectativa a respeito do que irão “aprender”. É o pré-saber, o determinante do conhecimento que o estudante está a buscar nas diferentes áreas da ciência. É nessa busca da construção do conhecimento que os docentes devem levar em consideração a importância da interlocução, ou seja, a troca de experiências, a reorientação do que não estiver de acordo e o estímulo para prosseguir nessa busca.

Neste sentido, professor e aluno são “corpos em aprendizagem”, definição de ASSMANN (1998) em substituição ao termo aprendizagem, por estarem, professor

reside a importância da hermenêutica que é a arte de descobrir na entrelinha para além das linhas, o contexto para além do texto, a significação para além da palavra.

e aluno, “em processo de aprender” uma vez que, é indissociável o ato de aprender da dinâmica do vivo. É esta dinâmica que chamamos de interlocução.

O conhecimento prévio que se tem é o repertório que possibilitará a compreensão das intenções (enunciação) do texto. A esta enunciação, ABREU (1991: 09) chama de ato ilocucional, este pode ser praticado indiretamente, deixando claro que a produção de um texto envolve uma intenção, e que o seu entendimento envolve além do conteúdo semântico, a decodificação da intenção de quem o produziu. Nesta perspectiva, o texto é o resultado da enunciação, estático e definitivo. Contrapondo esta idéia, é que surge o discurso, com todo seu dinamismo, iniciado quando o ‘locutor’ intencionado realiza o processo de codificação e só termina quando o ‘ouvinte’ cumpre sua tarefa de decodificação desta intenção, podendo-se dizer que por esse motivo o discurso é histórico, uma vez que proporciona a possibilidade de diferentes leituras em diferentes épocas, mesmo que em princípio tenha sido feito para uma ocasião e públicos determinados. O discurso, então, é dinâmico e pode ser repetido infinitamente, sempre de formas diferentes, dependendo do conhecimento de mundo, do repertório de seus leitores.

Na sala de aula o papel do professor é o de mediador entre o texto e o aluno, por este motivo, o discurso pedagógico deve ser também dinâmico, democrático, no sentido de permitir a descoberta dos sentidos do texto, das outras vozes que este texto contém, bem como, incentivar os alunos a trazerem seus textos para serem compartilhados em sala de aula. Isto é interlocução, isto é

dialogia, esta é a postura de um profissional atento às mudanças e que realmente se preocupa com a construção do conhecimento.

Podemos observar nestas colocações a preocupação com relação à pesquisa como produção e reconstrução do conhecimento e como fator impulsionador da modernidade e básico na educação. Na próxima seção se analisa criticamente o comportamento do professor universitário dentro desta perspectiva da construção do conhecimento pela interlocução textual entre aluno e professor, entre alunos e entre professor-aluno e os textos historicamente construídos.

1.5 A escola hoje baseada na contação da história

“A arte suprema do mestre consiste em despertar o gozo da expressão criativa e do conhecimento.”

Albert Einstein

Quando DEMO (1993) diz que o professor deveria ensinar a produzir e não copiar, ele está explicitamente tecendo uma crítica ao que vem sendo utilizado como prática docente: a mera reprodução de conhecimentos. Pois ele compreende a pesquisa como “capacidade de elaboração própria” condensada numa multiplicidade de horizontes no contexto científico.

O autor pode estar referindo-se àqueles profissionais que estudam uma vez na vida, ameilham certo lote de conhecimentos e passam a vida reproduzindo subsidiariamente o que aprenderam, não buscando novos conhecimentos, atualização ou pesquisando antes de “ensinarem”. Retomando o que foi referenciado anteriormente, estes profissionais não são considerados “professores”, mas sim, “instrutores” os quais também tiveram uma formação reprodutiva e que conseqüentemente não sabem produzir pesquisa e não têm capacidade de elaborar textos utilizando sua própria “voz” em consonância ou não com outros textos. Referência semelhante é feita aos professores “copiadores e repetidores de arquivos” na área do discurso por ORLANDI (1996).

OLIVEIRA (1998, 11-24), em seu artigo sobre a formação de professores, questiona a relação entre teoria e prática e sua importância para a apropriação do conhecimento científico, que se realiza no espaço institucional e a preocupações com a prática docente de como é trabalhada a presença das “vozes” influenciando na formação de professores, conclui que há uma fixação na prática, evidenciada na reprodução das vozes presentes na maioria dos textos acadêmicos, com predomínio de estruturas discursivas parafrásticas e finaliza que há um silenciamento dos saberes disciplinares, ou ausência de uma fundamentação teórica consistente. Os professores pesquisados por ela reconhecem que o papel do educador como “facilitador” da construção do conhecimento a partir de suas vivências não é suficiente para fundamentar suas práticas.

RUBEM ALVES (1999:87-.88) relembra o que é ser um bom professor e quais são os processos que envolvem o ato de aprender. Segundo ele “um bom professor deve ser um mestre de analogias”, pois a analogia é um dos mais importantes artifícios do pensamento e que permite caminhar do conhecido ao desconhecido. Cita Nietzsche, na sua afirmativa de que “a mente é um estômago” e que a “memória é o estômago da mente”, pois da mesma forma que o alimento é trazido à boca pela ruminação, as coisas são trazidas da memória pela lembrança. A mente é então, um processador de informações – objetos exteriores transformados em interiores pelo pensamento assimilando-as – e o autor completa (135) que a informação não pode ser medida ou pesada, são dados qualitativos (127). Cérebro e pensamento são condição “*sine qua nom*” da aprendizagem.

Parece, pois, importante considerar o que PEDRO DEMO (1993) propõe sobre a prática docente, sugerindo que este tenha um profundo conhecimento teórico e metodológico permitindo então, que o discurso em sala de aula, ainda que expresso pela voz do professor, seja permeado por outras “vozes” além da “voz” do docente, presente na articulação de textos produzidos por este, o que tornaria o papel do “educador” questionador, instigador, desafiador para os discentes tendo a pesquisa como princípio educativo.

MARQUES (1997: 141) afirma na conclusão de seu estudo que a escrita deve ser vista como princípio básico da pesquisa voltada ao intento de melhor entender como o ato de escrever, ato inaugural de um pensar mais criativo e crítico, se faz fecundo na interlocução dos saberes e, sobretudo, como ele se constitui em princípio da pesquisa enquanto busca do saber mais autônomo, mais disciplinado, unitário, coerente e conseqüente.

Nesta linha de pensamento é mister refletir sobre alguns aspectos a saber: o que é aprender? E como se aprende com a interlocução?

Para DEMO (1999:51) é importante compreender que sem pesquisa não há ensino, senão o ensino recai na reprodução imitativa e que não pode haver professor que só ensina e pesquisador que não ensina. Desta forma, também é importante discutir o que é “aula”. Aula é um momento discursivo, que tem seu lugar adequado, mas onde jamais pode ser expediente didático predominante apenas o discurso do professor e muito menos exclusivo deste. O protótipo de

aula que se tem observado é a do tipo conferência: de um lado o professor – expositor de seus pontos de vista, do outro lado uma platéia interessada, pois precisa ‘saber’ para passar na avaliação. Mudar esta imagem retrógrada em que o ensino se resume em aula, remete-nos à idéia de ASSMANN (1998) de que aluno e professor são ‘corpos em aprendizagem’, portanto, aprender a ser inovador e original também podem ser qualidades resultantes do uso dialógico do texto.

KELSO (1995:161) quando disserta sobre o aprender, afirma que no atual estado das pesquisas, ninguém sabe ainda exatamente o que acontece num sistema complexo como o cérebro humano quando ocorre a aprendizagem.

ASSMANN (1998: 35) ao definir o ato de aprender, diz que este é indissociável da dinâmica do vivo. As relações pedagógicas ou contextos cognitivos, é sinônimo de interação, como aprendente, com uma “ecologia cognitiva”⁸.

Para compreender a função da interlocução na sala de aula e a prática do professor na construção do conhecimento HILÁRIO BOHN (2000) propõe uma visão holística da construção do saber e uma definição de verdade menos autoritária.

⁸ Segundo ASSMANN, a noção de “ecologia cognitiva”, na escola, impõe um novo olhar sobre as formas de conhecer (epistemologia) e principalmente na ambientação e clima propício às experiências (pedagógico).

Segundo o Prof. Hilário, o papel do professor mediador é daquele que está entre o aluno e a verdade. A verdade é o objeto e a observação do aluno aprendente se dá à distância deste objeto. O professor já detém a resposta da observação e cabe ao aluno aprender esta resposta. Neste sentido, o papel do professor é de autoridade, não permite o diálogo, pois ele já avaliou e definiu o objeto e o descreve em seu discurso pedagógico. A linguagem mediadora dá lugar ao discurso autoritário, a verdades estabelecidas, a serem reproduzidas pelos alunos.

Mas o ser humano é dinâmico, inquieto. Nesta visão, o observador aproxima-se do objeto, participa dele, interage, recriando-o através da própria percepção e não mais pelas respostas prontas do professor, a verdade a ser construída e desconstruída assemelha-se a vida em movimento (op. cit.).

A verdade perde então sua estabilidade, não há mais “certezas”, mas sim consensos sendo construídos a partir dos significados de diferentes vozes introduzidas pelo discurso pedagógico, pelo texto escrito. O papel deste professor é de ser dialógico, é de proporcionar a interlocução. Adotar esta postura é iniciar a inovação, o imprevisível, é criar um espaço em aprendizagem (ASSMANN), é tornar o aluno “parceiro de trabalho” (DEMO), continuamente, (re)construindo o saber. BOHN, nesta perspectiva de inovação, vai além ao apresentar o professor “polêmico”, o qual introduz rupturas na metodologia e desestabiliza os dogmatismos por sua linguagem dialógica. No diálogo, “professor e aluno abandonam a certeza, para se movimentarem e arriscarem na construção da

verdade consensual validada pela comunicação”. Portanto, o papel do professor neste sentido, “não é mais o de formular perguntas, mas gerar a polifonia entre os alunos, a polifonia de muitas vozes, inclusive de vozes contraditórias, polêmicas” (BOHN,2000).

O papel do texto neste contexto inovador, dialógico, polêmico, é de justamente poder através do discurso inscrever-se e interpretar-se na interdiscursividade do outro. Essa interessante analogia do Prof. Hilário entre professor-mediador, autoritário e o professor-dialógico, polêmico que não se prende a discursos prontos e a estruturas estabelecidas, é que se relaciona a motivação dos alunos para o aprender. Esta motivação é complexa, parte de uma percepção psico e biológica, pois, ao participarem continuamente do processo estão conjugando corpo/mente na aventura do desconhecido, das novas percepções e emoções. É um trabalho paciente para que corpo/mente introjetem as novas palavras com seus significados e se reflitam nas coisas. É no espaço da palavra que brota a “des(re)construção” do conhecimento (BOHN, 2000).

Esta perspectiva mais holística conduz a uma prática inovadora no ensinar e no aprender.

Segundo DEMO (1998:15), é indispensável desfazer a noção de “aluno como alguém subalterno, tendente a ignorante que comparece para escutar, tomar nota, engolir ensinamentos, fazer provas e passar de ano”. Em segundo lugar é preciso tornar esse aluno “parceiro” de trabalho na gestação de uma comunidade

cidadã, tendo no professor a orientação motivadora. Não tornar esses alunos parceiros de trabalho, é considerá-los indivíduos dependentes cujo papel é “receber instruções, deixar-se treinar, absorver de forma copiada conhecimentos e informações,” mantendo, desta maneira, a diferença que há na sala de aula entre alguém que só ensina e outros que só aprendem. Transformar a sala de aula em local de trabalho conjunto, de dialogia, torna-se então, um desafio ao professor, reorganizar o ritmo de trabalho (op. cit. 18) desenvolvendo tarefas mais participativas e profundas.

Conjugado a uma idéia de qualidade de informação, BOAVENTURA SANTOS (1987:55) diz que uma característica da ciência pós-moderna é a possibilidade do conhecimento científico ensinar a viver e traduzir-se num saber prático. Para o autor, a dimensão utópica e libertadora do conhecimento do senso comum é ampliada no diálogo com o conhecimento científico. O senso comum, sozinho configura-se como conservador, mas interpenetrado no conhecimento científico pode originar uma nova racionalidade e para que ocorra esta configuração é necessária a ruptura epistemológica, simbolizada pelo salto do qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico. Em sala de aula seria, então, o texto utilizado dialogicamente o elo para se construir consensos sobre o conhecimento a ser desenvolvido.

Ao falarmos em informação de qualidade e de que forma a sala de aula pode ser transformadora, dialógica e desafiadora na construção de consensos, não podemos deixar de argumentar sobre o processo de aprender, sobre o que

acontece com a mente, o corpo e de como o ambiente pedagógico pode ser um lugar fértil ou não para a construção do conhecimento.

ASSMANN (1998: 47) referindo-se ao pensamento afirma que, como forma de pensar para aprender o pensador é quem cultiva vivo interesse na reconstituição dinâmica do próprio pensamento, já que este só continuará vivo se reconhecer os limites do mundo criado por suas linguagens. E que quando se aprende algo novo (op. cit.: 41), não é só esse elemento novo que se acrescenta ao que foi adquirido, mas há uma reconfiguração do seu cérebro/mente inteiro como sistema dinâmico e complexo. O autor acrescenta que se deve ao processo pedagógico o sucesso ou insucesso na aprendizagem se essa reconfiguração, não for significativa ao sistema cérebro/mente, dessa maneira, o “ambiente pedagógico” deve ser um lugar de fascinação e inventividade para que aconteça o processo de aprender como uma mistura de todos os sentidos significativos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. A aprendizagem é antes de tudo um processo corporal e todo conhecimento tem uma inscrição corporal.

Assim, para o autor (op. cit. 33) toda educação implica partes de instrução, entendimento e manejo de regras e reconhecimentos de saberes acumulados pela humanidade como ele explica:

No mundo de hoje, o aspecto instrucional da educação já não consegue dar conta da profusão dos conhecimentos disponíveis e emergentes mesmo em áreas específicas. Deve-se privilegiar a capacidade de acessar, decodificar, e manejar os saberes instrumentais, ao invés de se preocupar com a memorização destes saberes. A memória seria um processo dinâmico da função emergencial do aspecto instrucional.

A aprendizagem vista desta maneira deixa de ser um conjunto de informações que vão se acumulando na memória. e formando uma “rede ou teia de interações neuronais extremamente complexos e dinâmicos” que geram estados qualitativamente novos no cérebro humano. ASSMANN ainda se refere a ‘educação sedutora’ de Rubem Alves, desfazendo resistências ao prazer do conhecimento como fruição, do agir pedagógico, enquanto função social, criando oportunidades para a “morfogênese⁹” do conhecimento. Urge então, a necessidade de substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados, por uma pedagogia da pergunta, do melhoramento das perguntas e do acesso à informação pela recepção e produção de textos polifônicos. Esta visão tem tudo a ver com o papel do texto como forma de polifonia e interlocução na construção do conhecimento.

WHITE & ARNDT (1992: 1-17) afirmam que é a capacidade de utilizar a linguagem escrita que transcende o tempo e o espaço, que fazem do ensinar/aprender a escrever a mais importante experiência, porque por meio da escrita se compartilha idéias, expõe sentimentos, se persuade, descobre e articula idéias em que somente a escrita possibilita fazer isto.

Quando o professor reconhece o seu papel não mais de mediador, como vimos, mas como professor dialógico, polêmico, ele levará para dentro da sala de aula e receberá de seus alunos textos para um uso compartilhado, interlocutório.

⁹ Para Assmann, educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento e, ao surgimento das formas de conhecimentos é o que ele define como morfogênese.

O texto dialógico utilizado na sala de aula como interlocução constitui-se uma fonte inesgotável para a construção do conhecimento não apenas para o aluno, como para o trabalho do professor que por sua vez, baseado em fundamentação teórica consistente e pesquisa constante nos leva a considerar sobre a importância do professor pesquisador, que produz conhecimento com as próprias mãos e que ao ensinar propõe para seus alunos o desafio da descoberta também pela pesquisa em oposição a uma atitude estática e reprodutiva, legítima de um 'contador de histórias' e detentor de um discurso monológico e autoritário.

Estaria aqui uma crítica à oralidade como via de transmissão de conhecimento? Sim, pois a pesquisa como foi referido anteriormente necessita de uma metodologia específica e de um pensamento crítico e reflexivo para que possa descrever a realidade do fenômeno investigado e ter o resultado comunicado a toda comunidade. Com isto sabemos que o texto produzido terá características próprias.

Estas considerações foram feitas no sentido de repensar como um professor pode ser simplesmente um 'contador de histórias', quando na sua prática utiliza o discurso monológico, ao invés ser um professor 'polemizador' de histórias que na sua prática permite o diálogo, o desafio, a inovação.

A construção deste pequeno referencial foi uma tentativa de situar o leitor quanto às questões pertinentes ao estudo do papel do texto como interlocução na construção do conhecimento. Para tanto, foi preciso rever conceitos da filosofia da

linguagem, os quais foram pertinentes para situar o texto na história da humanização do homem e da mulher; conceitos pedagógicos em situação de ensino-aprendizagem, nos quais foram pertinentes rever como se ensina e como se aprende em contexto sócio-histórico e é claro, os conceitos lingüísticos pertinentes à compreensão do texto oral e escrito e suas implicações na leitura.

Ao pensarmos em linguagem, é preciso lembrar que de tudo, de qualquer situação, leitura ou pessoa podemos extrair alguma informação ou experiência que nos ajuda a construir conhecimentos, ampliar, confirmar ou ainda rejeitar determinadas visões de mundo. Se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação e de diálogo permanente, se adaptarmos os programas previstos às necessidades dos alunos, se fizermos as conexões com o cotidiano e o inesperado, talvez avancemos no conceito de aprender a aprender.

Não houve a pretensão de esgotar todos os conceitos trabalhados, pois o mundo está em constante evolução e a reformulação de idéias e dos conceitos acompanham esta evolução no sentido de permitir maior compreensão dos fenômenos nos quais a humanidade está inserida.

2. METODOLOGIA

“Escreva o que lhe vier à cabeça, mas apenas no rascunho”

Umberto ECO, 1994: 117

A citação acima reflete bem o início do processo de pesquisa. Quando se inicia o trabalho, tudo que se lê ou que vem à nossa mente é colocado no papel, mas fazer ciência, produzir textos, requer discernimento do que é pertinente ou não ao trabalho em desenvolvimento. É preciso pensar, formular questões, traçar objetivos e tomar decisões. É preciso seguir uma metodologia que conduza o pensamento do pesquisador até seus objetivos. Por esta razão, neste capítulo, apresento as questões que motivaram o presente trabalho e focalizo os seguintes aspectos:

1. Expressão dos objetivos – geral e específicos do trabalho;
2. Descrição dos sujeitos participantes do estudo – traçado de um pequeno histórico da Instituição e o contexto sócio-cultural em que está inserida;
3. A coleta de dados – o conteúdo e a forma do questionário trabalhado;
4. Tipo de pesquisa – pesquisa qualitativa vs. pesquisa quantitativa;
5. Finalizo com uma breve descrição da análise dos dados.

2. 1 Objetivos da Pesquisa – Objetivo geral e objetivos específicos

Partindo do princípio de que o conhecimento é construído dentro de um ambiente comunicativo e de que a linguagem desempenha um papel essencial nesta comunicação do dialogar escolar, pode-se então, levantar uma série de questionamentos sobre o papel do texto oral e escrito na construção do conhecimento na parceria estabelecida no ensinar e no aprender em sala de aula.

“Educar” em uma sala de aula dialógica é colaborar para que professor e alunos transformem suas vidas em permanentes processos de aprendizagem, é construção de identidade de um projeto de vida, ou seja, é desenvolver habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais e sociais, escrevendo sua cidadania e produzindo para a comunidade.

O presente estudo visa, pois, refletir sobre o papel do texto na expressão e construção do conhecimento na Universidade.

Dentro desta perspectiva, surgem as questões mais específicas: de que maneira os professores utilizam o texto para construir um ambiente comunicativo propício para desenvolver conhecimento? Quais os instrumentos que possibilitam a interlocução em sala de aula? Como são organizadas as atividades da universidade, enquanto voltada para a formação do profissional competente,

crítico e cientificamente capacitado? Como o processo ilocutório é utilizado nas diferentes áreas?

As atividades propostas pelos professores também são alvo de investigação. Pretende-se verificar: até que ponto os professores estão preocupados com a construção de competências de compreensão, interpretação e construção de textos? Como a escrita é utilizada nesta construção? A linguagem escrita - recepção e produção é uma constante ou apenas tem fins avaliativos? Para os docentes, leituras de qualidade são integrantes da formação dos alunos? Como os alunos se posicionam perante o texto (leitura e produção)?

São estas as questões específicas que procuro responder neste trabalho.

2. 1. 2 O contexto sócio-cultural da Instituição e dos sujeitos

A Universidade Católica de Pelotas – trajetória histórica

Para que se compreenda melhor quem são os sujeitos participantes do estudo, traço agora um pequeno histórico da Instituição e contexto sócio-cultural em que está inserida.

No início do século 20, mais precisamente em 1912, a cidade de Pelotas/RS, comemorava 100 anos de existência. Já era, então, uma cidade grande no cenário nacional destacando-se como importante centro sócio-econômico e artístico-cultural.

Pelotas despertava para a sua vocação universitária, com a multiplicação de estabelecimentos de ensino de 2º e 3º graus. Assim, primeiro veio a Escola de Agronomia, depois se somou a Faculdade de Direito, seguida da Faculdade de Odontologia e mais tarde a Faculdade de Ciências Econômicas por iniciativa dos Irmãos Lassalistas. Esta faculdade foi o germen da Universidade Católica de Pelotas.

No entanto, para aglutinar a “universalidade do ensino” era preciso começar com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, seguindo a tradição européia, formadora de lideranças no governo, no magistério e nas atividades administrativas da sociedade. Foi com essa perspectiva que desde 1951, o bispo

de Pelotas, Dom Antônio Zattera, começou a articular a criação da Faculdade de Filosofia. Em março de 1953 veio a autorização para a abertura da Faculdade.

Daí em diante expandiu-se. Em 1960, o projeto já contava com cinco Faculdades e Dom Antônio Zattera criou a Universidade. O primeiro nome da Instituição foi Universidade Católica Sul-Riograndense de Pelotas e dois anos depois foi mudado para Universidade Católica de Pelotas, nome que a tornou conhecida nacional e internacionalmente.

Hoje, no alto de seus 40 anos, a Universidade mantém mais de 30 cursos, 1 hospital, 2 *Campi* na cidade de Pelotas e coordena vários cursos de Licenciatura, Tecnológico e Ciências Contábeis em municípios vizinhos a saber: São Lourenço do Sul, Piratini, Canguçu, Jaguarão, Pedro Osório, Arroio Grande, Pinheiro Machado, Camaquã e Santa Vitória do Palmar, todas cidades relativamente próximas a Pelotas. São quase 10.000 alunos entre a Sede, cursos fora da sede, os Cursos de Extensão, os Cursos de Pós-Graduação.

Nestes 40 anos, a Universidade tem procurado promover o desenvolvimento regional, bem como profissional e pessoal daqueles que estão ligados à Instituição, fomentando a Pesquisa, o Ensino e a Extensão como um tripé de sustentação. Desde a sua fundação tem recebido destaque nacional pela qualidade dos serviços prestados à comunidade e ainda pelos profissionais que forma. É uma Instituição particular, sem fins lucrativos, que acolhe alunos de todas as partes do Brasil e da região.

Os sujeitos desta pesquisa, pertencem a diferentes contextos sócio-culturais e por esta característica, formam uma comunidade acadêmica heterogênea.

O corpo docente fica em torno de 500 professores, pertencentes ao quadro de carreira ou convidados, com experiência no Ensino Superior e também oriundos de diferentes contextos sócio-culturais, inclusive de outros países. Formados pela Instituição, ou não, estão sempre buscando o aprimoramento acadêmico, preocupados com a qualidade de ensino.

Como se pode constatar, a Universidade Católica de Pelotas é realmente uma comunidade acadêmica heterogênea e propícia à produção do conhecimento. O caráter heterogêneo da Instituição é terreno fértil para a linguagem utilizada de maneira interlocutória na construção do conhecimento.

2. 2 Sujeitos

“Colaboradores da caminhada”

Os sujeitos da pesquisa são alunos e professores da Universidade Católica de Pelotas, e os dados foram coletados entre o período de maio a novembro de 1999, nos cursos de graduação, assim definidos:

na área das ciências humanas: os cursos de Letras e Direito

na área das ciências biológicas: os cursos de Biologia e Medicina

na área das ciências exatas: os cursos de Matemática, Engenharias, Arquitetura e Informática.

Aos sujeitos que participaram deste trabalho, professores e alunos em final de curso (por entender que eles já teriam um posicionamento crítico sobre o texto), foram distribuídos questionários com vinte perguntas (abertas e fechadas).

O número de sujeitos discentes ficou restrito, pois as turmas de formandos da universidade costumam ser muito pequenas. Salvo raras exceções. Assim, os sujeitos docentes também ficaram restritos, pois não houve retorno de todos os questionários distribuídos. Portanto, não se constituiu em uma amostragem fiel da universidade, mas um pequeno recorte da realidade. A amostragem foi constituída por 39 sujeitos docentes e 79 sujeitos discentes. Para melhor visualização apresento as tabelas por áreas:

Tabela 1 – Ciências Humanas

Área Ciências Humanas				
Cursos	Letras	Filosofia	Direito	Pedagogia
Docentes	2	6	4	2
Total Docentes	14			
Discentes	Letras 15		Direito 17	
Total Discentes	32			
Total Geral por Área	46			

Tabela 2 – Ciências Físicas e Biológicas

ÁREA CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS			
CURSOS	Medicina	Biologia	Ecologia
Docentes	4	3	1
TOTAL Docentes	8		
Discentes	6	9	1
TOTAL Discentes	16		
TOTAL GERAL por Área	24		

Tabela 3 - Ciências Exatas

ÁREA CIÊNCIAS EXATAS				
CURSOS	Engenharia	Arquitetura	Matemática	Informática
Docentes	5	1	5	6
TOTAL Docentes	17			
Discentes	9		7	15
TOTAL Discentes	31			
TOTAL GERAL por Área	48			

2.3. Questionário

Instrumento de Trabalho – Um universo de possibilidades

Para compreender e descrever o papel do texto na construção do conhecimento na universidade foi feito um questionário semi-aberto de questões objetivas, ou seja, deveria ser respondido em parte com questões abertas do tipo discursivas e enumerativas, para identificação dos sujeitos, e outra parte com questões fechadas, para reconhecimento do uso, importância e produção textual.

Os alunos, enquanto formandos, e os professores enquanto formadores, ao longo dos seus respectivos cursos e atividades, tiveram oportunidade de desenvolver competências profissionais e acadêmicas com o uso do texto. Mais especificamente com trabalhos de cunho científico, os quais são característicos na academia. Portanto, seria o momento ideal para obter dados e informações sobre a experiência vivida pelos discentes e docentes, e sobre suas concepções no que se refere ao texto na sua compreensão, recepção e produção. Este questionário trazia apenas um convite à reflexão do uso do texto na graduação.

Apesar do instrumento possuir algumas questões fechadas, as informações tiveram um valor significativo para delinear as respostas dentro de um universo de possibilidades.

O questionário para os professores traz perguntas relativas à sua prática e visão sobre o texto e o dos alunos sobre a prática do professor e a percepção de texto, ambos questionários possuem o mesmo número de perguntas mudando apenas a perspectiva, mas não o conteúdo abordado.

Os questionários encontram-se anexados ao final deste trabalho.

2. 4. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa

Toda investigação científica deve pautar-se na escolha de uma abordagem que dê conta dos procedimentos e instrumentos utilizados na verificação do fenômeno estudado.

Quando o objeto de estudo é peculiar ao humano e às suas relações com o mundo, como é o caso da linguagem, torna-se difícil quantificar objetivamente os comportamentos em dados matemáticos.

A diferença básica, neste caso, entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa diz respeito à natureza da pesquisa. O termo qualitativo refere-se à qualidade e pode ser representado pela subjetividade. O termo quantitativo traduz-se então, pela objetividade, mensurável matematicamente.

Neste trabalho, ao pensar no papel do texto na construção do conhecimento, tem-se como alvo a linguagem e as relações de seu uso na sala de aula intermediada pelo texto e *lócus* da interação entre professor e aluno na construção do conhecimento. São relações subjetivas que permeiam a interação e por isso esta pesquisa responde a questões particulares, configurando-se assim como qualitativa.

O conhecimento científico de procedimentos interativos determina um vínculo às linhas de pesquisa qualitativa e interpretativista (MOITA LOPES, 1991) segundo o qual o acesso aos conhecimentos é sempre indireto, feito através da visão e interpretação dos participantes: pesquisador e sujeito, que nessa investigação são constituintes do diálogo. Como unidade de análise, tem-se o questionário, trabalhado dialogicamente, uma vez que, proporciona a auto-reflexão e esta se faz na linguagem e por meio da linguagem. Nos questionários, procura-se abordar as questões relativas ao texto, às atividades propostas em sala de aula e como as atividades são percebidas pelos sujeitos, proporcionando também aos sujeitos pesquisados a oportunidade de refletirem sobre o texto como interlocução.

Em consonância com a linha metodológica adotada, o *corpus* de análise foi construído com 118 sujeitos distribuídos pelas três áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Físicas, Biológicas e Exatas, professores e alunos dos últimos semestres dos cursos de graduação da Universidade Católica de Pelotas. O instrumento foi distribuído e recolhido naturalmente no trabalho acadêmico, sem controle de variáveis em contexto de laboratório.

O foco foi no processo de uso do texto na construção do conhecimento e não no produto quantificável de forma rigorosa como era o procedimento tradicional na pesquisa positivista. Procurou-se a compreensão de procedimentos parcialmente exteriorizados no instrumento de investigação. Sendo assim, a análise dos dados passou pelo filtro da subjetividade interpretativa, não se apoiando em argumentos quantitativos, apesar de se utilizar, várias vezes,

contagens, mas não são os números absolutos que determinam a interpretação dos dados.

São recentes os estudos dos processos interativos, na produção/recepção dos textos, por isso, o que se pretende neste trabalho é descrever e analisar os modos de participação dos sujeitos (docentes e discentes) no uso do texto na construção do conhecimento.

A hipótese que leva à reflexão está relacionada a dois aspectos relativos ao uso do texto na sala de aula na Universidade: o texto como fonte de polifonia e o uso do texto escrito (recepção e produção) na construção do conhecimento.

A partir das críticas feitas ao ensino e à pesquisa na universidade, é que veremos como a universidade propõe o desafio para que seus alunos desenvolvam seu potencial para a pesquisa e, desta forma construam seu conhecimento. Verifica se a Universidade, como instituição, e os seus docentes em suas atividades de formação, têm um conceito claro do que é conhecimento. Não como algo pronto a ser transmitido apenas pela oralidade ou adquirido pela memorização com fins avaliativos, mas como lugar de interlocução e interação, trazendo à tona a polifonia.

2. 5 Descrição da análise dos dados

O emergir das ações: passo a passo

– categoria de participação na interação com textos –

A coleta de dados é considerada por Erikson (apud GARCEZ, 1998: 90) como um processo de investigação. Nenhum evento ou sua análise ocorre de forma estanque, após a coleta, mas começa nesta, com as reflexões e decisões tomadas pelo pesquisador para traçar um percurso, que vai da abordagem mais abrangente à mais restrita. Assim, no transcorrer do trabalho, asserções foram sendo construídas e constituíam vertentes de análise.

2. 5. 1 As variáveis desta pesquisa foram:

a) como *variável independente* o texto - produção e recepção – utilizado dialogicamente pelos alunos/professores na universidade na construção do conhecimento.

b) como *variável dependente* a motivação para a recepção/produção do texto, a percepção, uso e importância do texto, conteúdo dos textos propostos para produção (resenhas, monografias, relatórios, resumos, breves posicionamentos) na construção do conhecimento.

c) *variáveis lingüísticas* – conteúdo dos textos como polifonia para construção do conhecimento.

d) *variáveis extralingüísticas* – idade de 17 a 60 anos e formação acadêmica.

Selltiz (apud GOMES, 1994: 72) aponta três princípios de classificação para estabelecer conjuntos de categorias. O primeiro princípio é que o conjunto de categorias deve ser estabelecido de um único princípio de classificação. O segundo princípio diz respeito à idéia de que um conjunto de categorias deve ser exaustivo, permitir a inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto e devem ser exclusivas, pois, uma resposta não pode ser incluída em mais de duas categorias. Sendo assim, os questionários foram analisados para a construção de categorias, as quais são descritas a seguir.

2.5. 2 Categoria do docente

- *I- Percepção, uso e importância do texto.*

Como o professor compreende a importância do texto, como ele o percebe e motiva o aluno a produzir/receber um novo texto.

- *II- Quantidade de produção de texto*

O quanto estes professores propõem em suas atividades a produção textual. E em que momentos do curso.

- *III- Qualidade do texto e resposta a esta qualidade: adequação – correção – dificuldades*

Como o professor lida com os textos produzidos pelos alunos, o que é mais valorizado, como é corrigido e quais as dificuldades que ele observa nos textos dos alunos e o tipo de texto solicitado por ele.

- *IV- Percepção, uso e importância da leitura.*

Como o professor compreende, estimula e promove a leitura de seus alunos.

- *V- Produção docente*

O quê e quanto o professor produz de textos.

2.5. 3 Categorias do discente

- *I- Percepção, uso e importância do texto*

O que o aluno pensa sobre o ato de escrever como percebe e usa o texto para diversos fins.

- *II- Quantidade de produção*

Em que momentos do curso é proposta a produção textual para o aluno.

- *III- Qualidade do texto e resposta a esta qualidade - adequação – expectativas – dificuldades*

O que o aluno cuida ao escrever, o que ela espera que o professor faça com seu texto e quais as dificuldades enfrentadas.

- *IV- Desenvolvimento da habilidade escrita:-escritura – releitura – reescritura.*

Quais as estratégias utilizadas pelos alunos com relação ao texto escrito como ele compreende estas três fases da produção.

- *V- Percepção, uso e importância da leitura*

Como o aluno compreende e é estimulado a ler dentro da universidade.

O filtro da interpretação, da avaliação e do julgamento nestas categorias é preponderante pois, parte de uma idéia consolidada do texto e emite sugestões e avaliações. É mais que uma simples busca de esclarecimento, é uma complexa elaboração de julgamentos e decisões.

A leitura e releitura dos dados para categorização possibilitam a comparação de blocos de dados para a identificação e cotejo com outros, no sentido de propiciar o surgimento de asserções durante e após a categorização.

3. RESULTADOS DA PESQUISA

Segundo MINAYO (1994: 21) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. A diferença entre qualitativo – quantitativo é de natureza, pois o qualitativo representa o lugar da “intuição, da “exploração” e do “subjetivismo” e o quantitativo, o espaço do científico traduzido “objetivamente” e em “dados matemáticos”. Assim, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas puramente.

Estas considerações sobre a pesquisa qualitativa se opõem à corrente de pensamento positivista e coloca como tarefa central à compreensão da realidade humana vivida socialmente. Em diferentes manifestações, como na Fenomenologia, na Etnometodologia, no Interacionismo, o significado é o conceito central da investigação.

Este trabalho oferece uma reflexão sobre o processo ilocutório utilizado na sala de aula na universidade para que se possa atingir o que DEMO (1997: 9)

chama de “aprender a aprender e saber pensar, para intervir de modo inovador”, no mundo e no grupo sócio-cultural no qual o indivíduo está inserido.

Atualmente, há um consenso de que o manejo e a produção do conhecimento constituem oportunidade de desenvolvimento pessoal da cidadania, e desenvolvimento econômico (DEMO op. cit. 11). Pensando sobre este manejo e produção de conhecimento como processo ilocutório utilizei um *corpus* com dados característicos da pesquisa qualitativa, coletados na Universidade Católica de Pelotas.

A seguir, apresento os resultados dos dados da pesquisa.

3.1 Perfil dos sujeitos docentes, contexto e generalizações

Dados de identificação

I – Perfil dos sujeitos

Quadro 1: Idade

CURSOS	20 – 30	31 – 40	41 – 50	51 – 60	+60	TOTAL
Ciências Humanas	02	05	02	04	01	14
Ciências Exatas	05	03	04	03	02	17
Ciências Biológicas	01	01	04	02	00	8
TOTAL	08	09	10	09	03	39

Quadro 2: Sexo

CURSOS	Masculino	Feminino	TOTAL
Humanas	06	08	14
Exatas	14	03	17
Biológicas	02	06	8
TOTAL	22	17	39

Quadro 3: Titulação

CURSOS	Doutor	Mestre	Especialista	Graduado	TOTAL
Humanas	01	08	05	02	14
Exatas	01	06	08	02	17
Biológicas	02	02	04	00	8
TOTAL	04	16	17	04	39

Quadro 4: Principal atividade profissional

CURSOS	Docência	Pesquisa	Outros
Humanas	12	00	02
Exatas	14	02	01
Biológicas	07	00	01
TOTAL	33	02	04

Os quadros 1, 2, 3 e 4 revelam o perfil dos sujeitos docentes. Podemos depreender dos dados que dos 39 docentes que responderam ao questionário 17 estão entre 20 – 40 anos e 22 estão na faixa etária acima dos 40 anos, o que de certa forma lhes confere maturidade intelectual e propícia à pesquisa. Há predominância do sexo masculino, embora não seja tão díspare a diferença. Há uma tendência do sexo masculino preferir as Ciências Exatas e o feminino as Humanas e Biológicas.

A maioria dos sujeitos participante da pesquisa tem a titulação de Mestre e Especialista com um número menor de Doutores e Graduados. É interessante ressaltar que nas Ciências Humanas (compreendidos os cursos de Letras e Direito) há um maior índice de Mestres, nas Exatas (Matemática, Informática e Engenharias) o maior índice é de Especialistas e nas Ciências Biológicas (Biologia e Medicina) não há professores apenas graduados, a predominância é de Especialistas.

De acordo com o quadro 4, quase a totalidade (33) dos professores pesquisados exerce como atividade principal a docência, ficando (04) com outra

atividade, e o que parece ser mais interessante é que apenas (02) consideram a pesquisa como atividade principal.

A titulação do professor pode ser um importante fator de como ele procura desenvolver conhecimento em sua sala de aula. É possível que o professor mais qualificado mais exigirá de si mesmo e de seus alunos em termos de produção científica. Relembro DEMO (1999: 15) a respeito de professor/pesquisador, ao dizer que o professor é quem conquista espaço acadêmico pela produção, pois não se atribui função de professor a alguém que não é pesquisador uma vez que só assim terá condições e bagagem para transmitir via ensino. Complementando ainda com DEMO (1997: 108), o que justifica os investimentos importantes e crescentes da universidade é a qualidade dos professores, pois deles depende o desempenho dos alunos.

Dentro do perfil do professor é também importante considerar o tempo que o professor dedica ao trabalho acadêmico e à Instituição. A tabela 4 explicita estas informações.

Tabela 4 – Tempo de trabalho na instituição, na graduação e nas disciplinas

Mais de 3 anos	Tempo na instituição	Tempo na graduação	Tempo com as disciplinas	Outra instituição
Humanas	14	14	14	06
Exatas	14	13	13	09
Biológicas	06	07	07	03
Total	34	34	34	18

Como podemos observar nos dados da tabela acima, percebemos que de (39) sujeitos 70,5% trabalham há mais de três anos com o ensino na graduação, 65,7% lecionam a disciplina também há mais de três anos e estão na universidade neste mesmo período 64,2%. E apenas 35,8% trabalham em outra instituição há mais tempo.

Estes dados nos levam a crer que há um bom comprometimento dos docentes com a universidade, que eles têm experiência na disciplina que lecionam e, embora sendo uma instituição particular, parecem ter uma certa estabilidade, haja vista que, são poucos os docentes que dividem seu tempo de trabalho com outra instituição. Interessante observar que os docentes das ciências humanas parecem ser os mais dedicados à instituição e com maior experiência. A estabilidade permite contestar, inovar, mas não significa ser acomodado, não ser questionador, imprevisível, nem tampouco fossilizar seu saber. Isto também se relaciona com o que chamei de dedicação à instituição. Dedicção aqui não significa ser um “servo” da universidade e de seus dogmas, por não pensar, ou ainda por aceitar as coisas mesmo que venham de encontro as suas próprias idéias, mas no sentido de ser interessado, cumpridor de sua missão de educador comprometido com a sociedade, de ser transformador a partir de suas ações, não pressupõe também que somente é dedicado quem não trabalha em outra instituição, mas o tempo compartilhado muitas vezes pode “roubar” preciosos momentos da pesquisa.

Os dados apresentados mostram que os professores pesquisados da UCPel encontram-se numa faixa etária propícia à pesquisa, pela maturidade intelectual, mas ainda não possuem uma titulação ideal. O reduzido número de Doutores parece refletir na atividade principal exercida por eles, uma vez que a maioria apenas leciona e leciona na Instituição há mais de três anos. Este fato pode estar refletindo na construção do conhecimento com o texto polifônico na sala de aula dos futuros profissionais dos cursos pesquisados.

Com estas considerações, passamos agora para a análise das categorias com relação ao uso do texto na construção do conhecimento.

3.2 Categorias do docente

3.2.1 Percepção, uso e importância do texto

As questões que seguem dizem respeito à percepção, importância e uso do texto escrito pelos professores na universidade nas três áreas pesquisadas. Veremos o tipo de tarefa que os professores incluem no uso do texto na sala de aula, para quem o aluno escreve e com que frequência e se o aluno, dentro da universidade, é incentivado a escrever mesmo quando não é obrigado a fazê-lo.

Tabela 5 – Frequência da produção escrita

Produção escrita na/ para sala de aula	Permanente e freqüente	Na avaliação	Não é freqüente	Não há preocupação	Disciplina prática
HUMANAS	09	01	06	00	00
EXATAS	01	04	08	02	00
BIOLÓGICAS	05	01	02	01	00
TOTAL	15	06	16	03	00

Ao responderem a questão, percebe-se que há uma preocupação com a escrita em alguns departamentos (humanas e biológicas) e preocupação pouco freqüente em outros departamentos (exatas), sendo o texto utilizado, neste caso, para fins avaliativos.

Tabela 6 – Produção escrita na disciplina

Preocupação da disciplina	Permanente e freqüente	Na avaliação	Não é freqüente	Não há preocupação	Disciplina prática
HUMANAS	11	00	04	00	00
EXATAS	03	04	07	02	01
BIOLÓGICAS	06	01	01	00	00
TOTAL	20	05	12	02	01

A preocupação com a escrita na disciplina, continua sendo permanente e freqüente nas áreas humanas e biológicas, não é freqüente, mas esporádica nas exatas, geralmente utilizado na avaliação. Um professor declara que a disciplina é fundamentalmente prática. O fato de a disciplina ser totalmente prática, não pressupõe que antes, durante ou depois da prática não tenha tido um texto ou outras ‘vozes’ influenciando esta prática. Acredito que relatar esta prática por escrito, também seja uma oportunidade de quem está construindo conhecimento, rever conceitos, refletir sobre os erros e acertos e deixar um registro. O que teria sido da ciência se não fossem as “práticas” relatadas mesmo em rascunho?

Tabela 7 – Tipo de tarefa proposta: humanas

HUMANAS	Freqüente	Com pouca freqüência	Raramente	Total
Resenhas	05	04	01	10
Monografia	02	05	05	12
Ensaio	04	04	01	09
Relatório	08	02	01	11
Breves Posicionamentos	10	00	01	11
Outros	00	02	00	02

Tabela 8 – Tipo de tarefa proposta: exatas

EXATAS	Freqüente	Com pouca freqüência	Raramente	Total
Resenhas	03	03	07	13
Monografia	03	04	05	12
Ensaio	02	02	07	11
Relatório	04	07	02	13
Breves Posicionamentos	06	03	03	12
Outros	01	01	00	02

Tabela 9 – Tipo de tarefa proposta: biológicas

BIOLÓGICAS	Freqüente	Com pouca freqüência	Raramente	Total
Resenhas	05	00	01	06
Monografia	00	03	02	05
Ensaio	02	00	03	05
Relatório	03	01	01	05
Breves Posicionamentos	05	00	00	05
Outros	02	00	01	03

Ao observarmos as tabelas acima podemos perceber que resenhas são propostas com freqüência, monografias são pouco ou raramente propostas como tarefas de produção, ensaios são raramente propostos e dependendo da disciplina, e finalmente o tipo de tarefa mais proposta pelos docentes são os breves posicionamentos. São válidos sem dúvida mas não seria pouco para a graduação? Parece deixar a impressão de que o conhecimento também é breve, fragmentado. Outros tipos de tarefas, como por exemplo, resenhas e monografias exigem do aluno que as realiza, um trabalho de busca, de pesquisa maior, podendo a partir daí, não apenas escrever 'breves posicionamentos' mas argumentar mais demoradamente sobre o assunto abordado.

Pode-se inferir destes dados que todos estes tipos de textos são solicitados e a frequência de cada um vai depender do objetivo da disciplina, prevalecendo textos pequenos. As outras tarefas propostas são: dissertações, diálogos, memoriais, entrevistas, seminários e prontuários de acordo com as áreas.

A seguir apresento tabelas mostrando o que é feito como resposta ao texto do aluno.

Tabela 10 – Resposta ao texto do aluno: humanas

	Frequência	Com Pouca Frequência	Raramente	Total
Debate	06	05	00	11
Avalia devolve	20	00	00	20
Corrige e devolve	07	02	00	09
Não devolve	01	00	05	06

Tabela 11 - Resposta ao texto do aluno: exatas

	Frequência	Com Pouca Frequência	Raramente	Total
Debate	07	05	02	14
Avalia devolve	11	02	00	13
Corrige e devolve	10	04	01	15
Não devolve	00	03	06	09

Tabela 12 - Resposta ao texto do aluno: biológicas

	Frequência	Com Pouca Frequência	Raramente	Total
Debate	06	02	00	08
Avalia devolve	04	00	02	06
Corrige e devolve	04	00	01	05
Não devolve	00	01	02	03

Observando as tabelas acima, percebe-se que a maioria dos professores freqüentemente avalia e devolve os trabalhos, e um número aproximado freqüentemente corrige e devolve. São poucos os professores que freqüentemente debatem com seus alunos os textos produzidos ou não devolvem os textos. Conclui-se então, que os textos são debatidos, em alguns casos, mas são sempre corrigidos, avaliados e devolvidos. Pode-se inferir que, novamente, o texto é bastante utilizado para a avaliação do aluno. Mas será que apenas avaliar, corrigir e devolver ao aluno a resposta para suas inquietações? O texto usado na interlocução pressupõe mais que apenas um leitor. Apenas o professor leitor restringe o texto, não dá oportunidade de os outros, ou as outras vezes que participam do processo serem ouvidas e no diálogo, trocaram idéias, opinarem.

A quinta questão desta categoria vem ao encontro do que digo acima. Para quem o aluno escreve?

Tabela 13 – Para quem o aluno escreve

Para quem o aluno escreve	Para o professor	Colegas	Si mesmo	Todos que se interessarem	Publicação
Humanas	09	04	01	04	01
Exatas	09	02	04	03	01
Biológicas	06	05	05	01	01
Total	24	11	10	08	03

Parece evidente que o propósito da escrita como interlocução não está sendo muito trabalhada, pois na verdade, o aluno continua escrevendo apenas para o professor da disciplina e não com propósito mais amplo de comunicar-se com a comunidade acadêmica sobre suas produções.

A sexta questão era para saber se o professor incentivava a escrita mesmo quando o aluno não era obrigado a fazê-lo? Confira as respostas.

Tabela 14 – Incentivo à produção

Escrever	Sempre	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Humanas	06	08	00	00
Exatas	04	08	03	01
Biológicas	03	03	02	00
Total	13	19	05	01

Pelo que se pode observar, o incentivo à produção parece ser pequeno se o que se pretende é que o aluno construa conhecimento, que aprenda a aprender. Parece refletir também a falta de motivação do próprio professor para a produção, uma vez que, quem produz parece estar sempre entusiasmado com o que produz, incentivando, mostrando que escrever, pode não ser tão difícil quanto parece para algumas pessoas. O que se deve fazer é incentivar sempre, é começar.

A questão nº 7 tratava da frequência com que o professor solicitava a produção de um texto de seus alunos. Pois essa solicitação pode servir também de motivação para o aluno. Vejamos os dados:

Tabela 15 - Frequência de solicitação de produção

Frequência	1x semana	1x mês	Algumas no semestre	Raramente	Não é comum na disciplina
Humanas	05	05	04	00	00
Exatas	00	05	09	00	02
Biológicas	02	02	03	00	01
Total	07	12	16	00	03

A área das humanas parece ser a que solicita produção escrita mais seguidamente durante o semestre e as exatas solicitam apenas algumas vezes no semestre, talvez pela característica da área de quantificação numérica. Mais uma vez reforço que o aluno de graduação da Universidade produz pouco quando se quer construir conhecimento. Parece que está também diretamente relacionado ao fato de a produção escrita não ser uma preocupação constante no núcleo ou da disciplina. A pesquisa propicia troca de conhecimento nas diferentes áreas e a metodologia requer registro.

A última questão desta categoria, questionava se os professores consideravam a escrita uma estratégia importante na construção do conhecimento na área de conhecimento. Apresento então a última tabela desta categoria.

Tabela 16 – Importância da produção para a construção de conhecimento na área

Importância	Imprescindível	Até certo ponto	Não é importante	Não refletiu sobre isso
Humanas	13	01	00	00
Exatas	11	05	00	00
Biológicas	08	00	00	00
Total	32	06	00	00

Parece que os professores têm consciência da importância da escrita para sua disciplina, mas o uso e a produção como forma de construção do conhecimento é relativamente raro. Poder-se-ia levantar aqui um problema comum na educação. Produz-se um ‘discurso educacional pertinente’ mas a prática, a rotina da sala de aula não muda. Talvez por essa razão, a sala de aula às vezes não seja mais um lugar ‘encantado’.

3. 2. 2 Quantidade de produção de texto

Nesta categoria quer se perceber quanto o aluno de graduação escreve na Universidade Católica de Pelotas, vejamos os dados abaixo.

Tabela 17 – categoria 2 - docente – Quantidade de produção

QUANTIDADE	POUCO	NA MEDIDA	INSUFICIENTE	MUITO
Humanas	03	01	10	00
Exatas	08	00	08	00
Biológicas	04	00	04	00
Total	15	01	22	00

A maioria dos professores acredita que a quantidade de produção é insuficiente para a graduação e num percentual menor, acreditam que escrevem pouco para graduação. Mas por que então, não incentivam mais seus alunos a pesquisar, buscar informação e registrar? Só por não ser preocupação do núcleo ou da disciplina não significa que o professor não possa inovar seu trabalho, ser o grande incentivador desta mudança de hábito. Estaria esta questão relacionada também com a quantidade de produção deste professor? Ou não há textos circulando? Ou ainda, não há pesquisa que mereça ser registrada? É o que veremos mais adiante.

A seguir examino as razões porque se escreve pouco na Universidade.

Quadro 5 – categoria 2: Por que se escreve pouco?

HUMANAS						
POUCA ESCRITA	Não há motivação	Não foram acostumados	Não se interessam	Desconhecem o texto acadêmico	Não é objetivo da disciplina	Outros
1º lugar	4	4	2	0	1	0
2º lugar	2	3	0	2	0	0
3º lugar	1	1	3	2	0	0
4º lugar	1	0	2	2	0	0
5º lugar	0	0	0	1	2	0
6º lugar	0	0	0	0	0	1
EXATAS						
POUCA ESCRITA	Não há motivação	Não foram acostumados	Não se interessam	Desconhecem o texto acadêmico	Não é objetivo da disciplina	Outros
1º lugar	2	7	1	0	0	0
2º lugar	3	1	1	3	0	0
3º lugar	4	0	1	2	1	0
4º lugar	0	0	3	2	1	0
5º lugar	0	0	1	0	2	0
6º lugar	0	0	0	0	0	0
BIOLÓGICAS						
POUCA ESCRITA	Não há motivação	Não foram acostumados	Não se interessam	Desconhecem o texto acadêmico	Não é objetivo da disciplina	Outros
1º lugar	3	2	0	2	0	0
2º lugar	1	0	1	2	1	0
3º lugar	1	2	1	1	0	0
4º lugar	0	1	0	1	3	0
5º lugar	2	0	2	0	0	0
6º lugar	0	0	0	0	0	1
TOTAL GERAL	24	21	18	13	11	2

Aparecendo em primeiro lugar tem-se que os alunos não são motivados. Em segundo, porque não foram acostumados a escrever desde o início da escolarização. Em terceiro, por não se interessarem. A quarta razão seria não saberem produzir textos acadêmicos. Em quinto lugar por não ser objetivo da

disciplina e em sexto e último lugar por outros motivos como por exemplo comunicação iconográfica, porque o ensino concentrado, modalidade exclusiva das licenciaturas da Universidade, dificulta a produção pelo pouco tempo. Parece haver um consenso de que os alunos não são motivados a escrever. Sabe-se que a motivação é uma atitude intrínseca, mas por outro lado, o professor pode incentivar seu aluno de maneira criadora e desafiadora. A motivação do professor deveria ser um incentivo, um convite à produção, porém se o professor não produzir, não conseguirá despertar isto nos seus alunos. A motivação para escrever nos conduz ao segundo motivo apontado pelos sujeitos pesquisados de que os alunos não foram acostumados a produzir desde o início da escolarização. De fato, o ensino de língua materna tem sido muito voltado para o estudo da gramática normativa. Os alunos devem saber as regras, as exceções e os conceitos de uma maneira descontextualizada ou ainda a partir de um texto, o qual serve na verdade de pretexto para se focar a estrutura, o que acaba cansando o aluno, não deixando que ele exercite seu pensamento sobre o funcionamento da língua.

São poucos os professores de Ensino Fundamental ou Médio que têm conhecimento mais aprofundado sobre a língua, sobre os conceitos lingüísticos. Parece faltar nestes professores um conhecimento teórico que embase seu trabalho. Afirmo isto, pois também sou professora no Ensino Fundamental e convivo de perto com esta situação. Mudar a maneira de conduzir uma aula de língua materna parece ser um desafio que poucos aceitam enfrentar.

Esta questão nos conduz a terceira e a quarta razões, de que os sujeitos pesquisados não se interessam e que não escrevem por não saberem produzir textos acadêmicos. O que se pode esperar do aluno, em produção acadêmica, se nem mesmo seu professor produz e, às vezes, nem sabe produzir estes textos? E por que não seria objetivo da disciplina? Retornamos às primeiras questões de que não há preocupação com a produção escrita. É preciso repensar esta questão dentro da Universidade. Professor pesquisador, faz de seu ensinar um desafio constante à reflexão e não à reprodução. Aprender a pensar sobre as coisas é o primeiro passo para construir conhecimento.

É interessante também refletir sobre as últimas razões apresentadas pelos professores porque os alunos pouco escrevem. A comunicação iconográfica foi citada e parece ser interessante pensar sobre isto. O jovem hoje é muito voltado para as imagens. Temos, por exemplo, até propagandas que anunciam: “imagem é tudo, sede não é nada”. A imagem comunica muito é verdade, e o texto publicitário é rico em imagens, as quais, muitas vezes, precisam do registro verbal para se confirmarem, dada a ambigüidade de sentido que podem gerar. Na academia, todos os textos são bem-vindos para provocar o diálogo, a reflexão, e a interlocução, contribuindo para a construção dos saberes que os alunos buscam para ampliar o conhecimento de mundo para assim, poder intervir na transformação da sociedade exercendo sua cidadania.

3. 2. 3 Qualidade do texto e resposta (feedback) a esta qualidade – adequação – correção – dificuldades

A tabela a seguir nos dá uma noção de como os professores respondem aos textos produzidos pelos alunos quando este não é adequado.

Tabela 18– categoria 3: Qualidade do texto e resposta a esta qualidade

Resposta ao texto	Aponta erros	Aponta caminhos	Refazer sem comentários	Comenta e sugere melhorias	Corrige e devolve
Humanas	2	5	3	11	2
Exatas	1	3	1	11	0
Biológicas	2	4	0	3	2
Total	05	12	04	25	04

Ao responderem ao texto produzido pelo aluno, os professores, na sua maioria, disseram que comentam e sugerem melhorias, menos da metade aponta os caminhos para melhorar, e alguns apontam os erros, pedem que refaçam ou simplesmente corrigem e devolvem. Devo observar que embora devessem escolher apenas uma alternativa, os professores assinalaram mais de uma. Para o aprendiz é muito importante ouvir a ‘voz’ do professor como feedback ao que produziu, pois só assim ele poderá refletir se está realmente construindo conhecimentos. É muito importante que as respostas sejam interacionais, dialogadas e não simplesmente impostas autoritariamente pelo professor. Aqui está o valor do dialogismo proposto por Bakhtin.

Nesta próxima questão, os professores deveriam enumerar por ordem de importância qual era a maior preocupação ao corrigirem os textos. Juntando-se as três áreas, temos o seguinte quadro:

Quadro 6 – categoria 3: Maior preocupação ao corrigir

Preocupação	Correção gramatical	Desenvolvimento lógico do assunto	Originalidade	Padrões estéticos	Normas da ABNT	Outros
1º lugar	0	35	3	0	0	0
2º lugar	9	2	17	1	1	1
3º lugar	14	0	6	5	2	0
4º lugar	3	0	1	14	5	0
5º lugar	2	0	1	2	13	0

Em primeiro lugar, ao avaliarem os textos dos alunos, a preocupação dos professores é com o desenvolvimento lógico do assunto. Em segundo é com a correção gramatical. Em terceiro lugar a preocupação é com a originalidade dos textos. Em quarto lugar os padrões estéticos. A quinta preocupação é com as normas da ABNT e a última preocupação evidenciada por um único professor foi com o domínio de conteúdos. Na verdade, todas estas preocupações são importantes para os textos produzidos na academia e parece que os professores têm consciência de que estes aspectos, como o desenvolvimento lógico do assunto, a originalidade e a correção gramatical são os que promovem a boa textualidade, observados a partir da coesão e coerência de um texto. Mas a academia exige além do que estes três itens mais enumerados; os padrões estéticos e as normas da ABNT também são exigências de um bom texto

produzido na universidade. O texto acadêmico tem características próprias, diferentes de um texto literário, que também tem suas características, mas por ser mais subjetivo dá ao escritor maior liberdade de expressão tanto na forma quanto no conteúdo. O texto acadêmico, por sua vez, na sua forma e conteúdo é objetivo mesmo sendo argumentativo. Portanto, conteúdo, originalidade, desenvolvimento lógico do assunto, poder de argumentação, normas e padrões devem ser sempre uma preocupação ao se corrigir um texto produzido na universidade.

A próxima questão revela a percepção dos professores a respeito de quais seriam as maiores dificuldades de seus alunos no momento de redigir. Temos então, agrupadas as áreas, os seguintes dados:

Tabela 19 – categoria 3: Percepção das dificuldades

Dificuldades	Colocar as idéias	Dar continuidade	Corrigir sem interferência	Reescrever	Escrever não é problema	Não refletiu sobre isso
HUMANAS	14	6	3	1	0	0
EXATAS	14	6	1	0	0	0
BIOLÓGICAS	7	1	1	1	1	0
TOTAL	35	13	5	2	1	0

Nesta questão, a quase totalidade dos professores acredita ser a colocação de idéias no papel a maior dificuldade, menos da metade acredita ser dar continuidade ao texto o principal problema e parece não haver, na percepção dos professores, dificuldades na correção sem a interferência de alguém ou reescrever um texto. Interessante é que apenas um professor acredita que escrever não é

problema para o aluno. Seria este um professor/escritor, cujas idéias são colocadas em forma de texto com toda naturalidade e precisão lingüística? Acredito que talvez ele não tenha refletido muito sobre o processo de escrita e sua complexidade.

3. 2. 4 Percepção, uso e importância da leitura

A preocupação com a leitura deve ser apenas da Universidade ou também do departamento ao qual está ligada essa disciplina? Vejamos a opinião dos professores quando responderam às questões sobre as condições oferecidas pela universidade e pelo departamento, ao qual a disciplina está vinculada, na promoção da leitura para os alunos.

Tabela 20 – categoria 4: Condições e promoção da leitura

Condições da Universidade	Sim	Não	Até certo ponto	Não refletiu sobre o assunto
Humanas	1	4	9	1
Exatas	1	5	8	1
Biológicas	0	3	5	0
Total	02	12	22	02
Promoção do departamento				
Humanas	2	3	9	0
Exatas	1	6	8	0
Biológicas	2	3	3	0
Total	05	12	20	0

O que se pode depreender a partir dos dados é que os professores acreditam que a Universidade e os departamentos deveriam promover mais a leitura. Cabe à Universidade, modernizar e ampliar o acervo bibliográfico, oferecer horário mais flexível para que a biblioteca seja um lugar convidativo à leitura e ao estudo a exemplo de outras bibliotecas do país e do mundo. No entanto, a biblioteca tem um espaço reduzido, limitando seu pleno funcionamento. Aos departamentos cabe a sugestão de bibliografias atualizadas para encaminhar à biblioteca central, caso não seja possível, uma biblioteca no próprio departamento.

Qual seria então, na percepção do professor a relação entre o aluno-leitor e um aluno-escritor? Aqui, nas três áreas a quase unanimidade respondeu que sempre há esta relação e apenas dois professores (um das Exatas e outro das Humanas) acreditam que nem sempre a leitura influencia a escritura. Portanto, a escrita não é um 'dom' e a leitura parece ser fundamental para a escrita. Com esta percepção, também acreditam que seus alunos não lêem o que deveriam e enumeram algumas razões para este fato. Os dados estão no quadro a seguir.

Quadro 7 – categoria 4: Leitura insuficiente na graduação

Não lêem porque	Não gostam	Não são incentivados	Não estão acostumados com textos técnicos	Não foram acostumados desde o início	Não se interessam	Não têm condições de ler na biblioteca	Outros
1º lugar	3	9	2	17	6	1	0
2º lugar	3	11	7	9	2	1	0
3º lugar	6	4	10	6	6	0	1
4º lugar	9	3	6	2	6	5	0
5º lugar	5	6	5	0	5	6	1
6º lugar	0	1	1	0	1	5	0
Total	26	34	31	34	26	18	2

Ao que parece os professores acreditam que, em primeiro, lugar é por não terem sido acostumados a ler desde o Ensino Médio e não serem incentivados a fazê-lo. Em segundo, por não se interessarem ou não gostarem. Depois, por não terem boas condições de leitura na biblioteca. E em último lugar acreditam ser por falta de tempo, falta de bibliografia disponível, falta de hábitos de comunicação analítica e também por desconhecerem a importância da leitura.

Realmente o hábito de leitura ainda deixa a desejar no início da escolarização e prossegue até o Ensino Médio, isto com certeza se refletirá na universidade. Agora, o fato de não se interessarem é questionável. A quem cabe este incentivo: na escola ou na universidade? Ao professor com certeza, principalmente, se ele deseja ser a ponte para a construção do conhecimento. Mais uma vez, evidencia-se a importância do professor pesquisador na universidade. Não se faz pesquisa, para construir conhecimento sem ouvir as muitas 'vozes' presentes nos textos para poder pensar sobre elas, acatar ou refutar as idéias, conceitos presentes no texto. Os outros argumentos também não são garantia de leitores competentes. O professor não deve ficar indiferente à falta de leitura, ao contrário, cabe a ele incentivar seus alunos na busca desta competência e apesar de perceberem a importância e o uso da leitura na interlocução do texto para construção do conhecimento, parece que, eles também não estão oferecendo oportunidade para seus alunos lerem e escreverem mais.

Estes dados nos encaminham para a próxima categoria que se refere à produção dos docentes.

3. 2. 5 Produção docente

Pelo que foi exposto até o momento, é fundamental vermos o quanto os docentes pesquisados escrevem e sobre o que escrevem. Vamos aos dados.

Tabela 21 – categoria 5: O quanto o professor escreve

Quanto escreve um professor	Sempre	Somente no planejamento das aulas	Às vezes	Muito
Humanas	8	0	7	1
Exatas	8	2	6	1
Biológicas	5	2	1	1
Total	21	04	14	03

Pode-se notar que alguns professores assinalaram mais de uma alternativa e que há uma proximidade grande entre os professores que consideram escrever sempre com os que escrevem às vezes e um índice pequeno, considera escrever muito. Mas, parece que estes professores não escrevem tanto quanto eles declaram no questionário. E que significaria para estes professores escreverem muito? A respeito de quê? Vejamos a próxima tabela.

Tabela 22 – categoria 5: com o que se relaciona a escrita do professor

A escrita do professor se relaciona com	Vida pessoal	Literatura	Docência	Envolvimento sócio-político	Pesquisa
Humanas	3	2	13	4	
Exatas	0	1	15	0	1
Biológicas	1	1	7	2	1
Total	04	04	35	06	02

A maioria, nas três áreas, afirma escrever mais relacionado com sua docência. Alguns com seu envolvimento sócio-político e poucos escrevem sobre a sua vida pessoal ou literatura. O item pesquisa foi adicionado à tabela por ter sido uma observação feita pelos professores no questionário. As perguntas formuladas não permitiram observar que tipo de texto é produzido ao se tratar de sua prática. Não dá para inferir se quando eles afirmam escrever relacionado com docência, se esta produção relaciona-se com apresentação de resultados de pesquisa, interpretação de conhecimento, ou apenas planejamento das aulas em que algumas idéias vão sendo colocadas no papel.

Fazendo uma interpretação geral das categorias do professor pode-se concluir que:

- Na sua maioria, os professores têm a percepção da importância do uso do texto, na sala de aula, na construção do conhecimento, utilizam diferentes tipos de textos acadêmicos, acreditam ser a escrita uma estratégia importante para a construção do conhecimento, mas ainda o foco, o objetivo é na avaliação. Também afirmam que os departamentos nos quais estão inseridos, não têm preocupação em promover a escrita. E quando os alunos escrevem, o fazem para seu professor ou para os colegas, restringindo a produção científica e conseqüentemente a comunicação.

- Os professores propõem a produção com uma freqüência razoável, mas não ideal (o que será comparado com as respostas dos discentes), e afirmam que a quantidade de produção é insuficiente para os alunos de graduação, bem como

acreditam que o problema desta insuficiência seria a falta do hábito da escritura no Ensino Fundamental e Médio, por não serem motivados e não saberem produzir textos acadêmicos. A quem, então caberia esta responsabilidade senão a eles mesmos?

- Geralmente respondem ao texto do aluno, comentando, apontando erros, alguns sugerindo a reescritura e as maiores preocupações são com o desenvolvimento lógico das idéias, a conexão gramatical e a originalidade dos textos. Acreditam serem as maiores dificuldades dos alunos, o começar a escrever e desenvolver o assunto.

- Afirmam que seus departamentos promovem a leitura até certo ponto, talvez por acreditar que é uma responsabilidade do professor em particular ou ainda de que a biblioteca está lá para quem quiser usufruir dela. Eles têm percepção de que quem lê mais escreve melhor, mas que os alunos da UCPel lêem pouco ou insuficiente para a graduação e as maiores dificuldades para isso também advêm do Ensino Médio, por não terem sido incentivados a ler e também por não gostarem ou se interessarem e afirmam que a universidade dá condições para desenvolver a atividade de leitura até certo ponto.

- Quanto à produção docente afirmam escrever sempre e este sempre pode não significar produção científica e, geralmente, relacionado com docência e há uma minoria que ainda escreve relacionado ao seu envolvimento sócio-político. Pelo que parece, temos poucos professores pesquisadores, que produzem

conhecimento com as próprias mãos, ou utilizando suas próprias idéias das descobertas feitas.

Vejamos agora os resultados obtidos com os dados dos discentes para depois fazermos um cotejo das informações.

3.3 Perfil dos sujeitos discentes, contexto e generalizações

Dados de identificação

Tabela 23 – Curso, semestre e outra graduação

CURSO	NÚMERO DE ALUNOS	SEMESTRES						Alunos que já possuem outra graduação
		5º	6º	7º	8º	9º	10º	
Letras	15							
Direito	17							
TOTAL: Humanas	32			22			07	01
Matemática	08							
Informática	15							
Engenharia	09							
Total: Exatas	30	08	12	01	09	01		02
Medicina	06							
Biologia	09							
Ecologia	01							
Total: Biológicas	16			06	02		08	05

Nesta tabela, pode-se observar os semestres em que os alunos se encontravam quando foi aplicado o questionário. A variação dos semestres deve-se à variação dos cursos, há cursos cuja duração é de 10 semestres e há cursos cuja duração é de 6 semestres. Observa-se também, que para a grande maioria, esta é sua primeira graduação.

Tabela 24 – Idade e sexo

CURSOS	-20	21-30	31-40	41-50	51-60	+60	MASCULINO	FEMININO
Humanas	01	23	04	03	01	00	9	23
Exatas	00	27	03	01	00	00	17	15
Biológicas	02	10	01	01	00	00	5	11
Total	03	60	08	05	01	00	31	49

A tabela acima nos mostra que a média de idade com que os alunos terminam a sua formação é entre 21-30 anos, ou seja bem jovens eles já estão disputando uma vaga no mercado de trabalho. O sexo feminino parece ser o que predomina nos cursos das Ciências Humanas e Biológicas e o sexo masculino é predominante nas Ciências Exatas.

3.4 Categoria de análise dos discentes

3.4.1 Percepção, uso e importância do texto

A primeira pergunta feita ao aluno era se no Curso havia preocupação com a produção escrita. Observe a tabela.

Tabela 25 – categoria 1 - discente: Preocupação com a escrita no curso

Cursos	Sempre	Na avaliação	Nunca	Curso é totalmente prático	Outros
Humanas	24	5	2	0	2
Exatas	8	10	6	3	3
Biológicas	6	8	0	0	2
Total	38	23	8	3	7

Os resultados apontam que, parecem ser os alunos das humanas os que mais são solicitados a produzir e das exatas e biológicas apenas na avaliação. É interessante observar que, se a produção fica restrita à avaliação, é sinal de que não está havendo interlocução em sala de aula na construção do conhecimento da área através do texto. Não há polifonia, a intertextualidade é fundamentalmente ignorada, a única voz é a do professor, e, eventualmente, ela pode ser corroborada pelas vozes dos alunos.

A questão seguinte retratava o tipo de tarefa proposta no curso quando era solicitado um texto escrito. Veja a tabela a seguir.

Tabela 26 – categoria 1: Tipos de tarefas

Tipos de tarefas	Freqüentemente	Pouco Freqüente	Raramente	Total
Resumos	33	14	14	61
Resenhas	17	15	22	54
Monografias	4	14	42	60
Ensaio	4	10	38	52
Breves Posicionamentos	28	18	13	59
Relatórios	36	10	18	64
Outros	0	0	0	0

A academia, como foi argumentado anteriormente, exige que os trabalhos científicos, tenham uma forma distinta dos textos literários, sendo realizados dentro de uma metodologia e dentro de um rigor científico por pressuporem, uma busca racional e objetiva característica de uma mente investigativa. Por estas razões foram selecionadas as tarefas acima para que o aluno pudesse refletir sobre os tipos de texto de caráter científico. O mais impressionante é que ao aplicar o questionário, alguns alunos me perguntavam o que era uma resenha, um ensaio e até uma monografia. Estes questionamentos reforçaram mais o propósito deste trabalho. Segundo os alunos, resumos são propostos freqüentemente, resenhas críticas, monografias e ensaios são propostos raramente, breves posicionamentos são propostos freqüentemente. Citam outros tipos de trabalhos, como sendo pedidos freqüentemente, mas apenas enumeram dois: projeto e pesquisa.

Parece que os tipos de tarefas que mais possibilitam a interlocução com outros textos e, conseqüentemente maior reflexão e pesquisa, são raramente propostas.

A seguir, o aluno foi interrogado para quem se escreve na sala de aula.

Veja os dados.

Tabela 27 – categoria 1: Para quem se escreve

Cursos	Professor	Colegas	Si mesmo	A todos que se interessam	Publicação
Humanas	17	0	11	4	0
Exatas	14	7	8	9	2
Biológicas	5	0	4	7	0
Total	36	7	23	20	2

Ao observar os dados, podemos refletir nas diferentes áreas. Os alunos das humanas e exatas, escrevem muito para o professor ou para si mesmo; entretanto os das ciências biológicas, parecem escrever mais para todos que se interessam pela produção científica, acreditando, escreverem menos para o professor. Mas o quadro indica também que apenas dois pensam em publicação. Durante a minha prática pedagógica, percebo que os alunos não têm noção ou não se sentem capazes de publicar um texto de qualidade produzido por eles; no entanto, existem textos muito bons que mereceriam publicação, a Universidade precisaria pois viabilizar a circulação dos textos dos alunos.

Devemos também pensar sobre as conseqüências do “escrever para si” ou para o “professor” e não para os colegas ou à comunidade. Toda produção textual nasce da dialogia – interlocução entre professor e aluno ou aluno – aluno e outros textos, as outras ‘vozes’. E lembrando BAKHTIN, não há nada pior do que palavras sem respostas. Neste sentido, todo texto ‘tem o que dizer’ e todo texto ‘quer ser ouvido’. Na sala de aula, quando o aluno escreve sem uma audiência

maior, fica sem ser 'ouvido' e, às vezes, seu único leitor vai apenas avaliá-lo. Quando isto acontece, fica evidente a falta de interlocução na sala de aula. Muitas vezes os colegas não fazem a menor idéia do que os outros colegas escreveram.

É preciso partilhar os textos produzidos, caso contrário, a sala de aula continuará sendo um local de reprodução do que já existe e não um desafio ao desconhecido.

A questão seguinte refere-se à preocupação que se tem ao escrever. Esta é uma questão enumerativa. Veja os dados.

Tabela 28 – categoria 1 - discente: Maior preocupação ao escrever

Preocupação ao escrever	Correção gramatical	Desenvolvimento lógico do assunto	Originalidade	Padrões estéticos	Normas da ABNT	Outros
1º lugar	20	51	9	3	1	1
2º lugar	20	15	14	4	6	0
3º lugar	16	5	21	10	4	0
4º lugar	7	2	7	35	5	0
5º lugar	1	2	8	8	40	2
6º lugar	0	0	0	0	1	1
Total	64	71	49	60	57	4

Em primeiro lugar, afirmam ser a maior preocupação ao escrever, o desenvolvimento lógico do assunto. Esta também era a preocupação principal dos professores (Quadro 2 – categoria 3) e os problemas na produção textual. Em segundo lugar, a correção gramatical. Em terceiro lugar os padrões estéticos. Em

quarto as normas da ABNT. A quinta preocupação é com a originalidade do texto. E apenas um aluno do curso de informática disse se preocupar com as normas da ESIN (Escola Superior de Informática). Esta observação feita pelo aluno merece um comentário. Este aluno parece demonstrar uma maturidade com relação à produção textual, pois, ao se preocupar com as normas dos trabalhos, ele também está preocupado com a 'informatividade', qualidade de informação de seu texto, e com o leitor. Esta preocupação faz parte do processo da escrita, uma vez que, segundo WHITE e ARNDT, escritores experientes são leitores críticos quanto ao que escrevem, pela habilidade de contemplarem as expectativas de seus leitores, observando o contexto, a ligação lógica das idéias bem como as normas para a escritura do texto. São estas observações, feitas pelo escritor, que conferem ao texto um maior ou menor grau de compreensão.

A outra pergunta é se eram incentivados a escreverem mesmo quando não eram obrigados a fazê-lo.

Tabela 29 – categoria 1: Incentivo à escrita

Incentivo à escrita	Sempre	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Humanas	7	16	9	0
Exatas	2	15	10	4
Biológicas	4	9	3	0
Total	13	40	22	4

Os dados acima fecham com os dados dos professores ao responderem este mesmo tipo de pergunta. Na verdade, há muito pouco incentivo para a produção escrita e isto, se reflete na vida acadêmica e profissional destes alunos,

uma vez que, dominar a prática da escritura significa competência para desenvolver o pensamento lógico e a tomada de decisões.

Ao serem perguntados sobre a frequência com que os professores solicitam um texto escrito, temos os seguintes resultados:

Tabela 30 – categoria 1: Frequência na solicitação de texto pelo professor

Frequência	1x semana	1x mês	Algumas vezes no semestre	TOTAL de alunos
Humanas	9	5	18	32
Exatas	1	3	26	30
Biológicas	4	0	12	16
TOTAL: frequência	14	8	56	78

A tabela mostra claramente que os alunos são raramente solicitados para produzirem os seus textos. A grande concentração das respostas, 56 de 78, está no 'algumas vezes no semestre'. Nesta questão um aluno não respondeu e outro sugeriu a opção 'nunca'. Este parece ser um indicador muito claro de que o texto escrito é raramente utilizado pelo professor na construção do conhecimento na UCPel.

Perguntados se consideravam a escrita como uma estratégia importante para a construção do conhecimento, mais da metade diz considerar imprescindível, e menos de ¼ considera que até certo modo a escrita é importante, talvez pensem isso por eles serem alunos das exatas e ainda, um

número reduzido parece não ter refletido sobre a questão ou não acha importante.

Veja a tabela.

Tabela 31 – categoria 1: Importância da escrita na construção do conhecimento

Importância da escrita para construir conhecimento	Imprescindível	Até certo modo	Não é importante	Não refletiu sobre isso
Humanas	29	3	0	0
Exatas	17	10	2	2
Biológicas	12	4	0	0
Total	58	17	2	2

Após pensar sobre estas questões, parece que os alunos percebem a importância do uso da escrita na construção do conhecimento, mas as oportunidades para exercitarem e utilizarem esta estratégia em sala de aula parecem ser muito raras. Isto parece claramente indicar não haver interlocução ou trabalho de pesquisa em sala de aula. Assim, como os professores, os alunos demonstram preocupação com o desenvolvimento lógico, a correção gramatical e a originalidade de sua expressão textual mas a frequência com que este exercício é introduzido na sala de aula é muito baixa. É preciso que se faça da sala de aula da Universidade um local de dialogia para realmente haver construção do conhecimento.

3.4.2 Quantidade de produção

Nesta categoria pretendeu-se verificar qual era a expectativa do aluno com relação à escrita e o quanto ele escrevia no final do curso. Veja os resultados na tabela abaixo.

Tabela 32 – categoria 2 discente – Expectativa e quantidade de produção escrita

EXPECTATIVA DE ESCRITURA DE TEXTO	HUMANAS	EXATAS	BIOLÓGICAS	Total
Pouco (1 ou 2 por semestre)	4	4	1	5
Na medida exata (+1 por mês)	13	19	7	39
Muito (+1 por mês)	14	8	9	31
CONSIDERA ESCREVER NO FINAL DO CURSO				
Pouco	8	14	0	22
Na medida exata	11	11	9	31
Muito	2	0	4	6
Insuficiente	10	6	2	18

Percebe-se que as expectativas de produção escrita pelos alunos, ao ingressarem na Universidade, é maior do que a concretização desta produção no final do curso. Os professores consideram que a quantidade de textos produzidos pelos alunos é insuficiente, mas por que não fazem uma sondagem, para conhecer as expectativas destes alunos com relação à produção de textos para poder orientar melhor a disciplina? O fato dos alunos terem uma expectativa maior de produção pode significar para o professor o indicador de que eles esperam pelo texto como forma de interlocução e construção do conhecimento.

Na questão seguinte os alunos deveriam enumerar o porquê consideram a quantidade insuficiente. Confira as respostas.

Tabela 33 – categoria 2 – Motivação para escrever

Quantidade insuficiente porque:	Não há motivação	Não há costume	Não há interesse	Não há conhecimento de textos científicos	Não é objetivo do Curso	Não há exigência como tarefa	Outros
1º lugar	12	16	2	1	5	13	2
2 lugar	6	3	0	3	7	4	0
3 lugar	3	1	4	6	2	3	0
4 lugar	3	4	5	3	3	1	0
5 lugar	0	4	2	3	3	5	0
6 lugar	1	2	7	3	3	2	0
7 lugar	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL	25	30	20	19	23	28	3

Em primeiro lugar, os alunos acreditam ser a escrita na Universidade insuficiente por não terem sido acostumados desde o início da escolarização. Em segundo lugar, por não ser uma tarefa exigida pelos professores. Em terceiro lugar, por não haver motivação para escreverem. Em quarto, por não ser objetivo do Curso. Em quinto lugar por não haver interesse. Em sexto, por não saberem produzir textos acadêmicos. E em último lugar seria insuficiente para a realização de concursos ou ainda pelo sistema concentrado não proporcionar mais tempo para a realização desta tarefa. Assim como os professores, os alunos afirmam não terem sido acostumados a escrever desde no Ensino Fundamental e Médio, mas na Universidade o que mais chama atenção é a afirmação de que os professores não exigem como tarefa um texto escrito. Isto é muito significativo pelas várias razões, já expostas anteriormente, pois, quando o professor é escritor,

incentivador, seu aluno pode sentir-se motivado a escrever e que, se não há o hábito da escritura, ele pode ainda ser firmado na Universidade e o fato de não ser objetivo da disciplina ou dos alunos não se interessarem, não justifica a ausência de um trabalho com textos na construção do conhecimento.

A última questão desta categoria refere-se aos tipos de textos produzidos pelos alunos fora da Universidade. Confira os dados.

Tabela 34 – categoria 2: O que se escreve fora da Universidade

A escrita se relaciona com	Literatura	Vida pessoal	Vida profissional	Envolvimento sócio-político
HUMANAS	5	11	13	6
EXATAS	1	12	19	3
BIOLÓGICAS	3	7	9	2
Total	9	30	41	11

Pela tabela acima se nota que mais da metade dos alunos escreve relacionado com a vida profissional, em menor número com sua vida pessoal, e envolvimento sócio-político e um pequeno percentual com literatura. O indicativo de que a maioria escreve relacionado à sua vida profissional é mais um reforço para que se trabalhe na sala de aula com textos polifônicos, afim de permitir que as outras ‘vozes’ além da voz do professor, possam contribuir para que os futuros profissionais da UCPel escrevam cada vez mais e melhor em sua vida profissional.

Observando estas questões, parece que a quantidade de produção escrita na percepção dos alunos, está de acordo, na medida exata para cada disciplina e

que se não escrevem mais é porque não estão acostumados ou não há proposição como tarefa a ser desenvolvida na sala de aula, e parece-me que a motivação para realizar tal tarefa, pode estar relacionada com o tipo de aula que este aluno tem, ou seja, não parece ser uma aula em que se utiliza o texto interlocutório, mas sim o discurso monológico de um professor autoritário. Quando escrevem fora da universidade, o fazem relacionado com sua vida profissional. Estes dados nos remetem mais uma vez ao papel do professor polifônico e ‘polêmico’, incentivador da produção escrita, não apenas no momento da avaliação, mas na rotina de sala de aula, como forma de interlocução e de deixar registro, e conseqüentemente tornar seus alunos cidadãos críticos e atuantes na sua vida profissional e pessoal.

3.4.3 Qualidade de texto e resposta a esta qualidade

As questões desta categoria referem-se à expectativa de resposta do professor frente ao texto e às dificuldades dos alunos no momento da redação de um texto. Confira os dados.

Tabela 35 – categoria 3 – Resposta ao texto pelo professor

EXPECTATIVA DE RESPOSTA	Aponte erros	Aponte caminhos	Pede que refaça sem comentários	Corrija e sugira melhorias	Corrija e devolva
HUMANAS	5	13	3	8	2
EXATAS	6	20	0	7	5
BIOLÓGICAS	0	8	0	7	1
Total	11	41	3	22	8

Ao analisar os dados é preciso esclarecer que, apontar caminhos e sugerir melhorias, não significam a mesma coisa. Ao corrigir um texto, o apontar caminhos significa mostrar que talvez o texto não esteja indo no caminho certo de se manter no mesmo tema, ou da organização lógica das idéias; já o corrigir e sugerir melhorias, significa dizer que está no caminho certo, mas que é preciso ‘aparar arestas’, como reestruturação de frases, pontuação, e também organização de idéias, por exemplo. Pedir que o aluno refaça o texto após sugerir melhorias ou apontar caminhos é tarefa do professor polifônico, e de um leitor/escritor que tem o que ensinar. E parece ser esta resposta muito importante para o aluno que está construindo conhecimento na Universidade.

Sabendo-se das expectativas do aluno na correção e resposta do professor ao seu texto, então, o que faz da escrita um momento difícil para o aluno? Vejamos as respostas dos alunos.

Tabela 36 – categoria 3 – Dificuldades ao redigir

Dificuldades no momento de redigir	Colocar as idéias no papel	Dar continuidade	Corrigir sozinho sem interferência de alguém	Reescrever	Não é difícil	Não refletiu sobre isso
HUMANAS	11	7	0	1	9	4
EXATAS	22	1	2	0	5	2
BIOLÓGICAS	4	3	2	0	4	3
Total	37	11	4	1	18	9

A grande maioria acredita ser o colocar as idéias no papel, o mais difícil, no momento de redigir e menos de ¼ não acredita ser o começo ou dar continuidade

ao texto a parte mais difícil. Alguns não haviam refletido sobre isto e não conseguem corrigir sem a interferência de alguém. A escrita é um processo complexo, que envolve muitas habilidades que vão desde a parte motora até a configuração mental, ao que ASSMANN (1998) se refere como sendo um exercício de 'corpo/mente', não é por menos que falamos antes de escrevermos, pois é preciso um amadurecimento corporal e maturidade mental para realizarmos tarefas como estabelecer relações, fazer comparações, inferências, abstrações. A escrita não é um dom, mas é um processo que se aprende, que se constrói durante toda vida, pois há sempre o que aprimorar, melhorar quando se trata de colocar seu pensamento dentro de padrões estabelecidos por esta forma de comunicação. Por isto, conhecer e dominar as estratégias que envolvem este processo é fundamental. Não há como dominar estas estratégias quando se escreve algumas vezes na vida e, principalmente, se não houver o estímulo de outras vozes para melhor poder argumentar com elas.

A questão do feedback (resposta) parece ser relevante, pois os alunos na sua maioria esperam "ouvir a voz" de seu professor na devolução de seus textos. Parece ser também uma dificuldade dos alunos o começar a escrever, mas o mesmo não acontece quando se trata de dar continuidade ao texto. Ouvir pois a 'voz do professor', dos colegas e de outros autores é que servirá de insumo para sua própria argumentação e conseqüentemente para a construção do conhecimento.

3.4.4 Desenvolvimento da habilidade escrita: escritura – releitura – reescrita

Nesta categoria pretendeu-se verificar como se dava o processo de escrita na Universidade, se havia após a escritura uma releitura e reescrita do texto produzido pelo aluno. Observe as respostas.

Tabela 37 – categoria 4: Releitura e reescrita do texto

Áreas	Reler e reescrever após a escritura				Reescrever quando			
	Sempre	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Em seguida	Dias depois	Semanas depois	Reescrever não é importante
HUMANAS	11	14	6	1	26	4	1	1
EXATAS	17	11	2	1	25	4	0	0
BIOLÓGICAS	5	7	4	0	13	2	1	0
Total	33	32	12	2	64	10	2	1

Os dados acima são interessantes porque embora a maioria, somando-se as áreas das humanas e das biológicas, afirme reler e reescrever, é nas exatas que sozinha, apresenta maior número de alunos que relêem e reescrevem seus textos. Por talvez não dominarem o processo da escrita, é que temos alguns alunos que não relêem ou reescrevem seus textos. Porém, se lhes for solicitado que reescrevam, eles afirmam que é uma tarefa feita em seguida, o que pode ser importante para não perder a linha de raciocínio e argumentação. Pensar sobre estas estratégias de produção textual é fundamental para que os alunos tomem consciência da complexidade da escrita, de uma boa textualidade. É no desenvolver destas estratégias que se constrói conhecimento.

Ao pensar nas habilidades que são desenvolvidas com a escrita, é que foi questionado aos alunos se a Universidade oferecia condições para desenvolverem estas habilidades e se no final do curso, já dominavam a prática da escrita. Ao responderem, afirmam que a Universidade oferece condições parcialmente e que de igual forma, sentem que dominam parcialmente a prática da escrita. Vejamos os dados.

Tabela 38 – categoria – 4: Condições e prática de escrita

Áreas	Condições oferecidas			Domínio da prática da escrita			
	Sim	Não	Parcialmente	Sim	Não	Parcialmente	Não refletiu sobre isso
HUMANAS	2	9	21	5	9	20	0
EXATAS	5	12	13	3	9	18	1
BIOLÓGICAS	1	7	7	1	4	10	1
Total	8	28	41	9	22	48	2

O dar condições e dominar parcialmente a prática da escrita refletem o pouco ou uso insatisfatório do texto na construção do conhecimento. Mais uma vez pergunto, quem deveria promover a aproximação do aluno com o texto? A Universidade? Sim, mas o que significa a universidade para o aluno? A biblioteca, a Reitoria, os Departamentos? Quem está mais perto do aluno? Quem serve como uma espécie de ponte entre o que se entende por Universidade e o aluno? Parece ser o professor. Ele na verdade é o fio de ligação na construção de conhecimento, por isso é tão importante que seja um profissional qualificado e preparado para os novos tempos, as novas formas de ensinar e aprender.

3.4.5 Percepção, uso e importância da leitura

Esta última categoria dos discentes reflete a importância da leitura para construção de conhecimento por permitir que muitas vozes sejam ouvidas dentro da sala de aula. Desta maneira, pensar sobre o quanto se lê para cada disciplina, e se estas leituras ajudam a escrever melhor e ainda, se quem não lê não o faz por quais motivos, é que apresento os dados abaixo.

Quadro 8 – categoria 5 – discente: Quantidade e influência da leitura na escrita

ÁREAS	HUMANAS	EXATAS	BIOLÓGICAS	TOTAIS
QUANTIDADE DE LEITURA POR DISCIPLINA				
Muito (2 por semana)	9	5	5	19
Pouco (1 a cada 2 semanas)	7	6	0	13
Suficiente (1 por semana)	14	14	8	36
Insuficiente (1 por mês)	2	4	2	8
Nada	0	1	1	2
QUEM LÊ MAIS, ESCREVE MELHOR				
Sempre	28	30	14	72
Nem sempre	4	1	2	7
Escrever é dom	0	0	0	0
Não é importante ler muito para escrever	0	0	0	0

A maioria acredita que lê o suficiente (um texto por semana), para cada disciplina, no entanto, a quase totalidade dos sujeitos pesquisados reconhece que quem lê mais escreve melhor. Se considerarmos que há disciplinas com uma carga horária de duas ou mais horas por semana e que se estão lendo em média um único texto por semana, parece-nos que não está acontecendo mesmo a

interlocução. Estariam os alunos se omitindo da tarefa de leitura ou não estaria sendo proposta a leitura como tarefa? E se eles demonstram ter consciência da importância da leitura para se escrever melhor, por que não o fazem? Parece haver uma contradição na percepção da relação entre leitura e escritura.

Vejam os então, o que respondem sobre o por que não lêem.

Quadro 9 – categoria 5 – discentes: Insuficiência de leitura

NÃO LÊEM PORQUE	NÃO GOSTAM	NÃO SÃO INCENTIVADOS	NÃO ESTÃO ACOSTUMADOS COM TEXTOS TÉCNICOS	NÃO FORAM ACOSTUMADOS DESDE O INÍCIO	NÃO SE INTERESSAM	NÃO TÊM CONDIÇÕES DE LER NA BIBLIOTECA	OUTROS
1º lugar	14	28	7	23	6	2	0
2º lugar	6	10	8	10	6	6	0
3º lugar	8	12	9	9	5	3	0
4º lugar	2	3	14	9	10	4	0
5º lugar	9	2	5	6	14	5	1
6º lugar	9	3	2	0	5	25	0
7º lugar	0	0	2	0	0	0	1
TOTAL	48	58	47	57	46	45	2

Em primeiro lugar, os alunos afirmam não lerem por falta de incentivo. Em segundo, por não terem sido acostumados desde o Ensino Médio. Em terceiro lugar, por não gostarem de ler. Em quarto, por não estarem familiarizados com a linguagem técnica dos textos. Em quinto, por não se interessarem e em sexto, por não haver boas condições de leitura na biblioteca (horários, acesso, espaço). E por último, acreditam que seja a pressão para fazer os trabalhos e o pouco tempo disponível. Considerando os resultados acima, por área temos:

CONSIDERE A LEGENDA:

A – para não gostam de ler

B – não são incentivados

C – não estarem acostumados com textos técnicos

D – não terem sido acostumados a ler desde o Ensino Médio

E - não se interessarem

F – por não terem boas condições de leitura na biblioteca

G – outros

Quadro 10 – categoria 5: Insuficiência de leitura por área

Humanas

	A	B	C	D	E	F	G
1º	4	10	2	12	0	2	0
2º	2	7	3	3	2	3	0
3º	5	2	2	3	2	3	0
4º	0	2	7	3	3	1	0
5º	0	0	2	1	7	4	1
6º	6	0	0	0	3	7	0
7º	0	0	0	0	0	0	1
Total	17	21	16	22	17	20	2

Exatas

	A	B	C	D	E	F	G
1º	6	14	3	7	4	0	0
2º	4	2	4	3	2	4	0
3º	1	7	4	5	2	0	0
4º	1	2	5	4	5	1	0
5º	5	0	3	4	5	1	0
6º	2	1	1	0	2	12	0
7º	0	0	0	0	0	0	0
Total	19	26	20	23	20	18	00

Biológicas

	A	B	C	D	E	F	G
1º	3	4	1	4	2	0	0
2º	0	1	2	3	2	1	0
3º	1	3	3	1	1	0	0
4º	1	0	2	2	2	2	0
5º	4	2	0	0	3	0	0
6º	1	1	1	0	0	6	0
7º	0	0	0	0	0	0	0
Total	10	11	9	10	10	9	0

Para os alunos das Humanas em primeiro lugar a falta de leitura seria por não terem sido acostumados desde o início da escolarização. Em segundo, por não serem incentivados. Em terceiro, por não terem boas condições na biblioteca. Em quarto, por não se interessarem e também por não gostarem de ler. Em quinto, por não estarem familiarizados com textos técnicos e por último pelos motivos citados no comentário anterior.

Os alunos das Exatas pensam diferente e com certa dúvida demonstrada pelos números repetidos. Para eles, primeiro não lêem por não serem incentivados. Em segundo, por não terem sido acostumados. Em terceiro, por não serem familiarizados com textos técnicos e não se interessarem. Em quarto, porque não gostam de ler e por último, não terem condições na biblioteca.

Os alunos das Biológicas afirmam que não lêem o suficiente primeiro por não serem incentivados. Em segundo por não gostarem de ler, não terem sido acostumados desde o Ensino Médio e também por não se interessarem. Em terceiro, por serem familiarizados com textos técnicos e não terem condições de leitura na biblioteca. Com estes dados, percebe-se que eles têm uma visão diferente em cada área por não realizarem esta tarefa com suficiência.

Ao refletir sobre a percepção, uso e importância da leitura, os alunos, parecem perceber a importância da leitura, acreditam que lêem o suficiente em cada disciplina, mas que não são incentivados ou não gostam de ler. Como já argumentei anteriormente, é através da leitura que se constrói sentidos para a

vida, é também por meio dela que podemos ouvir as vozes que permeiam o texto escrito, tão necessárias à construção do conhecimento. Para se desenvolver pesquisa na Universidade, como forma de qualificar o ensino, é fundamental a polifonia. Entrar em contato com todas as vozes que permeiam o texto, parece ser a melhor maneira de construir conhecimento para poder utilizar sua própria voz.

A análise das categorias dos docentes e dos discentes, permite-nos concluir que na cultura de sala de aula da universidade, há muita expectativa e pouca concretude. Ao que parece os alunos, ao ingressarem, têm grande expectativa com relação à construção do conhecimento, mas ao concluírem, têm a idéia de que nada aprenderam. O professor por sua vez também tem suas expectativas em torno do aluno que tem à frente, acreditando que este deveria *saber* muito mais do que demonstra. Na verdade, esta expectativa pode ser positiva, porém não é bastante para construir conhecimento. O que falta na sala de aula é justamente a interlocução, o texto usado dialogicamente.

Com estas descrições dos dados coletados encerra-se este capítulo.

Conclusões

Ao concluir este estudo, parece importante ressaltar o pressuposto de que se a linguagem é uma construção social, em que interação e dialogia são elementos fundadores, compreende-se que o domínio da autonomia nesta área é também construído na interação social.

Pensar no professor e suas práticas para construir um saber crítico compreendem retomar a questão da escola baseada na “contação de histórias” e o desenvolvimento da capacidade de elaboração própria. A língua é resultado da interação social e verbal descritas nos jogos de linguagem de Wittgenstein, e não de um acervo depositado na memória coletiva, nas marcas genéticas ou no mecanismo do cérebro. É no modo de vida ou no uso social da enunciação e das condições discursivas que brota a função da linguagem, seu significado e interpretação. Isto é a dialogia de Bakhtin e a ontogênese de Vygotsky. Portanto, a prática dialógica do texto pelo professor, em oposição à prática monológica, em que somente o professor conhece a verdade, é fundamental para se compreender a produção textual, como capacidade de elaboração própria, tão necessária na construção do conhecimento na Universidade.

MORAES (2000: 10), nas conclusões de sua pesquisa sobre o ensinar e o aprender por meio da pesquisa na sala de aula na Universidade, cita algumas razões para incentivar esta prática na construção do conhecimento. Para este estudo, as mais interessantes foram: o envolvimento dos alunos no questionamento (re)construtivo precisa ser expresso não só verbalmente, mas também resultar em trabalhos escritos; a produção necessita ser comunicada, não apenas para submeter-se à crítica, bem como possibilitar a qualidade política transformadora; nessa comunicação o conteúdo é essencial, mas a forma não pode ser desprezada; o envolvimento com pesquisa, pode proporcionar condições para uma produção gradativamente mais autônoma e criativa, no sentido de desenvolver um sujeito histórico, crítico e participativo.

Ao considerar uma abordagem do processo de produção escrita, de natureza interativista, GARCEZ (1998: 67) enfatiza que se procura desvendar a participação dialógica dos destinatários em procedimentos adotados pelo enunciador, ao contrário da abordagem cognitivista, que por não abranger a complexidade do fenômeno da escrita trata-a de forma isolada de suas implicações sócio-históricas.

Portanto, um dos objetivos do redator ao constituir o enunciado, é preocupar-se em ser compreendido pelo outro, por não dispor de elementos gestuais ou outros específicos do texto oral, mas a “interlocução também pressupõe o papel do outro na construção do texto – a solidariedade interlocutória introduz as rupturas necessárias para a construção do saber”(BOHN,2000).

Nas análises das categorias feitas o estudo concluiu que:

- Professor e aluno têm percepção da importância do uso do texto na construção do conhecimento, acreditam ser uma estratégia importante, mas tanto os professores quanto os alunos mostram que os textos propostos raramente conduzem à reflexão como forma de interlocução;
- A elaboração de textos ainda é um instrumento de avaliação e não de construção de um sujeito de mente investigativa;
- Não há na Universidade (Departamento, Instituição) uma maior preocupação em promover e incentivar a recepção e produção textual;
- Os resultados dos questionários dos docentes e discentes mostram que a sala de aula continua sendo um local de "conferência";
- Na proposição da produção textual feita pelos professores falta justamente a dialogia;
- O professor não assume seu papel de interlocutor no processo de produção e avaliação textual;
- A grande maioria dos professores pesquisados não se sente professor/pesquisador, o que segundo Demo seria a qualidade mais importante do professor em qualquer nível de ensino;
- Os alunos não se sentem preparados para a textualização;
- A sala de aula do professor universitário que não é polifônica, dialógica, significa que não desenvolve sujeitos autônomos, originais e críticos;
- A pouca exigência de leitura e produção textual compromete a formação séria e competente dos profissionais da Universidade;
- Finalmente podemos concluir que compreender a importância do texto na construção do conhecimento e a dialogia como meio "polemizador" significa assumir uma nova visão de currículo e desafio lingüístico permanente.

Deixando para o futuro algumas sugestões

O ensino na graduação destina-se a formação de um profissional. O termo pesquisa aparece sempre ao lado da palavra ensino. Pesquisa então no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si e de si para o outro, dentro de um contexto comunicativo, torna-se diálogo (Demo 1999) e este se constitui de uma ação de linguagem.

Vivemos a era da tecnologia em que a imagem e a informática, aparentemente, elevam o texto a um segundo plano. No entanto, a escrita continua viva. É pela escrita que os 'internautas' se comunicam e é pela escrita que o poeta fala de amor. Constitui-se então, um desafio para educadores e lingüistas revelarem os processos de construção de conhecimento e processos da produção escrita.

Ficaram alguns desafios desta busca como um produto sócio-histórico e como forma de interação social realizada por meio de enunciações. O papel do texto como interlocução tem-se desvirtuado na simples reprodução de idéias ou

como forma de avaliação, talvez seja isto, dentre outras coisas, que esteja promovendo o insucesso na aprendizagem.

O aprendiz quer aprender, mas não sabe realizar esta aprendizagem e parece não se esforçar para que ela aconteça. Por sua vez, os professores querem ensinar, mas “fundamentalmente repetem a arqueologia dos saberes já estabelecidos não introduzindo neles os novos significados produzidos pela intertextualidade das subjetividades construídas sócio-historicamente” (BOHN,2000). Surge então, a necessidade de buscarmos alternativas plausíveis e criativas na construção do saber. E qual seria o papel do professor nesta construção?

Seria o papel de professor-pesquisador, que sendo também um leitor/ produtor crítico, encoraja, estimula, provoca, de forma interativa e intencional, a reflexão do aluno sobre seus próprios textos. Visto desta maneira, o papel do professor ultrapassa as fronteiras da comunicação, tornando-o mobilizador, impulsionador e construtor na alternância ou reversibilidade de papéis na interlocução e permite que o aluno, ao analisar e reestruturar seus textos, se aproprie de um novo processo de leitura e de escrita. Reconsiderar e reestruturar seu próprio texto envolve resignificar e depende de um segundo olhar, mas que este não seja somente do professor.

O desenvolvimento da inteligência, a cognição, a curiosidade e o interesse

são estritamente ligados à emoção e a afetividade, pois já se sabe que a recusa ao aprender nasce de relações inadequadas, estabelecidas na interlocução escolar. Uma transformação deve focalizar as novas estruturas de participação criadas na sala de aula, na interação verbal e não verbal, na individualidade e nas funções de quem fala e de quem ouve. Relacionadas dialeticamente para enfrentar as incertezas (MORIN, 2000:84).

Qual seria o papel do aluno? Seria aquele de cidadão criativo, comunicativo, questionador, exigente e disciplinado na busca de seus conhecimentos. É aquele que tem consciência de que não é objeto de ensino, mas sim sujeito do processo e parceiro de trabalho.

Com as considerações acima, encerro o presente trabalho.

Referencial Bibliográfico

- ABREU, Antônio Suárez de . *Curso de redação*.3.ed. São Paulo: Ática, 1991.
- ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- AUROUX, Sylvian (1996). *A filosofia da linguagem*. Trad. José Horta Nunes. Campinas: UNICAMP, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem* 7. ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- BASTOS, L. K. *Coesão e coerência em narrativas escolares escritas*. São Paulo: Unicamp, 1985.
- BOAVENTURA, de Souza Santos. *Um discurso sobre as ciências*. 6.ed. Porto: Afrontamento, 1987.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. *As fronteiras da epistemologia*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BOTTÉRO, Jean .et al. *Cultura, pensamento e escrita*. S. P.: Ática, 1995.
- BOHN, Hilário I. *Maneiras inovadoras de ensinar e aprender – a necessidade de des(re)construção de conceitos*. Trabalho apresentado no II ENPLE. Pelotas, setembro de 2000.
- CERVO, Amado, Luiz, BERVIAN, Pedro, Alcino. *Metodologia científica*. 4.ed. São Paulo: MAKRON Books, 1996.
- CORACINI, M^a.J. R. F. *A produção textual em sala de aula e a identidade do autor*. In: LEFFA, V. J. & Pereira, A. E. (Org.) O ensino da leitura e produção textual. Pelotas: EDUCAT, 1999. P. 69-78.

- _____. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1997a.
- _____. *Educar pela pesquisa*. 3.ed. Campinas. Autores Associados, 1998.
- _____. *Pesquisa e construção de conhecimento*. 3ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997b.
- _____. *Pesquisa princípio científico e educativo*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 11.ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- ERICKSON, Frederick. *Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement in Anthropology & Education quarterly*. vol. 18, Dec. 1987.
- FLOWER, Linda & HAYES, John. *A Cognitive process theory of writing*. *College Composition and Communication*. 1981.p. 365-375.
- _____. *Detection, diagnosis, and strategies of revision*. *College Composition and Communication*. vol. 37, nº 1, 1986. p.17-51.
- FROMKIM, Victoria & RODMAN, Robert. *Introdução à linguagem*. Trad. Isabel Casanova. Coimbra: Almedina, 1993.
- GARCEZ, Lucília. *A escrita e o outro*. Brasília. UNB, 1998.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- GOMES, Romeu. *A análise de dados em pesquisa qualitativa*. In: MINAYO, M^a Cecília de Souza (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 67-80.
- HJELMSLEV, Louis T. *A estratificação da linguagem*.(1954). Trad. José T. C. Netto. In: *Os pensadores XLIX*. São Paulo: Abril, 1975, p. 157-182.

- _____. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*.(1963). Trad. José T. C. Netto. In: Os pensadores XLIX. São Paulo: Abril, 1975, p 183-219.
- _____. *A estrutura e uso da língua*. Ibid. p.221-231.
- JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 7.ed.Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.
- KAPLAN, Abraham & LASSWEL, Harold. *Poder e sociedade*. 2.ed. Trad. Maria Lucy Gurgel, Valente de Seixas Correia. Brasília: UNB, 1998.
- KAPLAN, Abraham. *A conduta da pesquisa*. São Paulo: E.P., E.P.U. e EDUSP, 1995.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. 3.ed São Paulo, Ática, 1990.
- KELSO, J. A. Scott. *Dynamic Patterns. The self-organization of brain and behavior*. Cambridge: Tha Mit Press, 1995.
- LEFFA, J. Vilson. *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, J. V. & PEREIRA, A. E. (Org.). O ensino da leitura e produção textual. Pelotas: EDUCAT, 1999, p. 13-37.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. 6.ed. São Paulo: Ática, 1998.
- MARQUES, Mário Ozório. *Conhecimento e educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1988.
- _____. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.
- MINAYO, M^a Cecília S.(Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 10 ed. Petrópolis Vozes, 1998. p. 9-29.
- MOITA LOPES, L. P. *Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro*. Trabalhos em lingüística Aplicada (DLA, IEL, Unicamp), n.17, 1991, p. 133-144.
- MORAES, Roque. *Produção numa sala de aula com pesquisa: superando limites e construindo possibilidades*. Revista Educação: Porto Alegre, ano XXIII, n.40, abril 2000, p. 9-38.
- MORAN, José M. *Mudar a forma de ensinar e aprender*. Internet: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>. Nov., 1998.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, M^a Bernadete F. *As vozes e os efeitos de sentido da "prática" no discurso de professoras sobre sua formação*. In: Linguagem e Ensino, vol.1, nº 2, 1998, p. 11-26.

OLSON, David R. *O mundo no papel: implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escritura*. Trad. Sérgio Bath, São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI, Eni P. *Saber a língua e a história*. In: CABRAL, Lonia & GORSKI, Edair (Org.). *Linguística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis: Insular, 1998. P. 31-39.

_____. *Interpretação – autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

POERSCH, J. Léo. *Universidade Católica de Pelotas: 30 anos*. Pelotas: EDUCAT, 1991.

SMOLKA, Ana Luiza B. *A atividade da leitura e o desenvolvimento da criança: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores*. In: SMOLKA, Ana Luiza B. (et al). *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p.23-39.

VYGOTSKY, L. S. (1930). *Internalização das funções psicológicas superiores*. In: M. COLE (et al) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1978. P. 59-65.

WHITE, Ron, ARNDT, Valerie. *Process writing*. Long Man, 1992.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tratado Lógico Filosófico e Investigações filosóficas*. Trad. Lourenço, M. S. 2.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

Bibliografia Inspiradora

- AJURIAGUERRA, J. de (et ali). *A dislexia em questão- dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BASTOS, Cleverson Leite, KELLER, Vicente. *Aprendendo a aprender*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BAZARIAN, Jacob. *O problema da verdade. Teoria do conhecimento*. 4.ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1994.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor. O cotidiano na escola*. 7.ed. Petrópolis, Vozes, 1999.
- BELO, Fernando. *Epistemologia do sentido*. vol. I. Fundação Caloiste Gulbenkian/ Lisboa, 1991.
- BORTONI, Stella Maris. *O discurso na sala de aula: uma visão etnográfica* Paper da UFG. 1995.
- BRAGGIO, Silvia L. Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Subjetividade, argumentação e polifonia*. São Paulo: UNESP, 1998.
- CABRAL, Leonor Scliar. *Letramento e as perspectivas para o próximo milênio*. In: CABRAL, Loni Grimm, GORSKI, Edain (Org.). *Lingüística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis: Insular, 1998, p. 17-30.
- CHAFE, Wallace L. *Literacy language and learning: the nature consequences of reading and writing*. Cambridge University Press. 1985.
- DAHLET, Patrick. *A produção da escrita. Abordagens cognitivas e textuais*. Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas n.º 23. Jan./Jun. 1994

- ENRICONE, Délcia. *Os desafios da pesquisa*. Coleção: Universidade-3. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.
- GALVÃO, Teófilo Alves. *A educação como processo de libertação*. Dissertação de Livre Docência. Pelotas, 1997.
- GILSON, E. *Lingüística y filosofía: ensaio sobre las constantes filosóficas de lenguaje*. Madrid: Gredos, 1974.
- HYMES, Dell "On communicative competence" in Pride and Holmes (Org.) _____ . "Why linguistic needs the sociologist" in *foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
- KOCK, Inguelore. *Cognição e processamento textual*. ANPOLL, n.º2 UNICAMP 1996.
- KRASHEN, Stephen. *Writing*. 3.ed. 1986.
- LABOV, Willian. "The study of language in its social context". In *sociolinguistics patterns*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press. 1972.
- LAKATOS, E & MARCONI, M. *Fundamentos de metodologia científica*. SP. Atlas.1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos & PASSOS, Eliete Silva. *Introdução à filosofia*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- LUCKESI, Cipriano. (Org.) *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- LUCENA, Ana Maria Cardoso. *Revisão colaborativa de texto no 2º grau*. Dissertação de Mestrado. UCPel. 1996.
- McCARTHY, Michael. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge University Press, 1991.
- MACHADO, Nílson José. *Epistemologia e didática*. 2.ed. São Paulo. Cortez. 1996.
- MELLENDI, Mª Angélica. *Imagens e palavras*. In: ALMEIDA, Mª Inês (Org.). *Para que serve a escrita?* São Paulo: EDUC, 1997, p. 25-50.

- MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. *Regularidades lingüísticas na aquisição da ortografia*. Caderno de Estudos Lingüísticos. Campinas n.º 29 Jul./Dez. 1995.
- MORENO, Arley R. *Por uma pragmática filosófica*. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil(Org.). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas. UNICAMP, (30):, Jan./ Jun. 1996, p 9-20.
- MÜLLER, Mary Stela, CORNELSEN, Julce Mary. *Normas e padrões para teses, dissertações e monografias*. 2.ed. Londrina: UEL, 1999.
- MUSTIFAGA, Maria Bernadete. *Critérios utilizados pelos professores de Língua Portuguesa na correção e avaliação de textos*. Dissertação de Mestrado .PUCRS 1996.
- PERINI, Mário. *Sofrendo a gramática*. São Paulo, Ática: 1997.
- SALOMON, Délcio Vieira. *Como fazer uma monografia*. 4.ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1974.
- SILVA, Maria Alice S. Souza e. *Construindo a leitura e a escrita*. São Paulo. Ática, 1990.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1989.
- SOUZA E SILVA, Maria Alice. *Construindo a leitura e a escrita. Reflexos sobre uma prática alternativa em alfabetização*. São Paulo: Ática, 1990.
- STEIN, Ernildo. *Epistemologia e crítica da modernidade*. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.
- WEIL, Pierre, D'AMBRÓSIO, Ubiratan, CREMA, Roberto. *Rumo à nova transdisciplinaridade. Sistemas abertos de conhecimento*. 3.ed. São Paulo: Siminus, 1993.
- ZILLES, Urbano. *Teoria do conhecimento*. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.

ANEXO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Curso:----- Sexo: () m () f
 Idade: () 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 ()
 +60
 Atividade profissional principal:-----
 Outras atividades:-----
 Titulação: () Doutorado () Mestrado () Especialização ()
 Graduação
 Tempo de trabalho na graduação:-----
 Disciplina(s) que leciona:-----
 Quanto tempo:-----
 Tempo de trabalho na Instituição:----- Outra Instituição?-----

1. Na sua opinião há preocupação com a produção escrita (tais como resenhas, relatórios, na/para sala de aula) no seu departamento:

() permanente e freqüentemente () apenas na avaliação () não é freqüente, mas esporadicamente sim () não há preocupação () a disciplina é totalmente prática

2. Na sua opinião há preocupação com a produção escrita (tais como resenhas, relatórios, na/para sala de aula) na docência de sua disciplina:

() permanente e freqüentemente () apenas na avaliação () não é freqüente, mas esporadicamente sim () não há preocupação () a disciplina é totalmente prática

3. Na disciplina que leciona, que tipo de tarefa é proposta para o aluno:

Assinale com um (✓)

	Freqüentemente	Com pouca freqüência	Raramente
Resenhas			
Monografia			
Ensaio			
Relatório			
Breves posicionamentos			
Outros: quais?-----			

4.O que você faz com os textos produzidos pelos alunos

	Freqüentemente	Com pouca freqüência	Raramente
Debate			
Avalia e devolve			
Corrige e devolve			
Não devolve			

5.Quando o texto do aluno não é adequado, qual a sua resposta para esse aluno:

- aponta erros
 aponta caminhos para melhorar
 pede que refaça sem maiores comentários
 comenta e sugere melhorias
 corrige e devolve

6. Quando corrige os trabalhos sua maior preocupação é com:(enumere em ordem de importância)

- correção gramatical
 desenvolvimento lógico do assunto
 originalidade
 padrões estéticos
 normas da ABNT
 outros: quais?-----

7. Na sua aula o aluno escreve para:

- o professor da disciplina
 os colegas
 ele mesmo
 todos que querem ter acesso à produção científica
 publicação

8. Você incentiva seu aluno a escrever mesmo quando ele não é obrigado a fazê-lo:

- sempre
 algumas vezes
 raramente
 nunca

9. De acordo com sua percepção quais são as maiores dificuldades de seus alunos no momento de redigir:

- colocar as idéias no papel
 dar continuidade ao texto
 corrigir sem a interferência de alguém
 reescrever
 os alunos não tem problema com a escrita
 não refleti sobre isso até o momento

10. Com que freqüência você solicita aos seus alunos um texto escrito:

- uma vez por semana
 uma vez por mês
 algumas vezes por semestre
 raramente
 não é tarefa comum na(s) minha(s) disciplina(s)

11. Você considera a escrita uma estratégia importante para a construção de conhecimento na sua área:

- sim, imprescindível
 até certo modo
 não acho importante
 não refleti sobre isso até o momento.

12. Na sua opinião o aluno da graduação na UCPel escreve:

- pouco
 na medida exata para cada disciplina
 insuficientemente para a graduação
 muito

13. **Se** for insuficiente seria por: (numere na ordem em que acontecem)

não serem motivados a escrever

não terem sido acostumados desde o início da escolarização

não se interessarem

não saberem produzir textos acadêmicos

não ser objetivo da disciplina

outros?-----

14. Os seus alunos lêem:

muito pouco o suficiente insuficiente nada

15. Na sua opinião a Universidade dá condições para que o aluno desenvolva um programa de leitura:

sim não até certo ponto não refleti
sobre isto

16. Você acha que seu departamento promove a leitura:

sim não até certo ponto não refleti
sobre isto

17. Na sua opinião em que medida o aluno que lê muito escreve melhor:

sempre nem sempre a leitura influencia escrever é um dom

não é importante ler muito para escrever

18. **Se** os alunos não lêem o que deveriam, seria por: (numere de 1 a 5 na ordem em que ocorrem)

não gostarem de ler

não serem incentivados a fazê-lo

não estarem acostumados com textos técnicos

não terem sido acostumados desde o e 2º grau a lerem textos técnicos e
gerais

não serem interessados

não terem boas condições de leitura na biblioteca

outros?-----

19. Você como professor escreve:

sempre só quando planeja às vezes muito pouco

20. Quando você escreve, a sua escrita se relaciona:

com sua vida pessoal com literatura com docência

com seu desenvolvimento sócio-político

Questionário dos Discentes

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Curso:----- Semestre:-----
Sexo: m f
Idade: -20 21-30 31-40 41-50 51-60 +60

Possui outra graduação: Sim Não --Qual?-----

1. No seu curso há preocupação com a produção escrita:
 sempre apenas na avaliação nunca o curso é totalmente prático
 outros: quais?-----

2. Se no seu curso se exige textos escritos, que tarefas são propostas:

Assinale com um (✓)

	Freqüentemente	Com pouca freqüência	Raramente
Resumos			
Resenhas			
Monografia			
Ensaio			
Relatório			
Breves posicionamentos			
Outros: quais?-----			

3. Quando o professor dá *feedback* (responde) ao seu texto, você prefere que ele:

aponte os erros aponte caminhos para melhorar peça que refaça sem maiores comentários comente e sugira melhorias
 corrija e devolva

4. Na sala de aula você escreve para:

o professor da disciplina os colegas você mesmo
 todos que querem ter acesso à produção científica publicação

5. Quando escreve sua maior preocupação é com: (numere de 1 a 5 em ordem)

correção gramatical desenvolvimento lógico do assunto
 originalidade padrões estéticos normas da ABNT
 outros: quais?-----

6. Você é incentivado a escrever mesmo quando não é obrigado a fazê-lo:

sempre algumas vezes raramente nunca

7. O que é mais difícil para você no momento de redigir:
 colocar as idéias no papel dar continuidade ao texto corrigir sem a interferência de alguém reescrever não é difícil
 não refleti sobre isto até o momento
8. Com que freqüência os professores solicitam-lhe um texto escrito:
 uma vez por semana uma vez por mês algumas vezes por semestre
9. Você considera a escrita uma estratégia importante para a construção de conhecimento na sua área:
 sim, imprescindível até certo modo não acho importante
 não refleti sobre isso até o momento
10. Qual a sua expectativa ao entrar para a UCPel com relação à escrita:
 escrever pouco (um ou dois por semestre)
 escrever na medida exata para cada disciplina (mais ou menos um trabalho por mês)
 escrever muito (mais de um trabalho por mês)
11. Agora no final do curso você considera que: (utilizando as medidas acima)
 escreve pouco escreve na medida exata para cada disciplina
 escreve muito insuficiente para uma graduação
12. **Se** for insuficiente seria por: (numere na ordem em que acontecem)
 não ser motivado a escrever
 não ter sido acostumado desde o início da escolarização
 não se interessar
 não saber produzir textos acadêmicos
 não ser objetivo do curso
 não ter professores que exigem esta tarefa
 outros?-----
13. Você lê para cada disciplina:
 muito (dois textos por semana)
 pouco (um texto a cada duas semanas)
 o suficiente (um texto por semana)
 insuficiente (um texto por mês)
 nada
14. Na sua opinião em que medida o aluno que lê muito escreve melhor:
 sempre nem sempre a leitura influencia escrever é um dom
 não é importante ler muito para escrever
15. **Se** os alunos não lêem o que deveriam, seria por: (numere na ordem em que ocorrem)

- não gostarem de ler
- não serem incentivados a fazê-lo
- não estarem acostumados com textos técnicos
- não terem sido acostumados desde o e 2º grau a lerem textos técnicos e gerais
- não serem interessados
- por não terem boas condições de leitura na biblioteca (horários, acesso, espaço)
- outros?-----

16. Você costuma reler e reescrever depois da escritura do texto:

- sempre
- algumas vezes
- raramente
- nunca

17. **Se** reescreve, quanto tempo depois:

- em seguida
- alguns dias depois
- algumas semanas depois
- não é importante reescrever

18. Você pensa que a Universidade oferece condições para desenvolver a habilidade da boa escrita?

- sim
- não
- parcialmente

19. Você como Universitário sente que já domina a prática da escritura?

- sim
- não
- parcialmente
- não refleti sobre isso até o momento

20. Quando você escreve fora da universidade, sua escrita se relaciona:

- com literatura
- com sua vida pessoal
- com sua vida profissional
- com seu envolvimento sócio-político