

YÁSKARA SOCORRO ROCHA CARDOSO

**DIFICULDADES NAS PRODUÇÕES DE TEXTOS
ESCRITOS NO CURSO DE GESTÃO DE RECURSOS
HUMANOS DE UMA FACULDADE NA CIDADE DE
JUAZEIRO DO NORTE/CE**

Orientador: José Bernardino Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Instituto de Educação

**Lisboa
2013**

YÁSKARA SOCORRO ROCHA CARDOSO

**DIFICULDADES NAS PRODUÇÕES DE TEXTOS
ESCRITOS NO CURSO DE GESTÃO DE RECURSOS
HUMANOS DE UMA FACULDADE NA CIDADE DE
JUAZEIRO DO NORTE/CE**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de
Mestre em Ciências da Educação no curso de Mestrado
em Ciências da Educação conferido pela Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor José Bernardino Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Instituto de Educação

**Lisboa
2013**

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pelo dom da vida e coragem para prosseguir com êxito neste desafio.

Os meus agradecimentos com carinho aos alunos que participaram da pesquisa, sempre tão solícitos e educados.

Aos meus mestres, familiares, amigos e todos que contribuíram de forma direta e indireta na elaboração desta dissertação. Em especial, ao Profº Dr. José Bernardino Duarte, pelas valiosas orientações e sugestões.

RESUMO

O presente trabalho, através de uma pesquisa qualitativa e descritiva, objetivou levantar as dificuldades mais frequentes na produção de textos escritos de graduandos. Os instrumentos para coleta de dados constituíram-se de uma Resenha Crítica Informativa de dois livros da área específica e entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa foram 80 alunos do curso de Gestão de Recursos Humanos de uma faculdade do nordeste brasileiro, sendo 40 alunos do 2º semestre e 40 alunos do 4º semestre, cada turma com um livro, com o intuito de identificar como se manifesta a análise crítica desses leitores e suas produções de textos. Para complemento da análise referente à resenha crítica, adotou-se entrevistas com os 4 alunos que melhor se destacaram na produção textual e os 2 que tiveram maior dificuldade. Ao final da investigação, constatou-se que as principais dificuldades existentes na produção textual referem-se a um papel de leitor passivo, cúmplice da ideologia do autor do livro, pois os graduandos se mostram tímidos quanto ao posicionamento crítico.

Palavras-Chave: Produção de Textos, Resenha crítica e Dificuldades.

ABSTRACT

This present work, through a qualitative and descriptive research, aimed to identify the most frequent difficulties in producing written texts for undergraduates. The instruments for data collection consisted of an informative critical review of two books, on the specific area and semi-structured interviews. The study subjects were 80 students of Human Resource Management of a College from the Brazilian northeast, with 40 students in the 2nd semester and 40 students of 4th semester, each class with a book, with the aim of identifying how it manifests the critical analysis of these readers and their production of texts. To complement the analysis for the critical review, we adopted interviews with 4 students who have excelled in the best textual production and the 2 who had the greatest difficulty. At the end of the investigation, it was found that the main difficulties in textual production refers to the role of passive reader, accomplice to the ideology of the author of the book, undergraduates are shy about showing the critical positioning.

Keywords: Text Production, critical Review and Difficulties.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Características da Produção de Textos.....	25
Quadro 02 – Total de Alunos.....	41
Quadro 03 – Nível de competência da produção de texto.....	45
Quadro 04 – Fatores de Coerência.....	49
Quadro 05 – Categorias de análise.....	50
Quadro 06 – Fatores de coerência na produção de texto.....	61

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – PONTOS IMPORTANTES DA PRODUÇÃO DE TEXTO DO 2º SEMESTRE.....	59
GRÁFICO 02 – PONTOS IMPORTANTES DA PRODUÇÃO DE TEXTO DO 4º SEMESTRE.....	60
GRÁFICO 03 – CATEGORIA E FATORES DE COERÊNCIA NA PRODUÇÃO DE TEXTO DO 2º SEMESTRE.....	62
GRÁFICO 04 – CATEGORIA E FATORES DE COERÊNCIA NA PRODUÇÃO DE TEXTO DO 4º SEMESTRE.....	64

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO 1 - MARCO TEÓRICO.....	12
1.1 Definição de Produção de Texto.....	12
1.1.1 Evolução da Produção de Texto.....	17
1.1.2 Características da Produção de Texto.....	23
1.2 Leitura, Compreensão e Interpretação de Texto.....	29
CAPÍTULO 2 - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	35
2.1 Problema.....	35
2.2 Objetivo Geral.....	39
2.3 Objetivo Específico.....	39
2.4 Metodologia.....	39
2.4.1 Tipos de Pesquisas.....	40
2.4.2 Amostra.....	40
2.4.3 Instrumento de observação dos dados.....	41
2.4.4 Procedimentos.....	46
CAPÍTULO 3 – RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS.....	48
3.1 Entrevista.....	66
CONCLUSÃO.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
ANEXOS.....	I

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu de minha experiência como professora universitária dos cursos de Administração e Gestão de Recursos Humanos numa cidade brasileira a caracterizar posteriormente, dessa experiência do cotidiano e do contato com meus alunos pude perceber as dificuldades existentes na produção de texto.

A linguagem escrita tem papel primordial em nossa sociedade, tanto para fazer durar, através dos tempos, nossos textos, como por sua praticidade em termos de comunicação.

Ela nos possibilita construir textos que têm características bem marcadas, como por exemplo, um texto acadêmico, que pressupõe um tipo de leitor que adota procedimentos específicos de leitura, estabelecendo um processo de construção de sentido a partir desse tipo de texto. Exigindo uma leitura mais cuidadosa, reflexiva, aprofundada e crítica.

A linguagem escrita representa um marco na história do desenvolvimento social e cultural do ser humano, e é utilizada de diferentes formas de expressão textual, à qual chamamos de gênero textual.

Marcuschi (2003) afirma que os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontáveis, tais como telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, bilhetes, aulas expositivas, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante, qualquer situação que possibilite uma comunicação.

Não é de hoje que o homem sempre sentiu a necessidade de se comunicar com seus semelhantes. Esta inter-relação entre povos e culturas leva ao pressuposto de que o homem é um ser social, por isso, foram surgindo, desde a invenção da escrita alfabética, diversas práticas comunicativas, que foram denominadas, ao longo do tempo pelos estudiosos do ramo, de gêneros textuais.

Os gêneros textuais variam desde um simples diálogo até uma tese científica, e por serem frutos de uma sociedade, são carregados de elementos que caracterizam o contexto em que são empregados.

Marcuschi afirma que são incontáveis os gêneros textuais e que a todo tempo, escolhemos diversos deles para diversas práticas sociais, seguindo sempre a necessidade temática, a relação entre os interlocutores e a vontade enunciativa. Enquadram-se nessas ferramentas comunicativas: diálogo face-a-face, bilhete, carta (pessoal, comercial etc), receita culinária, horóscopo, artigo, romance, conto, novela, cardápio de restaurante, lista de compras, aula virtual, piadas, resenha, inquérito policial, ofício, requerimento, ata, relatório etc. Hoje surgem novos gêneros textuais com a “cultura eletrônica”, ou seja, novas formas de comunicação (oral ou escrita) como o bate-papo on-line (MSN), blog, twitter (micro blog), Orkut, Facebook, mensagens SMS (celular) etc.

Dentre todas essas diferentes construções sociais de gênero textual estão o gênero acadêmico, que o presente trabalho busca estudar.

Há muito desejava pesquisar o assunto e assim, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento das habilidades necessárias na composição de um texto.

Geraldi (1997, p.135) considera a “produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Essa afirmação vai ao encontro da preocupação com a necessidade de formar um indivíduo reflexivo, crítico, capacitando-o a posicionar-se diante do mundo através de sua habilidade de expressão das ideias. Daí a razão da escolha desse tema para a minha dissertação de mestrado.

De acordo com Simon (2008, p. 33-34),

Para a construção de um texto, é necessária a junção de vários fatores que dizem respeito tanto aos aspectos formais como as relações sintático semânticas, quanto às relações entre o texto e os elementos que o circundam: falante, ouvinte, situação (pragmática). Um texto bem construído e, naturalmente, bem interpretado, vai apresentar aquilo que Beaugrande e Dressier chamam de textualidade, conjunto de características que fazem de um texto um texto, e não uma sequência de frases.

Nesse sentido, quero analisar o processo das produções de textos escritos, pois é muito comum em sala de aula, ouvir depoimentos de alunos confirmando a dificuldade que sentem para produzir um texto.

Ao pensar a produção de texto, buscou-se respaldo teórico para entender os conceitos de texto e tessitura textual em INFANCE (1991); SIMON (2008); MARCUSCHI (1983); para reforçar os elementos complexos da linguagem textual ANTUNES (2005); GERALDI (2004); KOCH e TRAVAGLIA (2011) entre outros autores. E na Análise do Discurso BAKTIN (1992); FAIRCLOUGH (1992) e ORLANDI (2001). BEAUGRANDE e DRESSIER (1981) define textualidade e apresentam características importantes para a produção de texto; com reforço de ANTUNES (2005); KOCH e TRAVAGLIA (2011).

Beaugrande e Dressier apontam sete aspectos que são responsáveis pela textualidade de um texto bem constituído. Que se dividem em fatores linguísticos (coerência e coesão) e fatores extralinguísticos (aceitabilidade, intencionalidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade).

A coerência e a coesão têm relação com o material conceitual e linguístico do texto. A coerência “é responsável pelo sentido do texto”. E a coesão é a manifestação linguística da coerência. Já a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade são fatores pragmáticos da textualidade. Analisarei em profundidade estes fatores no capítulo seguinte.

A relação entre texto e textualidade está, justamente, no fato de a unidade textual se construir através dos fatores pragmáticos (aspecto sociocomunicativo), da coerência (aspecto semântico) e da coesão (aspecto formal).

Para Koch (2006b), as competências sociocomunicativas (sociais e cognitivas) que os sujeitos possuem e os fazem diferenciar determinados gêneros estão relacionados com o conhecimento de como a linguagem planeja, elabora e desempenha estratégias de construção e interpretação dos textos que se produzem, circulam e se recebem nas situações de interação.

Segundo a autora, essas competências estariam, em adição, contribuindo para o reconhecimento da materialidade linguístico-textual dos gêneros, permitindo aos sujeitos o reconhecimento das sequências textuais predominantes em cada macroestruturação linguístico-textual dos gêneros.

De acordo com Antunes (2005), o texto só pode ser considerado como tal se cumprir com o papel de interação com o outro. A comunicação realizada por meio de textos é sempre bilateral. Segundo Antunes (2005, p. 28), “Não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário, sem alguém do outro lado da linha, sem uma intenção particular”. O autor apresenta 10 características importantes:

Escrever é uma atividade de interação;

Escrever é uma atividade cooperativa;

Escrever é uma atividade contextualizada;

Escrever é uma atividade necessariamente textual;

Escrever é uma atividade tematicamente orientada;

Escrever é uma atividade intencionalmente definida;

Escrever é uma atividade de envolve especificidades linguísticas e pragmáticas;

Escrever é uma atividade que se manifesta em gêneros particulares de texto;

Escrever é uma atividade que retoma outros textos; e

Escrever é uma atividade em relação de interdependência com a leitura.

Analisarei em profundidade estes elementos no capítulo seguinte.

Koch (1997) sugere que os vários aspectos de uma estrutura textual apresentem uma ordem hierárquica em que cada elemento pressupõe o anterior, e a relação entre os elementos coesão textual, coerência, a intertextualidade e a polifonia (pontos de vista diferente), servirá de instrumento ao leitor para que este compreenda o texto em sua unidade. Analisarei em profundidade estes elementos no capítulo seguinte.

Espero que com este trabalho, enquanto pesquisadora possa apresentar os passos necessários para responder às seguintes perguntas:

- Como lidar com as dificuldades da produção de textos em sala de aula? Quais os caminhos para uma boa produção textual? E como desenvolver um texto bem definido, que apresente uma introdução, desenvolvimento e conclusão de forma clara, coerente e concisa?

E assim, colaborar através de uma metodologia adequada nos desenvolvimento da produção textual de meus alunos.

CAPÍTULO 1 - MARCO TEÓRICO

1.1 Definição de Produção de Texto

A produção de texto sem nenhuma dúvida é familiar a qualquer estudante de primeiro, segundo e terceiro graus. Pois o homem tem a necessidade peculiar de se comunicar, vivendo, portanto, em permanente interação com a realidade que o cerca e com os outros seres humanos, dividindo com eles sua visão de mundo, suas experiências e seus sentimentos. Uma das formas mais eficazes de interação é a linguagem, pela qual o emissor pode transmitir suas ideias e emoções.

De acordo com Infante (1991), os alunos raramente apresentam dificuldades quando expressam através da fala coloquial. Os problemas aparecem quando estes necessitam se expressar formalmente, e principalmente ao produzirem um texto escrito, quando eles devem ter bem claro a existência de diferenças marcantes entre o falar e o escrever.

Na maioria das vezes, para os alunos é mais fácil utilizar a linguagem oral do que a escrita. Os problemas aparecem e evoluem quando surge a necessidade de produzir um texto. Na linguagem oral, quem fala pode expressar não só através de palavras, mas também através de gestos, sinais e expressões. Esses recursos não são explorados na modalidade escrita, pois ela tem normas próprias, como regras de ortografia, pontuação, concordância e regência.

Os aspectos formais da língua influencia a composição do texto escrito e a sequencialização da comunicação, mas de certo não as determinam. Todavia, “a sequência dos enunciados num texto não pode ser aleatório sob o ponto de vista linguístico, discursivo ou cognitivo”, (MARCUSCHI: 2008, p. 77). Portanto, durante a produção textual é preciso seguir algumas normas, mesmo que estas não constituam regras rígidas. A liberdade que temos como produtores não implica enunciar de qualquer maneira os conteúdos, pois isso não favorece o alcance da compreensão.

A ideia central trabalhada por Infante, Marcuschi e outros autores é que um texto constitui-se em uma unidade de sentido. É unânime a concepção de que este não se trata de

uma soma ou sequência de frases, nem tampouco consiste em uma extensão da frase, pois os fatores que concorrem para a sua formação são mais amplas. Para Marcuschi (2008), representa a unidade máxima de funcionamento da língua.

Nessa perspectiva é necessário preocupar-se com o sucesso dos objetivos da produção textual. E para isso é necessário definir o que vem a ser um texto.

A palavra texto provém do latim *textum*, que significa tecido, entrelaçamento. Fica evidente, assim que já na origem da palavra encontramos a ideia de que o texto resulta de um trabalho de tecer, de entrelaçar várias partes menores a fim de se obter um todo inter-relacionado. Daí podemos falar em textura ou tessitura de um texto: é a rede de relações que garantem sua coesão, sua unidade. (Infante, 1991:49)

Existe uma razão etimológica para não esquecermos que produzir um texto é o mesmo que tecer, entrelaçar unidades e partes com a finalidade de formar um todo.

Os estudos teóricos da Lingüística Textual têm considerado o texto, como já posto, como uma unidade complexa, estruturada por elementos lingüísticos e pragmáticos. Marcuschi (1983, p.12-13), procurando a melhor forma para tratar os elementos complexos que compõem a tessitura textual, fala:

A Lingüística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

A produção escrita é uma atividade em que os sujeitos produzem discursos que se concretizam em texto. Quando um tema é proposto, há um levantamento de ideias relacionadas ao assunto, com discussões que possibilitem argumentar a favor ou contra as ideias enfocadas.

Bakhtin (2003) afirma que o uso da língua se concretiza por meio de enunciados. Tais enunciados são individuais e únicos. Apesar disso, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (orais ou escritos) e esses são de possibilidades inesgotáveis dentro dos diversos campos da atividade humana. Isso porque a diversidade dos gêneros segue os parâmetros sociais e históricos das práticas discursivas de um determinado universo social (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Segundo Bakhtin (1997), gênero são construções discursivas relativamente estáveis, e, portanto em constante transformação. Assim, definir gênero significa isolar, apenas temporariamente, algumas características de um conjunto de textos a fim de melhor entender não apenas sua estrutura, mas seu uso social.

Afirma-se serem relativamente estáveis, pois podem sofrer modificações de acordo com a situação comunicativa na qual são empregadas.

Já Marcuschi (2003) afirma que os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa.

Apesar das variações de conceito, Marcuschi (2003, p. 19-36) percebe os gêneros como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Além disso, os gêneros “são definidos basicamente por seus propósitos (funções, intenções, interesses) e não por suas formas”. Contudo, o próprio autor lembra que, embora os gêneros caracterizem-se mais por “aspectos sociocomunicativos e funcionais”, isso não significa desprezar “o poder organizador das formas composicionais dos gêneros”, uma vez que o próprio Bakhtin considerava a constituição composicional, o conteúdo temático e o estilo como as três características dos gêneros.

O estudo dos gêneros textuais teve maior atenção a partir do trabalho de Mikhail Bakhtin, sendo considerado como referência para a pesquisa sobre gênero até os dias atuais. Antes deste pesquisador, os estudos se concentravam na área de retórica, gramática e literatura sem, no entanto, a devida preocupação com a “natureza linguística do enunciado” (BAKHTIN, 2000, p. 280). Podendo ser destacado como colaborador no estudo Marcuschi, entre outros.

Uma das teorias bastante produtiva para se pensar a relação entre gênero e prática é o da Análise Crítica do Discurso de FAIRCLOUGH (1992). Fairclough (1992) faz a distinção entre prática discursiva e prática social. A primeira manifesta-se em forma linguística, na forma de ‘textos’, usando ‘texto’ no seu sentido amplo: linguagem falada e escrita. A segunda é uma dimensão do evento discursivo, da mesma forma que o texto. Em alguns casos, a prática social pode ser inteiramente constituída pela prática discursiva, enquanto em outros, pode envolver-se uma mistura de práticas discursiva e não-discursiva. Segundo o autor: “A análise de um discurso particular, como exemplo de prática discursiva, focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual”. (FAIRCLOUGH 2001, p.99).

A ‘estrutura textual’ é um fator relevante no que se refere à ‘arquitetura’ dos textos, pois trata-se especificamente da maneira como se planeja a escritura dos diferentes tipos de textos. É através da estrutura do texto que são combinados os elementos textuais para

constituir um determinado tipo de texto, dependendo do seu objetivo, ou seja, do tipo de texto a ser escrito. Essas estruturas também podem ampliar o conhecimento sobre as relações sociais e as identidades sociais e os sistemas de crenças que estão implicados nas convenções dos tipos de texto.

Abreu (1996. p.12) ressalta: “Um texto não é uma unidade construída por uma soma de sentenças, mas pelo encadeamento semântico delas, criando, assim, uma trama semântica a que damos o nome de textualidade”.

Um texto bem construído e interpretado vai apresentar aquilo que Beaugrande e Dressier chamam de textualidade, conjunto de características importantes para a construção de um texto, que são os fatores linguísticos e extralinguísticos. Os fatores linguísticos correspondem à coesão, coerência e intertextualidade, e os fatores extralinguísticos correspondem à intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e situacionalidade.

Para Beaugrande e Dressler (1981), a coesão é a ligação entre os elementos superficiais do texto. Já a coerência tem como fundamento a continuidade de sentidos, dizendo respeito ao modo como os componentes são mutuamente acessíveis e relevantes.

A coerência coloca em funcionamento os processos cognitivos que deflagram a conexão conceitual. Situacionalidade, ou seja, o contexto situacional imediato são aqueles quadros históricos e sociais em que os autores se inspiram para organizar o seu discurso dentro do contexto.

A situacionalidade refere-se à adequação do texto em relação à determinada situação. Informatividade são as informações contidas no texto. Aceitabilidade corresponde o que o interlocutor precisa possuir para que o texto tenha sentido para ele. E a intertextualidade é a junção de vários textos num só texto.

Dada à conceituação de textualidade, trataremos do estudo de algumas propostas de padrões constitutivos do texto que são essenciais para a orientação do processo da produção de textos escritos.

De acordo com Beaugrande (1997) citado por Marcuschi (2008, p. 89), pode-se dizer que “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal”, bem como “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguística, cognitiva e social” (Idem, p. 72).

Geraldi (1999) chama a atenção para o papel da escola no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da produção de textos, pois esta, por não ter clara a função da escrita, passa ao aluno uma falsa imagem. Ou seja, as atividades de escrever, muitas vezes são artificiais e

simuladas, escreve-se para o professor corrigir e dar nota. Tal procedimento desfaz o sentido principal da atividade de escrever, que é ter coisas a dizer para alguém. Escrever apenas para preencher linhas é cumprir uma formalidade burocrática na escola.

O ensino-aprendizagem da produção textual tem como um de seus objetivos contribuir para a formação da personalidade do aluno, possibilitando-lhe de uma linguagem rica, diversificada e fluente, desenvolvendo nele a capacidade de compreender, sentir, refletir e julgar, e expressar-se por escrito.

Ainda na visão de Geraldi (2000), questões que envolvem o ensino da língua materna na escola brasileira tem sido objeto de um minucioso estudo, responsável por uma vasta bibliografia, que reflete diferentes ângulos de análise (o ensino da gramática, as variedades linguísticas, leitura e produção de textos, análise de redações, entre outros).

A fim de obtermos uma melhor compreensão sobre produção de texto e, conseqüentemente, sobre a importância da leitura, faz-se necessário compreendermos concepções de leitura.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO apud GERALDI, 2003, p. 59).

Segundo aponta Geraldi (1995), para se produzir um texto pertinente em uma situação real de comunicação, o produtor deve ter em mente um assunto a expor, ou seja, deve ter um objeto exato de comunicação, com base em referenciais sólidos. Isso implica entender que não escrevemos a partir do nada, que não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. A partir do contexto ou situação em que o locutor se encontra, pode se apropriar da linguagem escrita para dizer algo que julga importante, colocar em forma de texto escrito suas ideias.

Na escola, o autor propõe que se possibilite aos alunos “voltar-se para sua própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscarem e inspirar-se nela para extrair daí o que dizer. E ao dizê-lo, desvelam as categorias (ou sistemas de referências) em que interpretam estas experiências, suas vidas” (GERALDI, 1995, p.170-171).

O autor ainda afirma que “numa sociedade de classes, a desigualdade de relações leva à formulação de universos discursivos diferenciados”(GERALDI, 1995 p.55). A escola precisa favorecer o aflorar de diversas opiniões e não o estabelecimento do senso comum,

permitindo que se amplie o conhecimento de mundo fundamental para a produção textual, que conduzirá o discurso do aluno.

1.1.1 Evolução da Produção de Texto

Como já foi apresentada, a linguagem escrita tem papel primordial em nossa sociedade, por ser entendida como uma maneira eficiente de fazer durar, através dos tempos, os textos escritos transformados em documentos.

Segundo Lévy (1993), a escrita teria sido criada primeiramente para atender a uma necessidade prática de informações agro-comercial. E esclarece que o surgimento da escrita não foi um fato causado por uma única sociedade.

A escrita foi inventada diversas vezes e separadamente nas grandes civilizações agrícolas da Antiguidade. Reproduz, no domínio da comunicação, a relação com o tempo e o espaço que a agricultura havia introduzido na ordem da subsistência alimentar. (LÉVY, 1993, p. 87)

Desde suas formas mais primitivas até os sofisticados sistemas atuais de comunicação que o homem recorre em suas relações simbólicas (fala, escrita e os meios de comunicação) compõem o que Lévy (1993) denomina *tecnologias intelectuais*, que, em cada época, fornecem para a leitura do mundo. A utilização da escrita acarreta nova perspectiva espaço-temporal no contexto histórico. Foi esta possibilidade de materializar o conhecimento em um suporte externo que permitiu separar processo e produção do conhecimento.

Porém, foi na Idade Moderna que se deram as grandes transformações, advinda da separação dos processos de produção e reprodução a que se referiu Lundgren (1992).

Sem dúvida, este fato serviu como fator preponderante para a emergência de um discurso científico para a educação: os conhecimentos e destrezas necessárias à produção seriam classificados, selecionados e transformados em textos, para serem utilizados no contexto da reprodução.

Na década de 60, na Europa, um novo ramo da lingüística começa a se desenvolver: a Lingüística Textual, que toma o “texto” como unidade de estudo, já que se verificou que a palavra ou a frase não davam conta de explicar determinados fenômenos lingüísticos.

Segundo Koch (1994) e Koch & Travaglia (1997), em princípio, a preocupação centrava-se em descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados. Na década de 70, os estudiosos, ainda presos à gramática estrutural formularam a Gramática do

Texto. A partir de 1980, entram em cena as Teorias do Texto ou Lingüística do Texto, que apresentam diversas correntes, sendo que são subsidiadas pela Psicologia, Sociologia, Filosofia e Lingüística em geral.

Decorrente dos avanços dos estudos lingüísticos, o texto deixou de ser visto como a simples soma de palavras e frases, mensuráveis pela sua extensão.

O trabalho pedagógico para a produção de texto não se realiza em função de um programa preestabelecido, ele se apresenta no cotidiano escolar, atendendo as necessidades dos alunos na produção do conhecimento.

Como afirma Veiga (1992, p. 16) a prática pedagógica é “... uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social ...”. É sabido que a prática social está imbuída de contradições e de características sócio-culturais predominantes na sociedade. Neste contexto, desenvolver o exercício da participação é um desafio para os próprios professores e pesquisadores envolvidos no projeto. A participação ocorre quando há disponibilidade individual para superar as deficiências e quando há liberdade e respeito entre os envolvidos. É um exercício de aprendizagem constante, do saber falar, ouvir, propor, contrariar e complementar.

Por outro lado, o texto não é visto como produto, mas como um processo. Um trabalho que deve ser explorado, exposto, valorizado e vinculado ao uso social. Onde o professor é o intermediador, encarando o aluno como sujeito de seu discurso. Com esse procedimento o professor questiona, sugere, provoca reações, exige explicações sobre as informações ausentes no texto, contrapõe à palavra do aluno uma contrapalavra, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto. Com o objetivo que o texto seja melhorado, em todos os níveis, e alcance, de forma satisfatória, o efeito de sentido proposto pelo autor.

Em relação ao discurso na obra de Michel Foucault “A Ordem do Discurso”, o autor procura mostrar que os discursos que permeiam na sociedade são controlados, perpassados por formas de poder e de repressão. Foucault (1996, p.8-9), “...suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes, dominar seu conhecimento aleatório[...]”. O autor desvenda entre as práticas discursivas e os poderes que as permeiam que existem tabus para o discurso, tendo em vista que nem tudo pode ser dito por qualquer pessoa, em qualquer lugar ou circunstância.

A Teoria Social do Discurso de Fairclough (2001, p. 101) trabalha um modelo tridimensional do discurso em que qualquer aspecto textual é elemento significativo na análise do discurso.

A primeira dimensão é o texto. A análise pode ser organizada em quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual.

Para a análise da prática discursiva é proposta a divisão em três partes compostas pela força dos enunciados, ou seja, os tipos de atos da fala por eles constituídos, a coerência dos textos e a intertextualidade dos textos. Esses elementos reunidos constituem um quadro para análise textual.

A segunda dimensão é prática discursiva. O discurso é uma forma de prática social e por isso, constituída socialmente e constitutivo da estrutura social. Assim, a natureza dos diferentes tipos de discurso e a inserção dos fatores sociais varia na prática discursiva que envolve o processo de produção, distribuição e consumo textual.

Para o autor a produção de um texto ocorre de forma inconsciente, formatado por estruturas sociais que já estão instaladas e de certa maneira são revestida política e ideologicamente. Os processos de produção e interpretação são socialmente restringidos: de um lado, pelos recursos internos disponíveis que são as estruturas sociais estabelecidas, de outro, pela natureza específica da prática social na qual o membro está inserido.

A terceira dimensão é a prática social. Para o autor, a produção da linguagem como prática social, não só, reproduz as práticas sociais, mas também transforma essas práticas. Nessa concepção, o discurso passa a ser visto como uma ação social com relações de ideologia e poder.

Analisando a escrita sob uma perspectiva sócia histórica, percebe-se a imensa diversidade de aplicação, a língua se configura em um sistema de signos específico, histórico e social, que permite ao homem significar o mundo e a sociedade. A linguagem, seja ela oral, escrita ou visual constitui-se no único sistema capaz de expressar as intenções de seu usuário e só é possível sua constituição através da interação, vista como base fundamental para a produção de qualquer tipo de texto.

Nessa perspectiva, Bakhtin afirma que:

... a atividade mental de tipo individualista caracteriza-se por uma orientação social sólida e afirmada. Não é do interior, do mais profundo da personalidade que se tira a confiança individualista em si, a consciência do próprio valor, mas do exterior... Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito

constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. (Bakhtin, 1992, p. 117).

Para Bakhtin (1992), a linguagem não pode ser compreendida senão a partir do fenômeno da interação verbal, que constitui, fundamentalmente, a realidade da língua. O autor considera que, toda e qualquer enunciação se dá orientada pelo contexto social no qual se estabelece, assim como pelos interlocutores a que se destina o discurso.

Procurando entender o discurso, sujeito e a linguagem, Orlandi examina o discurso. Para isso “usa o simbólico, o social, a constituição do sujeito, a ideologia e a sua história” (ORLANDI, 2001, p. 15). Para, assim, descobrir a capacidade de comunicação do sujeito, sua criatividade no uso das palavras e os efeitos que elas provocam no texto. Orlandi (2001, p. 15) observa que “A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o sujeito e a realidade natural e social”. Como a linguagem permite ao sujeito comunicar-se com o seu interior e com o exterior, isso dá capacidade a ele de expressar o que sente, o que vê e o que pensa.

A autora afirma que a mediação, ocasionada pelo discurso, possibilita ao sujeito ser inserido na sociedade, conseguindo assim deslocar-se e transformar-se, habituando-se ao meio em que vive; por isso, o discurso torna-se indispensável para a comunicação e a evolução humana, mas não podemos esquecer que tudo isso acontece através da linguagem.

A autora também garante que “O trabalho simbólico do discurso está na base da produção humana” (ORLANDI, 2001 p. 15); sendo assim, “Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo” (2001, p. 15 e 16), isto é, trabalha com a língua como algo material. Essa materialidade acontece no discurso, porque ele não é apenas uma transmissão de informações, nem tão-somente uma relação entre sujeitos e sentidos afetados pela história e pela língua, ele é muito mais que isso. Nesse processo, há a constituição do sujeito que, na Análise do Discurso, é considerado como ser social, heterogêneo, contraditório consigo e com o seu dizer. Seu discurso é formado por outros discursos, portanto, ele se apropria do já-dito para a formulação de seus textos, por sua vez, sustentados por um discurso. Resulta daí, um sujeito assujeitado à ideologia. Orlandi (2001, p. 46) entende que “... a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer.”

Tais fatores não podem ser deixados de lado, pois fazem parte do discurso do sujeito, principalmente, o fator histórico. Este sujeito carrega para sempre a sua história, porque ele

está inserido em uma sociedade em que há a heterogeneidade da língua na formação do discurso. Isso, certamente, interferirá no seu texto.

Ao produzir um texto, o sujeito imprime nele suas marcas, coloca-se em cena e, ao mesmo tempo em que experimenta uma liberdade, assume riscos (FOUCAULT, 1992), porque, ao escrever o sujeito rompe, cria, transgride, é impelido a sair do lugar comum, a libertar-se da leitura acrítica da produção de outrem.

Discutir sobre a escrita é tratar dos processos dialógicos, ideológicos e dos jogos interativos nela enredados. Aí está implicada, certamente, a reflexão sobre linguagem, leitura, leitor, autoria, texto, discurso e ensino-aprendizagem de língua materna.

A língua é, além de um sistema de signos, um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que possibilita atividades sociocomunicativas e interativas. Considerá-la dessa forma, implica não tratá-la apenas como um conjunto de regras de certo e errado, privilegiando somente a normatividade e o domínio de nomenclaturas. Tais discussões se sustentarão nas teorias de autores como Antunes, Bakhtin, Geraldí, Koch, entre outros autores e no que desrespeito à Análise do Discurso, autores como Bakhtin, Fairclough, Orlandi, entre outros.

Poderíamos resumir que Bakhtin (1992, 1995) percebe a linguagem como uma arena dos embates sociais, onde ocorrem acordos e conflitos. Fairclough (2001) parte do princípio de que qualquer evento discursivo é um exemplo de discurso, e, é, simultaneamente, um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A dimensão do texto cuida da análise lingüística.

Na verdade, os indivíduos constroem textos não através do uso da língua apenas, mas a partir da internalização de outros tipos de textos já existentes (BAKHTIN, 1992). Tudo o que alguém escreve tem um grau de intertextualidade, ou seja, é influenciado por – e depende de – textos que ocorreram anteriormente (BAKHTIN, 1992; FAIRCLOUGH, 1992). A importância desse fato para a produção de textos é que o potencial de opções oferecidas pela língua e, mais especificamente, pelos diferentes gêneros de textos existentes, não pode ser usado livremente. Ao contrário, sempre que alguém escreve, há uma expectativa de que o texto produzido seja o reflexo de determinados discursos e que, portanto, espelhe as maneiras de falar ou escrever das diferentes instituições que regulam a comunidade onde o indivíduo está inserido.

Por isso, há também uma expectativa de que todos os textos tenham formas, funções e conteúdos específicos. E é esta expectativa que impõe ao escritor um conjunto de exigências

de caráter psicosociolinguístico que precisam ser contempladas durante o processo de composição.

Travaglia (1997:83) diz que normalmente são chamadas de condições de produção:

(...) aquilo que o produtor do texto faz, como ele constitui e constrói o seu texto (que elementos lingüísticos escolhe, as informações que seleciona e como os organiza no texto) (...) uma série de elementos na situação de interação, (...).

Definindo com mais clareza essa conceituação. Geraldi (op. Cit.: 137) aponta algumas condições para se produzir um texto:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz;
- e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Para produzir um texto na modalidade escrita, é preciso observar as condições acima citadas, reveladoras da funcionalidade escrita. Para isso, os alunos se colocam como sujeito de suas palavras, de seus discursos, precisa ter algo para dizer a alguém.

Para dizer esse algo a alguém por escrito o sujeito deve buscar os recursos mais adequados para a consecução de seu objetivo.

Evidenciam-se neste enfoque, as funções da escrita, as variedades da língua, a intenção comunicativa, a imagem que se tem do interlocutor e a percepção de que esse interlocutor não é um mero receptor, mas um verdadeiro co-elaborador do texto, as regras sócio-culturais, os elementos da situação, entre outros.

Em diferentes situações sociais do cotidiano, os indivíduos produzem textos orais que podem se transformar em produção escrita. Durante uma aula, as produções verbais orais realizadas por um professor e anotadas no caderno pelos alunos ilustram tal ocorrência.

Essas alterações foram observadas e estudadas por Marcuschi (2001). Para este lingüística, as transformações ocorrem automaticamente pelos usuários de uma língua, sem que eles se dêem conta da complexidade das operações. O lingüista concebe essas transformações como atividade necessária para elaboração de textos, porque embora fala e escrita façam uso de um mesmo sistema lingüístico, há particularidades na formulação de textos tanto na modalidade oral, quanto na escrita. Ao conjunto dessas transformações, Marcuschi denominou retextualização.

Para Marcuschi (2001) “Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados” (MARCUSCHI, 2001, P. 49). Já na atividade de retextualização ocorre uma interferência maior, ocasionando mudanças, especificamente, de linguagem.

Esse processo não é mecânico “já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita”. (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

O conhecimento das questões de coesão e coerência textual permite que se olhe um texto sob uma ótica diferente, pois não basta que se escreva um conjunto de sentenças ou parágrafos com ortografia e pontuação adequadas. É preciso que se “amarrem” os parágrafos e as sentenças, fazendo do texto um todo semântico, isso é, de forma significativa.

Segundo Feitosa (2000), "escrever é parte inerente ao ofício do pesquisador" e não costuma ser tarefa fácil para ninguém. Normalmente, as pessoas "sofrem" muito quando têm que colocar suas ideias no papel.

Parece que a primeira razão para esse "sofrimento" está naquilo que é, ao mesmo tempo, causa e efeito da crise em que se encontra a comunicação escrita: a base do processo de ensino-aprendizagem na produção textual.

1.1.2 Características da Produção de Texto

A linguagem escrita é utilizada socialmente de diferentes formas. Essa realização de textos tanto orais como escritos como já foi visto, é conhecido como gênero textual. Todo gênero textual apresenta determinadas características que nos fazem reconhecer tal gênero quando o vemos. Dentre essas diferentes construções sociais estão o gênero acadêmico.

Para reconhecer as características estruturais de um texto, faz-se necessário entender como esse texto é utilizado nas práticas sociais de interação verbal, isso é, por que alguns textos parecem ter mais ou menos “valor” do que outros e como nossos textos acadêmicos são legitimados em espaços de construção de conhecimento científico.

Perceber essas questões é fundamental para quem trabalha com produção da linguagem. Existe uma razão etimológica para não esquecermos que produzir um texto é o mesmo que tecer, entrelaçar unidades e partes com a finalidade de formar um todo.

No Brasil, a Lingüística Textual já atingiu 30 anos de pesquisas e vem tendo um grande desenvolvimento nas questões relativas ao processo do texto. Como grandes destaques brasileiros nessa área de pesquisa, temos Koch e Marcuschi.

A partir dos conceitos de texto apresentadas aqui, o que observamos é que existem pesquisadores dentro da linha estruturalista empenhando-se na descrição das propriedades específicas do texto. Enquanto outros buscam a linha da gramática gerativa, através de pesquisas macroestrutura semântica.

Segundo Pécora:

[...] é preciso reconhecer que esse [o não-domínio da norma-padrão] não é um problema de origem pedagógica, não adianta introduzir mil técnicas-revolucionárias-de-motivação: trata-se de um fracasso alimentado a fermento pela concepção de língua que condiciona todo o ensino oficial do português e que, ao desconhecer a complexidade vital de seus usos, torna-se incapaz de garantir o aprendizado adequado e um só deles. (PÉCORA, 1983, p. 37-38)

Pécora relembra que para termos um texto coeso é necessário que este possua nexos, ligação entre seus componentes, tornando-o uma unidade significativa. Existem vários procedimentos lingüísticos que propiciam esta relação entre os elementos do texto, como substituição, elipse, repetição, coordenação, entre outros.

Segundo Koch e Travaglia (2011, p. 24), “todos os estudiosos do texto estão de acordo ao fato de que coesão e coerência estão intimamente relacionadas no processo de produção e compreensão do texto”. É a coerência que dá origem a textualidade, dependendo de elementos lingüísticos (seu conhecimento e uso), bem como o contexto lingüístico (como cada elemento se encaixa nesta cadeia); o conhecimento do mundo; conhecimento partilhado; inferências; fatores pragmáticos; informatividade; focalização, intertextualidade; relevância e consistência.

Baseando-se nos autores estudados, os quais situam a coesão como um fator constitutivo de textualidade, para que um texto seja constituído, é necessário que o assunto a ser discutido seja de todo coerente, ou seja, suas ideias não podem ser apresentadas como contraditórias e os elementos da frase que possibilitam a transição de uma ideia para outra devem estabelecer coesão entre as partes expostas. Logo, para a existência de um texto, é necessário considerar a unidade, a coerência e a coesão.

A seguir apresento um quadro das principais ideias apresentadas por alguns autores lidos, que destacam algumas características que dificultam a produção de texto em sala de aula. Entre eles destaca-se Beaugrande e Dressler (1981), Antunes (2005) e Koch e Travaglia (2011).

Quadro 1 – Características da Produção de Textos

Características da Produção de Textos	Autor	Características
	Beaugrande e Dressler (1981)	1. Coesão; 2. Coerência; 3. Situacionalidade; 4. Informatividade; 5. Intencionalidade; 6. Aceitabilidade e; 7. Intertextualidade .
	Antunes (2005)	1. A escrita como uma atividade de interação; 2. Como uma atividade cooperação; 3. Como uma atividade de contextualização; 4. A escrita como uma atividade necessariamente textual; 5. Uma atividade tematicamente orientada; 6. Uma atividade intencionalmente definida; 7. Envolvem especificidades lingüísticas e pragmáticas; 8. Existência gêneros particulares; 9. Retorna a outros textos; 10. Interdependência com a leitura.
	Koch e Travaglia (2011)	1. Conhecimento lingüístico; 2. Conhecimento do mundo; 3. Conhecimento partilhado; 4. Inferência; 5. Fatores Pragmáticos; 6. Situacionalidade; 7. Intencionalidade; 8. Focalização; 9. Intertextualidade; 10. Relevância 11. Consistência.

Fonte: Próprio autor

Segundo Beaugrande & Dressler os critérios da textualidade são sete: dois centrados no texto – a coesão e a coerência; e cinco centrados no usuário – a situacionalidade, a informatividade, a aceitabilidade e a intertextualidade.

- Coesão: elemento lingüístico presente no texto. Se não existirem no texto, este não perderá o sentido, desde que saibamos do que se está tratando.

- Coerência: é essencial no texto, pois se não houver coerência, não haverá aceitabilidade por parte do interlocutor, inexistindo o que se pode considerar texto.
- Situacionalidade: a situação vai informar o que é e o que não é dentro do texto.
- Informatividade: informações contidas no texto.
- Intencionalidade: é um critério pragmático, o que o locutor precisa ter para atribuir um sentido para o texto.
- Aceitabilidade: o interlocutor precisa possuir para que o texto tenha sentido para ele.
- Intertextualidade: é a junção de vários textos num só texto.

Já para Antunes (2005), escrever é uma atividade de interação. A comunicação realizada por meio de textos é sempre bilateral. Sempre estamos nos comunicando com alguém. O texto só pode ser considerado como tal se cumprir com o papel de interação com o outro, seja ele um amigo, um familiar, o público leitor de um jornal ou revista ou um grupo de consumidores de um determinado produto ou serviço. Segundo Antunes (2005, p. 28), "Não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário, sem alguém do outro lado da linha, sem uma intenção particular".

Escrever é uma atividade cooperativa. Para Antunes (2005, p. 29), a cooperação só se concretiza quando "um ou mais sujeitos agem conjuntamente na interpretação de um sentido (o que está sendo dito), e de uma intenção (por que está sendo dito)". Por esse motivo é importante que o redator conheça o perfil do leitor a fim de selecionar informações relevantes; ajustar o grau de formalidade da linguagem e o nível do vocabulário a ser utilizado; e outras particularidades. Tudo para que o leitor compreenda o que está sendo comunicado e perceba as intenções e os objetivos que moveram a iniciativa do redator ao escrever o texto.

Escrever é uma atividade contextualizada. Basicamente, assim como falar, escrever também é uma atividade que se desenvolve de acordo com os espaços e ambientes sociais.

Dessa forma Antunes (2005, p. 29) advertir que "não se escreve da mesma maneira, com os mesmos padrões, em contextos diferentes". A defesa de um texto publicitário, por exemplo, será diferente quando: feita pelo próprio autor (o redator publicitário) interessado em defender sua ideia; feita pelo atendimento da agência de propaganda interessada em aprovar o texto junto ao cliente; ou feita pelo cliente interessado em modificar o texto para melhor descrever seu produto ou serviço para o consumidor.

Escrever é uma atividade necessariamente textual. Como já foi citado, de acordo com Antunes (2005, p. 30) "só nos comunicamos por meio de textos orais ou escritos. Assim,

a competência comunicativa inclui necessariamente a competência de formular e entender textos, orais e escritos”.

Escrever é uma atividade tematicamente orientada. Em Antunes (2005, p.32) encontramos as noções dessa característica. O texto sempre é produzido em torno de uma ideia central, um tema, um tópico que vai sendo desenvolvido ao longo da produção. Todo texto tem um propósito que serve como guia para chegar à reta final. Não importa o tipo ou o gênero de texto. Sempre há um propósito permeado de crenças e valores, que deve ser circunstanciado de acordo com a motivação do escritor, sempre respeitando o perfil do leitor.

O que importa é o escritor não perder de vista seu propósito, uma vez que isso teria como consequência romper com a unidade do tema.

Escrever é uma atividade intencionalmente definida. Segundo Antunes (2005, p. 32,) ”as intenções servem de parâmetro para muitas das decisões que precisam ser tomadas no percurso da interação”. Recomendado é que o redator tenha consciência dos valores e crenças que permeiam suas opiniões a respeito do tema com que irá trabalhar e os valores e crenças, que supostamente podem influenciar as opiniões do leitor. Ou, ainda, quais são as motivações que levariam o leitor a aceitar ou rejeitar valores e crenças revelados no texto.

Escrever é uma atividade de envolve especificidades lingüísticas e pragmáticas. “Fomos orientados durante muito tempo de nossa vida escolar para distinguir o certo e o errado, sem nenhuma referência a uma situação qualquer. Precisamos aprender a pensar em: certo, errado? Onde, quando, com quem, para quê?” (Antunes, 2005, p.33).

Escrever é uma atividade que se manifesta em gêneros particulares de texto. “Há esquemas típicos para cada gênero; uns mais flexíveis, outros mais rígidos”.

“Como em outros domínios sociais, sujeitamo-nos aos esquemas convencionais, definidos institucionalmente e legitimados pela sua própria recorrência” (Antunes, 2005, p. 34).

Escrever é uma atividade que retoma outros textos. ”Nunca somos inteiramente originais. Nosso discurso vai-se compondo pela ativação de conhecimentos já adquiridos [...] todo texto comporta procedimentos de recapitulação [...] de outros textos que ouvimos e lemos” (Antunes 2005, p. 35).

E por fim, escrever é uma atividade em relação de interdependência com a leitura. “Ler é a contraparte do ato de escrever e, como tal, se complementam. O que lemos foi escrito por alguém, e escrevemos para que outros leiam. Não existe solidão em nenhum dos dois momentos. Há sempre alguém do outro lado” Antunes (2005, p. 35).

Por tudo apresentado até agora, fica claro que a coerência textual se estabelece na dependência de inúmeros fatores. Koch e Travaglia (2011) vêm dar sua contribuição apresenta alguns elementos fundamentais como:

- Elementos lingüísticos (seu conhecimento e uso), bem como, sua organização em uma cadeia lingüística e como cada elemento se encaixa nesta cadeia, ou seja no contexto lingüístico;
- Conhecimento do mundo: construção de um mundo textual e sua adequação aos modelos de mundo do produtor e receptor do texto;
- Conhecimento partilhado: informação nova e dada nos enunciados e no texto, em função de fatores diversos;
- Inferência: aquilo que se usa para estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto;
- Fatores pragmáticos: é a capacidade de compreender a intenção do locutor, através de uma seqüência de atos;
- Situacionalidade: é o conjunto de fatores que tornam um texto relevante para dada situação de comunicação corrente ou passiva de ser reconstituída;
- Intencionalidade e aceitabilidade: é necessário que haja a intenção do emissor de apresentá-la e dos receptores de aceitá-la como tal;
- Informatividade: designa em que medida a informação contida no texto é esperada ou não, previsível ou não;
- Focalização: tem relação direta com a questão do conhecimento do mundo e do conhecimento partilhado;
- Intertextualidade: compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de dado texto depende do conhecimento de outros textos previamente existentes;
- Relevância e consistência: uma das principais condições para estabelecer a coerência.

Segundo os autores, fica claro que a construção da coerência depende de vários fatores, sejam eles lingüísticos, cognitivos, culturais, interacionais. Assim, do ponto de vista lingüístico, elementos utilizados no decorrer da produção textual são de fundamental importância para que a coerência seja estabelecida. Conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado e inferências, respectivamente, relacionam-se com o conhecimento que cada interlocutor possui.

A análise de cada um dos fatores de textualidade apontados por Beaugrande & Dressler (1981) nos permite concluir que um texto não existe em si mesmo, seu sentido é

construído pelo emissor juntamente com o receptor. Cada fator de textualidade está ligado ao outro.

Reconhecer que um texto é coeso é reconhecer que suas partes estão interligadas, que há continuidade e unidade de sentido.

Complementando, Antunes (2005, p.50) afirma que “é importante, pois, ressaltar que a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão”. Para que essas relações se concretizem, são necessários vários procedimentos e recursos. Antunes (2005) indica os procedimentos e recursos de cada relação textual responsável pela coesão.

Segundo Koch e Travaglia (2011), todos os fatores relacionados à coerência textual são extremamente interligados, são eles que transformam uma sequência linguística em um texto.

1.2 Leitura, Compreensão e Interpretação de Texto

A leitura é um processo, e como processo faz-se necessário a interação do leitor com o texto. Isto significa que exigirá do leitor o ato de mergulhar no texto atribuindo-lhe sentidos voluntariamente, conforme afirma Foucambert (1994, p. 05) a leitura como atribuição voluntária de um significado à escrita. Voluntária nesse sentido significa a vontade do leitor sobre o que lê, o mesmo age espontaneamente sobre o texto, na qual busca satisfazer suas expectativas. O processo de interação se dá pelas inferências e incursões feitas ao texto pelo leitor de acordo com a capacidade de crítica e formulação de juízo em relação à temática proposta.

Segundo Foucambert (1994; 1997), a escrita é o instrumento do pensamento reflexivo e só o contato com ela pode favorecer o desenvolvimento de um pensamento abstrato, complexo e de natureza diferenciada daquele permitido pela linguagem oral. É a escrita que permite a construção de pontos de vista, de uma visão de mundo, e a atribuição de sentido a este mundo. Já a leitura é aquela que vai em busca desses pontos de vista, verificando-os, questionando-os e investigando os meios de sua elaboração. Só a leitura, entendida como uma atividade social e reflexiva pode propiciar uma relação criativa e crítica.

O Solé (1998. p. 22) compartilha com as ideias de Foucambert e enfatiza a importância do processo de interação do leitor com o texto, pois constitui o mecanismo que promoverá a compreensão e interpretação textual. É interessante destacar, que considerar a leitura como “processo”, significa dizer que ela não é uma atividade estática, e sim uma atividade dinâmica de ir e vir, possibilitando ao leitor a interpretação satisfatória, impulsionando-o à prática de forma ativa.

Desta forma a leitura vai muito além da decodificação, pois não se resume apenas a extrair informações, decodificando letras ou palavras. A partir dessas considerações, entende-se que a leitura não é algo simplesmente pronto e acabado, mas, é algo no qual o leitor está em constante relação de movimento, levando-se em conta que a leitura é passível de mudança, à medida que se atribui sentido a ela.

A leitura é uma das habilidades mais importantes e fundamentais que podem ser desenvolvidas pelo ser humano. É a partir dela que o aluno pode compreender a realidade em que ele está inserido e chegar a importantes conclusões sobre o seu mundo e os aspectos que o compõem.

É a partir desta perspectiva que Foucambert (1994), em sintonia com Solé (1998), defende um ensino de leitura no qual se aprende a ler lendo, onde o aprendiz pode estar em contato com os mais diversos tipos de textos sociais dos quais precisa e se utiliza no cotidiano, e no qual o único pré-requisito para este aprendizado é a capacidade de questionar sobre as coisas do mundo. Para ele, o saber-ler não se confunde com o saber-codificar, pois o acesso ao código por si só não garante o mergulho nas malhas de significado do texto e nem o desenvolvimento da capacidade de ver além do que é visível aos olhos. É neste sentido que Foucambert (1994) defende que a leitura é uma atividade além das entrelinhas, querendo dizer com isto que a leitura não se restringe ao aprendizado das correspondências letra-som, mas que o extrapola.

Para Kleiman (2002, p.10):

“A compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender, se pensamos que a compreensão verbal inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de uma obra de arte.”

A partir desta consideração, verifica-se que a autora afirma que o leitor não é um receptor passivo, mas interage no processo de leitura, tornando-se co-autor, atribuindo às

palavras do texto outros sentidos. Pois considera que o leitor ativo é aquele que desenvolve leitura de forma dinâmica, na qual participa ativamente da construção de seu significado. A partir do conhecimento de mundo e conhecimentos anteriores o leitor pode dialogar com o texto exprimindo sua opinião crítica, não se limitando a simples condição de receptor de um texto pronto e acabado.

A interpretação é a capacidade de o leitor utilizar o julgamento crítico no momento da leitura. Esta capacidade pode ser ampliada mediante os conhecimentos de mundo, e através deles o leitor pode reformular seus conceitos sobre o tema abordado.

Segundo Solé (1998) quando o leitor expande sua leitura, faz ligações com os conhecimentos que possui, ao fazê-lo estabelece a interpretação, extraindo o sentido, retira conclusões, faz considerações, julga, avalia e faz uma nova leitura a partir das inferências realizadas.

Diante disto, podemos perceber a importância da leitura para uma boa produção textual, pois o aluno-leitor deve ser estimulado progressivamente, até que o mesmo alcance uma maior autonomia e possa desenvolver na leitura de um texto sua capacidade crítica. Para isso é necessário desenvolver primeiro o hábito da leitura. Conduzir alunos ao prazeroso universo da leitura nem sempre é uma tarefa simples. Mas também não é impossível.

Logo abaixo é apresentada a situação da leitura no Brasil, segundo informações do livro Retratos da Leitura no Brasil:

O Brasil é um país de 88,2 milhões de leitores conforme dados da 3ª edição de 2012 do livro Retratos da Leitura no Brasil, encomendada pela Fundação Pró-Livro e pelo Ibope Inteligência. A pesquisa, divulgada em março de 2012, revelou uma queda no número de leitores no país: de 95,6 milhões, registrada em 2007, para 88,2 milhões, com dados de 2011. O índice representa uma queda de 9,1% no universo de leitores ao mesmo tempo em que a população cresceu 2,9% neste período.

Foram entrevistadas para a pesquisa 5.012 pessoas em 315 municípios brasileiros entre 11 de junho a 03 de julho de 2011. Os entrevistadores classificam como leitores quem leu pelo menos um livro nos três meses anteriores à pesquisa. O resultado de 88,2 milhões de leitores corresponde a 50% da população total de brasileiros com 5 anos ou mais (178 milhões).

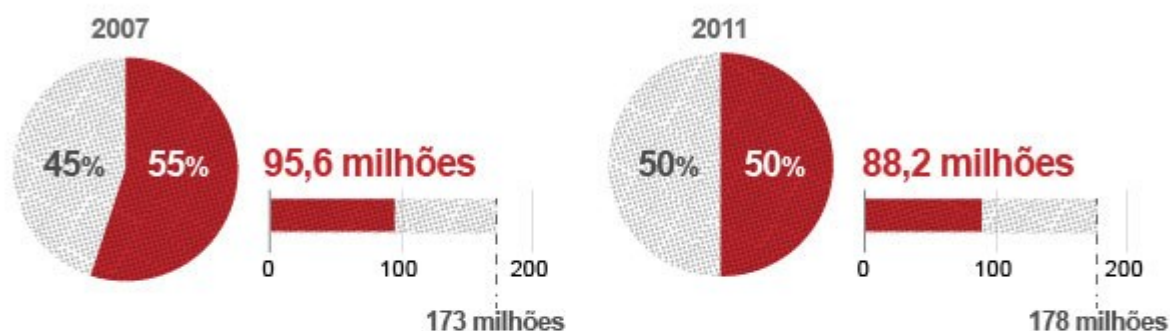
As pesquisas mostram que os brasileiros estão cada vez mais trocando o hábito de ler jornais, revistas, livros e textos na internet por atividades como ver televisão, assistir a filmes em DVD, reunir-se com amigos e família e navegar na rede de computadores por diversão.

Atualmente, as mulheres são maioria entre as pessoas com o hábito de ler pelo menos um livro a cada três meses (57%), e as faixas etárias que mais reúnem pessoas com o hábito de ler são entre 30 e 39 anos (16% do total), entre 5 e 10 anos (14%) e entre 18 e 24 anos (14%).

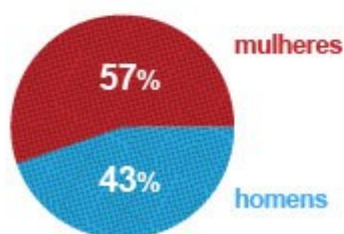
A queda do número de leitores foi apontada em todas as regiões brasileiras, com exceção do Nordeste, que ganhou um milhão de leitores entre 2007 e 2011, e onde a penetração da leitura subiu de 50% para 51%. Hoje, 29% de todos os leitores brasileiros vivem nesses estados, contra 25% em 2007. Por outro lado, no Sudeste, a penetração caiu de 59% para 50% do total da população e hoje responde por 43% do total de leitores, dois pontos percentuais a menos que na última edição da pesquisa. Nas regiões Norte, Centro-Oeste e Sul vivem 8%, 8% e 13% dos leitores brasileiros, respectivamente. Como mostra os dados abaixo:

Quem são e onde estão os leitores do Brasil

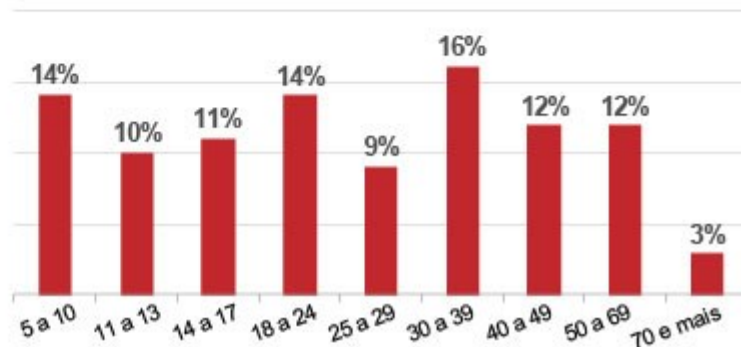
Variação no número de leitores
população brasileira com 5 anos ou mais



Variação no número de leitores



Quantos anos têm



Penetração de leitura

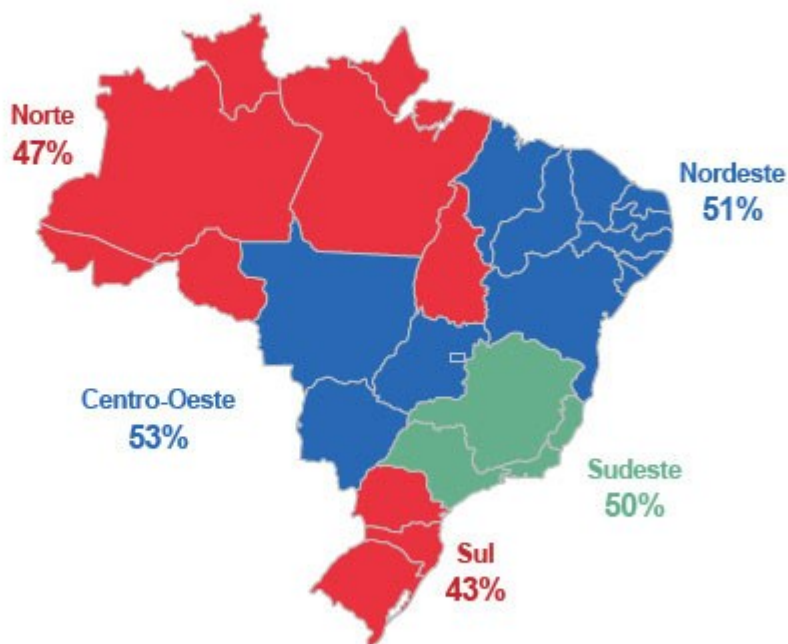
Porcentagem de leitores em relação ao total da população (por região)

Média do Brasil

50% da população regional é formada por leitores

LEGENDA (POR REGIÃO)

- ABAIXO DA MÉDIA NACIONAL
- NA MÉDIA
- ACIMA DA MÉDIA



Ultimamente, tem sido muito discutida a educação no Brasil e no mundo, a situação do ensino escolar, a qualidade do material didático, a instrução dos professores, a preocupação dos pais e o desinteresse do próprio aluno em aprender. Com o hábito de leitura, não é diferente.

É por meio da leitura, que o indivíduo adquire conhecimentos. A leitura tem a capacidade de transformar o indivíduo, fazê-lo refletir, mantê-lo inteirado sobre os acontecimentos. Para Foucambert (1997), ninguém quer seja, criança ou adulto, torna-se leitor sem querer, mas por um processo voluntário, através do contato com a leitura e a maneira de se aprender. O autor afirma que, a prática da leitura, muitas vezes não atrai a atenção do leitor, tornando-se algo chato e cansativo, exigindo esforços, principalmente quando não se sabe ler e compreender o que está escrito. Sendo assim o leitor percebe-se desmotivado e desinteressado em continuar a leitura, ou em alguns casos específicos, conclui apenas por ser algo obrigatório e de extrema importância.

Silva (2003, p.19) faz uma referência à leitura como sendo um elemento fundamental para adquirir o saber. A leitura é um componente da educação e a educação, sendo um processo, aponta para a necessidade de buscas constantes de conhecimento.

A leitura está associada ao aprendizado, por meio dela é possível adquirir conhecimentos. É uma forma de o indivíduo estar em contato com o mundo, ter acesso a outro tipo de leitura de mundo.

A partir da prática da leitura, o aluno/leitor começará a conhecer mecanismos que lhe ajudarão a administrar melhor sua produção, e irão dessa maneira, ampliar sua visão de mundo, enriquecer seu vocabulário, reconhecer os elos coesivos e a coerência textual. Entendemos que através do hábito e do gosto pela leitura o sujeito irá adquirir uma bagagem de conhecimento essencial para ampliar seus horizontes, o que poderá contribuir para que tenhamos produtores de textos com mais conteúdo, com clareza e criticidade.

CAPÍTULO 2 - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

2.1 Problema

Durante a formação de ensino superior espera-se que os estudantes universitários adquiram a capacidade de discutir e aplicar conhecimento teórico adquirido ao longo das disciplinas, e exponham suas ideias sobre determinado tema, de forma clara e convincente, utilizando-se do discurso acadêmico, e dos gêneros aceitos para uso, dentro deste discurso.

Como modalidade escrita, podemos citar o artigo acadêmico, a resenha, o relatório. Com base na norma da ABNT para apresentação de artigos científicos impressos: a NBR 6022:2003. Essa norma apresenta os elementos que constituem um artigo científico. “Artigo científico é parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento.” (ABNT. NBR 6022, 2003,p.2).

A resenha, segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 264), “é a apresentação do conteúdo de uma obra. Consiste na leitura, no resumo, na crítica e na formulação de um conceito de valor do livro feitos pelo resenhista”. De acordo com os autores citados, a resenha deve ser elaborada por profundos conhecedores do conteúdo que se propôs ‘resenhar’, podendo, também, ser realizada por estudantes, como “exercício de compreensão e crítica” (LAKATOS & MARCONI, 2001, p. 264).

A resenha é um “instrumento de pesquisa” (SEVERINO (1986, p. 121) citado por Medeiros (2005, p. 159)), pois pressupõe leitura, análise e interpretação de textos. Além disso, é um tipo de redação técnica que compreende variadas modalidades de texto como descrição, narração e dissertação.

Entretanto, muitos alunos demonstram dificuldades na produção de trabalhos escritos, tanto no que se refere à formação do texto quanto à construção de uma linha argumentativa e/ou expositiva e discussão clara de teorias, fatos, ideias e posições pessoais.

Portanto, a resenha é uma produção textual, por meio da qual o autor faz em primeiro lugar uma breve apreciação, e em segundo lugar uma descrição a respeito de acontecimentos culturais ou de obras, com o objetivo de apresentar o objeto (acontecimento ou obras), de forma sintetizada, apontando, guiando e convidando o leitor a conhecer tal objeto na íntegra, ou não.

A realização de relatórios¹ é uma prática comum no meio acadêmico e profissional das diversas áreas de conhecimento utilizam. Há vários tipos de relatórios com suas peculiaridades e especificidades de acordo com o seu propósito, o seu conteúdo e o leitor a que se destina.

Simões (2002, p. 31), aponta duas razões que levam o aluno universitário ao estresse no momento de produção do texto acadêmico escrito: o baixo conhecimento lingüístico e um quase total desconhecimento da forma que este texto deve apresentar.

O problema enfrentado pelos discentes com relação à produção de texto tem se tornado preocupação de diversos autores.

De acordo com Infante (1991), os alunos raramente apresentam dificuldade em se expressar através da fala coloquial. Os problemas aparecem quando é necessário expressar-se formalmente, e principalmente produzir um texto escrito. Surgindo assim, diferenças marcantes entre o falar e o escrever.

A escrita possui normas próprias como regras de ortografia, de pontuação, de concordância, de uso de tempos verbais, entre outros. Conforme Infante é necessário preocupar-se com a interação e a finalidade a qual o texto foi produzido, para que o texto seja bem sucedido e constitua de um todo significativo e não fragmentos ligados entre as partes. Elos significativos que permitam coesão em relação ao todo diante da argumentação.

Platão e Fiorin (2000) consideram que um dos aspectos importantes ao ler um texto é que, em princípio, quem produz tem o objetivo de convencer o leitor de algo. Assim, todo texto tem, por trás de si, um produtor que procura persuadir seu leitor utilizando diversos recursos de natureza lógica e lingüística. A todos esses recursos, tais autores chamam de procedimento argumentativo.

¹ 1. Narração ou descrição verbal ou escrita, ordenada e mais ou menos minuciosa, daquilo que se viu, ouviu ou observou. 2. Exposição das atividades de uma administração ou duma sociedade. 3. Exposição e relação dos principais fatos colhidos por comissão ou pessoa encarregada de estudar determinado assunto. 4. Exposição dos fundamentos de um voto ou de uma opinião. 5. Exposição prévia dos fundamentos de uma lei, decreto, decisão, etc. (FERREIRA, A. B. H. Novo Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992).

Infante (1991) afirma que não se pode traçar uma distinção entre coesão e argumentação. A coesão garante a relação entre as partes de um texto que tomadas como um todo constitui um ato de argumentação. Desta forma, a coesão e a argumentação contribuem para a produção de um conjunto significativo de ideias.

Outro problema: a dificuldade do aluno em saber exatamente o que seria necessário explicar a fim de que o interlocutor julgue adequado o emprego do relato, ou ainda, pela sua dificuldade em saber se o que queria expressar estava realmente escrito.

Bonini (2002) afirma que os fundamentos didáticos que tinha como objetivo desenvolver capacidades através de processo e estratégias, tornando os conhecimentos automáticos ou conscientes nas etapas propostas (planejar a tarefa, textualizar, revisar, reescrever, redigir o texto final a partir das técnicas propostas organização de fragmentos textuais, revisão colaborativa, revisão individual e revisão com “feedback” do professor) continuam os mesmos do método retórico-lógico², que caracterizava a centralização na gramática e o dom que era fator determinante para o bom desempenho do indivíduo, e os textos literários como modelo ideal de linguagem, porém com uma filosofia diferente:

O produtor de texto (ainda essencialmente escrito) não é visto mais como um assimilador de regras, mas como alguém que precisa desenvolver uma capacidade textual, fundamental para que ele seja um comunicador. O dom não é mais um elemento central, embora o texto literário seja o modelo ideal. (BONINI, 2002, p. 30)

Na década de 60, a teoria tradicional, baseada na gramática em si, era a usual. Dela partiu o método retórico-lógico, no qual suas bases filosóficas estão plantadas na gramática tradicional e entende a produção textual como um substrato direto do raciocínio. Através do quadro explicativo com objetivo central, etapas e técnicas acessórias, percebe-se que a produção de texto se torna somente um treino de estruturas e não um propósito comunicativo.

Para Bonini (2002, p. 33) a grande contribuição para o ensino de produção textual está relacionada à determinação de seus objetivos tais como:

Desenvolver capacidades através de processo e estratégias, tornando os conhecimentos automáticos ou conscientes, na determinação das etapas propostas: planejar a tarefa, textualizar, revisar, reescrever, redigir o texto final e a partir das técnicas acessórias propostas: organização tópica, organização de fragmentos textuais, revisão colaborativa, revisão individual e revisão com feedback do professor.

² Bonini (2002) percorre um estudo sobre métodos de ensino de língua portuguesa que são equivalentes aos do ensino da língua estrangeira. O método retórico-lógico (1960) é caracterizado pela centralização na gramática e o dom era fator determinante para o bom desempenho do indivíduo, o texto literário era o modelo ideal de linguagem.

A crítica que se faz com relação a essa perspectiva é que, com o desenvolvimento da noção dos gêneros textuais, ficou claro que apenas os processos lingüísticos não dão conta da produção de um bom texto.

Atualmente, exige-se do profissional a capacidade de passar para o papel seu trabalho ou de se comunicar com outras empresas a partir da modalidade escrita de forma clara. E o Gestor de Recursos Humanos precisam desenvolver esta habilidade.

Contudo, é necessária muita leitura para quem quer escrever bem e conhecimento das possibilidades da língua, pois ler e escrever, de maneira geral, nos auxilia a ampliar e diversificar visões, opiniões, e a forma como encaramos e interpretamos o mundo.

A escolha do tema foi definida em função das dificuldades existentes nas produções de textos escritos em sala de aula dos alunos de Gestão de Recursos Humanos, tendo com intuito ajudar esses alunos a desenvolverem um texto claro, coerente e conciso.

Entretanto surgem as seguintes indagação ou perguntas:

- Como lidar com as dificuldades da produção de textos em sala de aula? Quais os caminhos para uma boa produção textual? E como desenvolver um texto bem definido, que apresente uma introdução, desenvolvimento e conclusão de forma clara, coerente e concisa?

Os fatores que determinam as dificuldades nas produções textuais são de ordem diversa. A escrita possui normas próprias como regras de ortografia, de pontuação, de concordância, de uso de tempos verbais, entre outras. Infelizmente, a simples utilização de tais regras e de outros recursos da norma culta não garante que um texto seja bem escrito.

Conforme Infante (1991), é necessário preocupar-se com a constituição de um discurso capaz de representar uma interação entre o produtor do texto e seu receptor como também a finalidade para a qual o texto foi produzido.

Discorrendo sobre a produção textual o autor Geraldi propõe que os alunos:

precisam voltar-se para sua própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer. E ao dizê-lo, desvelam as categorias (ou sistemas de referências) em que interpretam estas experiências, suas vidas. (GERALDI, 1995, p. 170-171)

É necessário pois que o encaminhamento pedagógico da escola deixe de insistir no ensino tradicional ou tecnicista para tornar-se o espaço efetivo de constituição do sujeito. É pertinente observar que para o melhoramento das produções de textos não basta o aluno saber apenas as regras gramaticais, é preciso haver interesse pela leitura e, conseqüentemente, pela escrita. Em decorrência, o aluno passaria a perceber melhor as construções da língua

apresentadas nos textos. Assim, além de alargar sua visão de mundo, passaria a adquirir formas de interação para produzir textos adequadamente.

2.2 Objetivo Geral

Verificar quais as dificuldades mais frequentes na produção de texto escrito nessa faculdade.

2.3 Objetivo Específico

- Levantar informações teóricas sobre as produções de textos escritos;
- Identificar as dificuldades da produção de textos em sala de aula através da resenha de um livro, identificando como se manifesta a análise crítica em leitura e produção de texto no referido curso.

2.4 Metodologia

Para tentar compreender quais as dificuldades mais frequentes na produção de texto escrito do referido curso, realizou-se uma resenha crítica de dois livros com temas pertinentes ao curso, onde foi definido para cada semestre um livro.

A aplicação desses instrumentos se deu da seguinte forma: Indicação do livro. Explicação aos alunos dos pontos importante da produção textual, o objetivo da pesquisa e a importância do empenho de seus textos. Em seguida uma entrevista semi-estruturada com quatro alunos que obtiveram um melhor desempenho na resenha crítica e com dois alunos que apresentaram uma maior dificuldade na produção textual.

2.4.1 Tipo de Pesquisa

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo. Quanto aos objetivos a pesquisa é descritiva, já que segundo Richardson (2011) o objetivo desse tipo de pesquisa é possibilitar o levantamento ou observações sistemáticas do problema investigado. Sendo assim, a pesquisa se configura como qualitativa e descritiva por meio da qual objetivamos verificar quais as dificuldades mais frequentes na produção de texto escrito.

E descritiva, pois “pretende identificar os fatores que contribuem para a ocorrência de determinados fenômenos”. (GONSALVES, 2003, p. 66).

2.4.2 Amostra (População/Sujeito)

O universo da pesquisa incluirá 300 alunos do curso da faculdade observada. A mesma foi criada em 11 de junho de 2001 e credenciada pelo Ministério da Educação conforme Portaria MEC nº 1.149, tornando um referencial na região. Neste ano teve autorizado o funcionamento do curso de graduação em Administração com habilitação em Administração. No ano seguinte foram autorizadas as habilitações em Gestão de Turismo e em Serviços.

Em 2002, foi ainda autorizado o funcionamento do curso de Ciências Contábeis.

Em 2004, a oferta de cursos foi ampliada mediante a autorização para o funcionamento dos cursos de Educação Física (Licenciatura) e Fisioterapia. Dando continuidade ao seu processo de expansão, conforme previsto em Plano de Desenvolvimento Institucional, em 2005 foram autorizados os cursos de Biomedicina, Enfermagem e Serviço Social. Em 2006, a Instituição obteve autorização para ministrar o curso de Psicologia.

No campo da pós-graduação, a Instituição ministra cursos de pós-graduação *lato sensu*. A parceria com o Instituto Goldratt dos Estados Unidos, que credenciou a Faculdade, para formar instrutores e ministrar simulações na graduação e pós-graduação foi um salto inovador de qualidade no ensino de Administração. Os 10 cursos de graduação ofertados pela Faculdade são: Administração Geral, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Biomedicina, Ciências Contábeis, Enfermagem, Educação Física, Fisioterapia, Gestão em Recursos Humanos, Psicologia e Serviço Social.

Para o desenvolvimento da pesquisa dos 300 alunos do curso observado foram escolhidos 80 alunos do curso de Gestão de Recursos Humanos, sendo 40 alunos do 2º semestre e 40 alunos do 4º semestre.

2.4.3 Instrumento de obtenção dos dados

Uma resenha, quando produzida por estudantes, é uma atividade de compreensão e crítica. Como nos diz Simões (2002, p. 34), “a resenha é um trabalho mais elaborado, que não se limita a recolher trechos de uma fonte, mas é acrescida da emissão de opinião sobre eles, promovendo o amadurecimento do conteúdo apreendido durante a leitura.”

De acordo com a sua finalidade, a resenha pode ser classificada em três tipos, segundo afirma Severino (1996):

- Informativa: quando expõe o conteúdo do texto.
- Crítica: quando se manifesta sobre o valor e o alcance do texto analisado.
- Crítico-informativa: quando expõe o conteúdo e tece comentários sobre o texto analisado.

Adotamos como fontes para a obtenção dos dados uma resenha crítica informativa solicitada aos alunos. No primeiro momento foram indicados os livros para duas turmas no início do semestre 2012.2. Os mesmos tomaram conhecimento que no final do semestre realizariam uma resenha crítica informativa, relativo ao livro indicado e que valeria pontos na disciplina solicitada. Foi explicado aos alunos a importância do empenho de seus textos e os 11 pontos considerados fundamentais segundo Koch e Travaglia (2011) para a produção de texto.

Por questões de sigilo os nomes foram preservados e codificados através de letras alfabéticas e por grupos de 10 alunos.

Em resumo temos:

Quadro 02 – Total de Alunos

Semestre	GRUPO				TOTAL
	A	B	C	D	
2º	10	10	10	10	40
4º	10	10	10	10	40
TOTAL GERAL					80

Fonte: Próprio autor

Um estudo que se propõe analisar um texto requer categorias que permitam visualizar melhor as peculiaridades e relações do objeto em estudo.

As categorias são conceitos básicos que pretendem interpretar e refletir os aspectos do real, suas conexões e relações, correspondendo às condições concretas, adquirindo consistência e sentido quando se referem a um contexto histórico-social determinado.

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo, enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens estabelecendo categorias para sua interpretação.

A técnica de análise de conteúdo se compõe de três grandes etapas:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados e interpretação.

Na opinião de Orlandi, as categorias (tipos) constituem-se numa necessidade metodológica para a Análise do Discurso (textual), pois o estabelecimento de tipologia (categorias) “tem a ver com os objetivos específicos da análise que se estiver empreendendo e com a adequação ao exemplar de linguagem que é o objeto da análise” (Orlandi, 1987, p.152). Numa análise textual, deve-se manter uma grande flexibilidade em sua aplicação e interpretação. Assim sendo, as categorias que serão aplicadas à análise dos textos, aqui, levarão em conta as condições de produção dos alunos.

Para a análise da leitura e produção textual dos alunos acadêmicos, estabelecemos quatro categorias de análise que se identificam, aqui, como desvelar, questionar, argumentar e posicionar. O que determinou a escolha destas categorias foi a posição que assumimos diante do conceito de leitura. A primeira posição, em consonância com Orlandi, reconhece que a leitura é “o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais desencadeiam o processo de significação do texto” (Orlandi, 1987, p. 186).

A segunda posição defende que leitura e produção de texto (produção do conhecimento) é um processo dinâmico em que o pesquisador assume o seu papel de sujeito produtivo. Ele não se contenta em reproduzir apenas o já existente, mas se propõe desvelar, questionar, argumentar e posicionar-se, reconstruindo as ideias dialeticamente.

Assim, as quatro categorias segundo Orlandi podem ser conceituadas como:

1. Desvelar - consiste num momento de reflexão em que o sujeito busca, desmistifica e revela as inter-relações e as particularidades componentes do objeto, as circunstâncias em que o mesmo se manifesta, procurando articular o todo. Consiste em buscar o nexos entre o conteúdo do texto e a realidade a que ele se refere.

Em se tratando da leitura crítica e textual, o papel do leitor é o de desvelar as afirmações e os pontos de vista do autor, estabelecendo uma relação discursiva com o texto, um contra discurso.

2. Questionar - consiste num momento em que o sujeito retoma uma problematização e a contesta. Parte da premissa de que a noção de leitura não se acomoda a um sentido definitivo, mas a uma multiplicidade de leituras que implica despojar-se das ideias pré-concebidas e admitir outras vozes no texto, uma vez que toda leitura requer outras leituras.

3. Argumentar - consiste num momento em que se visualiza um sujeito que, diante do texto, capta a sua intencionalidade e contradições. O papel do leitor é o de conhecer os recursos argumentativos e saber utilizá-los para fazer valer o seu contradiscurso, observando que o do autor do texto quase sempre utiliza determinados procedimentos argumentativos para fazer valer determinadas afirmações e conclusões como verdadeiras, acionando argumentos para convencer ou influir no comportamento do leitor.

4. Posicionar - consiste num momento em que o sujeito (leitor) compreende que pode tornar-se objeto da leitura, dependendo da atitude que ele assumir ante a realidade. Ao se aproximar do mundo, o homem pode assumir uma posição crítica ou ingênua. O leitor vê o posicionamento como um ato da experiência da realidade, que não é ainda conscientização, uma vez que esta ocorre quando nos adentramos na realidade, desvelando os seus implícitos e penetrando na essência do objeto de análise.

Dessa maneira, leitura e produção textual, neste estudo, é considerada como:

- 1º momento “crítico da constituição do texto” (desvelar)
- 2º momento “privilegiado da interação” (argumentar e questionar)
- 3º momento “em que os interlocutores se identificam como interlocutores” (posicionar)
- 4º momento “em que desencadeia o processo de significação” (produção do texto reconstruir).

A partir da compreensão dessas categorias e do conceito de leitura e produção textual, elaborado por Orlandi, passam a ser operacionalizados, aqui, como o momento de constituição textual no qual o leitor desvela, questiona, argumenta e posiciona-se, produzindo uma nova leitura, um novo texto.

Segundo Barros e Lehfeld (2007, p. 110), “na fase de coleta, o pesquisador registra os dados obtidos para depois passar ao processo de classificação e categorização”. Antes de passar à fase de interpretação, é necessário que o pesquisador examine os dados analisando de forma crítica, observando falhas, os passos e erros. Uma vez selecionados os dados passíveis de análises e interpretação, os passos seguintes são: classificação, codificação e tabulação.

Classificação segundo o autor significa a divisão dos dados em partes, classes ou categorias. Codificação é um processo unilateral para a colocação de cada informação em categorias, atribuindo-lhe um símbolo. Entre os símbolos mais usados estão as letras do alfabeto ou números.

E a tabulação seria o processo pelo qual os dados obtidos são apresentados em tabelas.

Para a correção dos textos, buscou-se o aprofundamento das concepções dos tipos de correção textual.

Serafini (2001, p.102-108), descreve a correção de um texto como um conjunto de intervenções cabíveis ao professor para apontar defeitos e erros.

A partir dessas intervenções, o professor estabelece os aspectos considerados por ele relevantes, criando assim seus próprios critérios de produção textual. O resultado dessa ação subjetiva é o surgimento de inúmeras maneiras de se avaliar um texto.

Segundo BOAVENTURA(1997), escrever bem é uma arte. No entanto, poucas pessoas têm domínio das habilidades de comunicação. Isso explica a dificuldade que muitos enfrentam ao produzir textos. De fato, escrever de modo coerente não é fácil. O autor afirma que os textos surgem a partir de ideias. Essas, por sua vez, devem ser selecionadas e organizadas de modo a produzir um texto harmônico e de qualidade.

Boaventura sugere em seu livro “Como ordenar ideias” caminhos para construir de forma coerente e bem estruturada um bom texto. Salientando a importância de planejar, projetar, esquematizar e seguir um roteiro. Segundo o autor cabe na introdução do texto, despertar o interesse do leitor. No desenvolvimento, orienta que cada ideia deve ser dividida, o que facilita a exposição e o consequente entendimento. Na conclusão, deve-se condensar o assunto, abordando a ideia central de maneira sucinta, levando o leitor a convencer-se dos argumentos e razões apresentadas.

Os critérios utilizados para a correção das resenhas críticas foram baseadas nos onze fatores de coerência segundo Koch e Travaglia (2011) e traduzidas para uma situação específica de produção de texto.

Cada competência foi avaliada por quatro critérios correspondentes aos conceitos insuficiente, regular, bom e excelente, convertidos, respectivamente, em níveis 1, 2, 3 e 4. Esses níveis foram representados por pontos, 2,5 para cada nível.

Quadro 03 – Nível de competência da produção de texto

COMPETÊNCIA	Situação de Produção de Texto	Nível	Ponto
I	Demonstrar Conhecimento Prévio.	1. Elementos linguísticos; 2. Conhecimento do mundo; 3. Conhecimento partilhado; 4. Introdução.	2,5
II	Contextualização	1. Fatores Pragmáticos; 2. Situacionalidade; 3. Focalização; 4. Desenvolvimento.	2,5
III	Inferência	1. Compreensão da leitura; 2. Integrar as Informações; 3. Ligar as informações; 4. Desenvolvimento.	2,5
IV	Intencionalidade	1. Aceitabilidade; 2. Consistência; 3. Relevância; 4. Desenvolvimento.	2,5
V	Intertextualidade	1. Conhecimento de outros textos; 2. Argumentação; 3. Ponto de vista; 4. Conclusão.	2,5

Fonte: Próprio autor

Os critérios de avaliação da resenha totalizaram 10,0 pontos, cada uma de acordo com as cinco competências específicas. Focando os critérios de clareza, organização, relevância, posicionamento crítico das informações e querência. Recebendo o conceito:

(A) excelente (7,5 a 10,0 pontos);

(B) bom (5,1 a 7,4 pontos);

(C) regular (2,6 a 5,0 pontos); e

(D) insuficiente (0 a 2,5 pontos).

No terceiro momento, para uma melhor compreensão dos dados obtidos, utilizou-se a entrevista semi-estruturada. A entrevista é um procedimento que possibilita a obtenção de descrições e explicações mais detalhadas sobre o problema da pesquisa (OLIVEIRA, 2007, p.86). A entrevista semi-estruturada constitui-se numa série de perguntas abertas, realizadas verbalmente, em cuja ordem pode se acrescentar perguntas de esclarecimento (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.188).

A priori, realizou-se um estudo piloto para atestar a validade e a clareza das perguntas formuladas. O roteiro final da entrevista constou de quatro perguntas abertas, às quais foram adicionadas outras mais, conforme a necessidade.

2.4.4 Procedimentos

No final do semestre 2012.2 antes das avaliações semestrais foi estipulada uma data específica de realização da resenha. Os alunos tiveram 1h 30min para apresentar a mensagem centra do livro indicado e dar seu ponto de vista em relação ao tema.

Os livros indicados foram: “O Monge e o Executivo” do autor James C. Hunter para a turma do 2º semestre e “Liderança Radical” - Steve Farber, para a turma do 4º semestre do curso de Gestão de Pessoas.

O “Monge e o Executivo” relata a essência da liderança e apresenta pontos importantes como: o conceito, importância, objetivo e o perfil de um líder, diferença entre poder e autoridade, entre outros pontos relevantes.

O autor utilizou-se de uma ficção que envolve e possibilita aos leitores uma visão humanista de como deve ser o relacionamento pessoal e grupal nas organizações. É um livro que aborda estratégia específicas de liderança, podendo ser aplicadas no mundo dos negócios ou na vida cotidiana de cada um.

O livro “Liderança Radical” de Steve Farber apresenta caminhos para renovar seu entusiasmo pelo trabalho e dar um salto em sua carreira. Se você quer se tornar não só um líder, mas o melhor líder que puder ser, prepare-se para dar o salto radical que o autor propõe neste livro por meio de quatro ações: cultive o amor, produza energia ao seu redor, inspire audácia e apresente provas de que está comprometido com seu objetivo.

A pesquisadora que também é professora das duas turmas escolheu a data para a realização da resenha valendo ponto nas disciplinas ministradas no 2º e 4º semestre.

Os livros indicados tratam de temas relacionados às disciplinas ministradas pela pesquisadora e não possui uma linguagem técnica, sendo de fácil compreensão.

Ao produzir um texto, o sujeito imprime nele suas marcas, coloca-se em cena e, ao mesmo tempo em que experimenta uma liberdade, assume riscos (FOUCAULT, 1992), porque, ao escrever o sujeito rompe, cria, transgrede, é impelido a sair do lugar comum, a libertar-se da leitura acrítica da produção de outrem.

Para constituir a amostra da entrevista, foram convidados quatro alunos que obtiveram um melhor desempenho na resenha crítica e dois alunos com maior dificuldade n produção textual. A amostra é não-probabilista, definida por tipicidade e conveniência, uma vez que os quatro alunos foram escolhidos não ao acaso, mas em função das necessidades da pesquisa (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.170).

Após aplicação e coleta das informações, os dados obtidos foram sistematizados e tabulados.

CAPÍTULO 3 - RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos a partir da aplicação da resenha crítica, durante a pesquisa de campo, foram tabulados e os resultados analisados com o apoio do software de planilha eletrônica Excel e apresentados em forma de gráficos.

Segundo Gil (2007, p.17) pode-se definir método de pesquisa como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos.

Dando continuidade ao processo utilizado nesta pesquisa, dentro dos procedimentos técnicos, comentaremos sobre a pesquisa bibliográfica, pois esta é a primeira a ser utilizada na pesquisa; é através dela que fundamentamos o trabalho em caráter científico.

Segundo Gil (2007, p.44) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas.

No segundo momento realizou-se a pesquisa de campo que para Gil, (2007, p.53), o estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa.

A resenha foi o instrumento utilizado para a coleta de dados. Tal instrumento apresenta, de acordo com Lakatos e Marconi “Resenha é uma descrição minuciosa que compreende certo número de fatos. Consiste na leitura, resumo, na crítica e na formulação de conceito de valor do livro feitos pelo resenhista”(LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 264).

A resenha é um trabalho de síntese, é uma visão crítica da obra. É uma análise, um exame do texto selecionado, que contém um julgamento, uma opinião sobre o assunto. É usada para avaliar a aptidão crítica e a capacidade de interpretação do aluno. Diante disso a

coerência textual estabelece dependência de inúmeros fatores, segundo a visão de Koch e Travaglia (2011).

A partir da base teórica da pesquisa, os fatores relevantes da resenha foram elaborados ficando assim estruturado:

Quadro 04 – Fatores de Coerência

Fatores de Coerência				
Conhecimento Prévio	Contextualização	Inferência	Intencionalidade	Intertextualidade
Conhecimento do mundo;	Fatores pragmáticos;		Intencionalidade e aceitabilidade;	
Conhecimento partilhado;	Situacionalidade;		Consistência e relevância;	
Elementos linguísticos.	Focalização.		Informatividade	

Fonte: Próprio autor

Com relação à coerência, Koch & Travaglia (2011) entre outros autores, como Beaugrande & Dressler (1981), Antunes (2005), agruparam onze fatores de coerência: elementos linguísticos; conhecimento de mundo; conhecimento partilhado; inferência; fatores de contextualização; situacionalidade; informatividade; focalização; intertextualidade; intencionalidade e aceitabilidade; consistência e relevância.

Esses fatores não são completamente distintos, eles se completam e se integram. Koch (2004, p. 54). A partir dos pressupostos teóricos sobre coerência, que mostravam semelhanças entre os fatores, fez-se a proposta desta junção, com o objetivo de uni-los de forma didática para análise da resenha.

Nosso objetivo é analisar a produção de texto dos alunos sobre os fatores de coerência em relação à leitura desenvolvida por eles no processo de interpretação, no ensino superior. Descrevendo e discutindo tais práticas de compreensão do leitor com vistas a proporcionar uma maior familiaridade com os problemas referentes à produção textual, e torná-lo mais explícito.

Para isso faz-se necessário descrever e discutir tal prática, apresentadas em seguida, conforme análise dos dados coletados.

Quadro 05 – Categorias de análise

	A	B	C	D	TOTAL
Categorias de Análise	QUANT.	QUANT.	QUANT.	QUANT.	QUANT.
Desvelar	10	10	10	10	40
Questionar	4	3	3	4	14
Argumentar	3	2	1	2	8
Posicionar	3	2	1	2	8

Fonte: Próprio autor

Diante da análise dos dados, dos 40 alunos que realizaram a resenha crítica no 2º semestre, 40 atingiram o objetivo de Desvelar, 14 Questionar, 8 Argumentar e 8 Posicionar. Foram levadas em consideração a sequência das informações considerando as quatro categorias de análise da leitura e produção textual segundo Orlandi:

- 1º momento “crítico da constituição do texto” (desvelar)
- 2º momento “privilegiado da interação” (argumentar e questionar)
- 3º momento “em que os interlocutores se identificam como interlocutores” (posicionar)
- 4º momento “em que desencadeia o processo de significação” (produção do texto reconstruir).

Para esses quatro momentos foram levados em consideração também os fatores de coerência que são conhecimento prévio (conhecimento do mundo, conhecimento partilhado, elementos linguísticos); contextualização (fatores pragmáticos, situacionalidade, focalização); Inferência; Intencionalidade (intencionalidade e aceitabilidade, consciência e relevância, informatividade) e Intertextualidade.

Para melhor entendimento do processo apresento a seguir uma resenha crítica e análise do processo.

TEXTO 01



S + G G S S +
O O O O O O O

1 1

O monge e o executivo

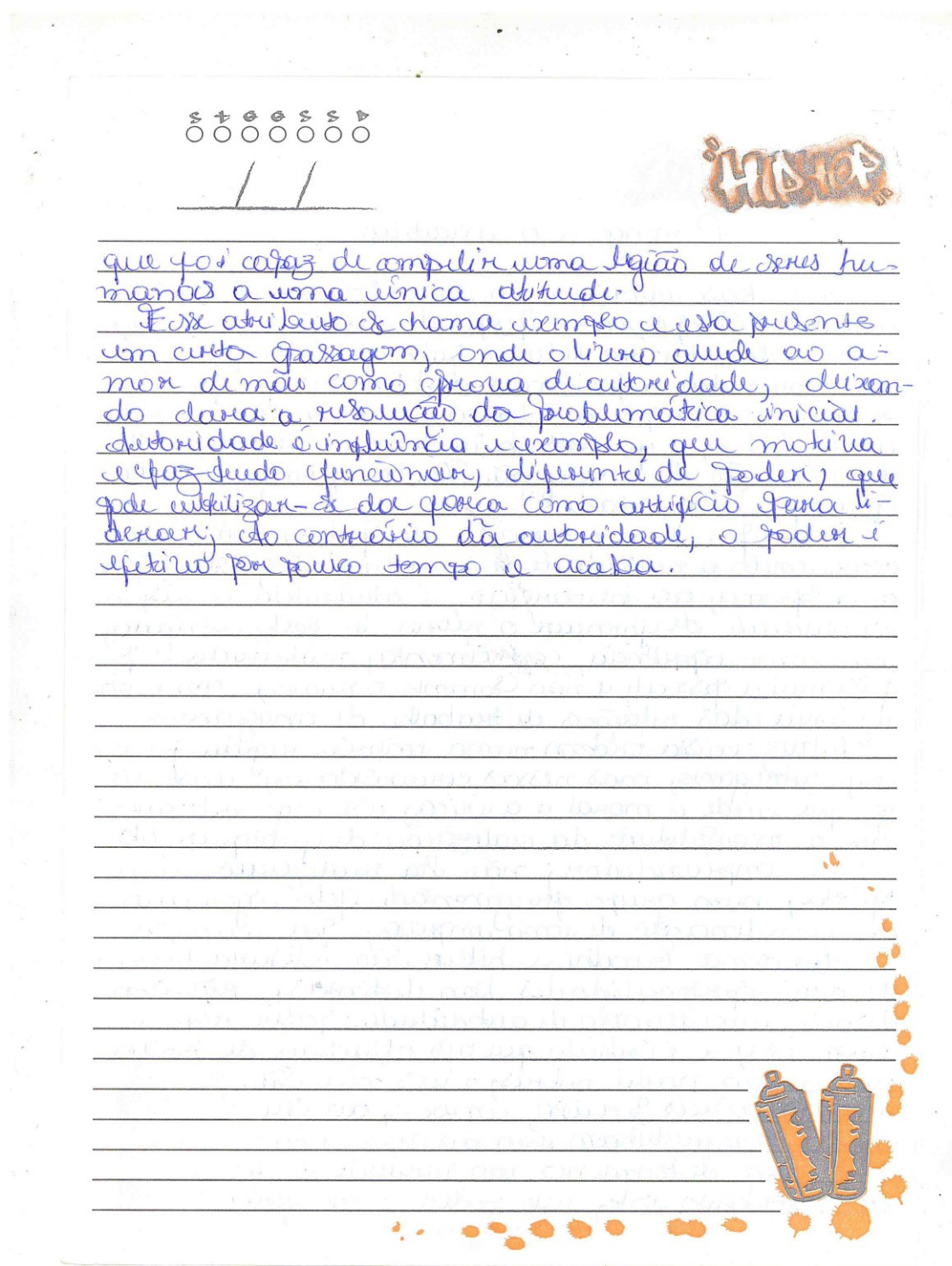
Como base ideológica, o livro "O monge e o executivo", simplifica o perfil de relações considerando o claudêncio entre líder e subordinados, mostrando através das experiências de John Dally, que é extremamente complexo saber o que é ser um verdadeiro líder, e que descobrimos como o ser, depende da resolução de uma questão: "Qual a diferença entre poder e autoridade?".

Tendo por base o exercício do poder, um se acentuando a necessidade de entender tal questão, pois aos líderes, ao tal exercício, é atribuída a responsabilidade de governar o ritmo do subordinado, bem como experiência, conhecimento, maturidade profissional e pessoal e não somente o ritmo, como na maioria das relações de trabalho de antigamente.

Talvez exista ordem numa empresa regida por um chefe arrogante, mas nessas circunstâncias, existe algo que rege a moral e a ética, esse algo determina a incompletude da realização de qualquer objetivo empreendido; não há realização completa, num grupo fragmentado pelo egoísmo da coordenação de uma empresa, por exemplo.

Mahatma Gandhi e Hitler são indiscutivelmente duas personalidades bem distintas, representando um exemplo de autoridade e poder respectivamente, e é sabido que os objetivos de Hitler não eram nada nobres, mas não são incomparáveis por isso, ambos, ao seu modo, compartilham um mesmo atributo que determina um verdadeiro líder, atributo este, cujo poder é tão forte,





A partir dos pressupostos teóricos sobre os fatores de coerência e as categorias, fez-se a proposta desta junção, com o objetivo de uni-los para uma melhor análise das resenhas apresentadas.

Todos os cinco fatores serão descritos a seguir e apresentados com exemplos do texto 1 acima descrito. Para o processo foi selecionada uma das resenhas mais representativas das turmas. Sendo uma do 2º semestre e outra do 4º semestre.

Analisando o Texto 1 do 2º semestre referente ao livro “O Monge e o Executivo”, podemos perceber que o *conhecimento prévio* representa uma série de conhecimentos anteriores à leitura, de diversas áreas, como história, ciências, atualidades, linguísticas e culturais, partilhadas entre leitor e autor. Kleiman (2002, p.13) menciona que são os diversos níveis de conhecimento ativados na interpretação:

... o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Dessa forma, o *conhecimento prévio* engloba, como se propõe, nesta Dissertação, o conhecimento de mundo, conhecimento partilhado e elementos linguísticos para que o resenhista possa *Desvelar* a inter-relação e as particularidades existentes no texto, como podemos notar no primeiro parágrafo do texto a seguir:

Como base ideológica, o livro “O monge e o executivo”, simplifica o perfil de relações considerado saudável entre líder e subordinados, mostrando através das experiências de John Daily, que é extremamente complexo saber o que é ser um verdadeiro líder, e que descobrir como o ser, depende da resolução de uma questão: “Qual a diferença entre poder e autoridade?”

Na contextualização, a situacionalidade se encaixa neste grupo, pois se relaciona à adequação do texto ao contexto. Como afirmam Koch & Travaglia (2001, p. 69), a situacionalidade é “a situação comunicativa propriamente dita, isto é, o contexto sócio-político-cultural em que a interação está inserida”.

Da mesma forma, a focalização (a direção do olhar do produtor e leitor) também se relaciona ao contexto. Segundo Koch & Travaglia (2003, p. 85), muitos fatores determinam a focalização, mas talvez o mais forte seja o interesse e a história dos indivíduos.

Segundo e terceiro parágrafo do texto 1:

Tendo por base o exercício do poder, vêm se acentuando a necessidade de entender tal questão, pois aos poucos, ao tal exercício, é atribuída a responsabilidade de fornecer o rumo do subordinado, bem como experiência, conhecimento, maturidade profissional e pessoal, e não somente o rumo, como na maioria das relações de trabalho de antigamente.

Talvez, exista ordem numa empresa regida por um chefe arrogante, mas nessas circunstâncias, existe algo que excede a moral e a ética, esse algo determina a incompletude da realização de qualquer objetivo empreendedor; não há realização completa, num grupo fragmentado pelo egoísmo da coordenação de uma empresa,

A argumentação ocorre de forma muito tímida com poucas ideias para embasar melhor o pensamento.

Segundo Koch (2000, p. 23), as *inferências* constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, que possibilitam o estabelecimento de pontes entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou partilhados pelos interlocutores, sendo em grande parte responsável pela reconstrução dos sentidos que o texto explicita.

O leitor é levado a construir relações que não estão expressas nos dados do texto, estas relações são as inferências, que podem ser ou não linguisticamente fundadas. Observe trecho do quarto parágrafo:

Mahatma Gandhi e Hitler são indiscutivelmente duas personalidades bem distintas, representando um exemplo de autoridade e poder respectivamente, e é sabido que os objetivos de Hitler não eram nada nobres, mas não são incomparáveis por isso, ambos, ao seu modo, compartilham um mesmo atributo que determina um verdadeiro líder, atributo este, cujo poder é tão forte, que foi capaz de compelir uma legião de seres humanos a uma única atitude.

O discurso apresentado no parágrafo, de forma geral, faz referência, é apresentado de forma lacunar, cabe ao leitor preencher essas lacunas, reconhecendo os implícitos e fazendo as inferências.

Todo texto tem uma intenção, um objetivo, por isso, a *intencionalidade* está diretamente relacionada à argumentação, pois todo autor deseja expor algo e fazer com que o leitor se convença de suas ideias. Entretanto, o leitor deve perceber as intenções do texto, as estratégias utilizadas pelo autor, para ter um melhor entendimento. Uma das intenções do texto é a informatividade, que precisa estar equilibrada, apresentando-se com relevância e consistência. A intencionalidade também se relaciona com a aceitabilidade, pois o leitor precisa interagir com o autor, produzindo os sentidos.

A *intertextualidade* ocorre quando um texto apresenta outro inserido, já existente (o intertexto). Pode ser explícita, quando o texto faz menção a outro (citações, referências, resumos, resenhas), ou implícita, quando é inserido o intertexto alheio sem mencionar a fonte. Nesse caso, o leitor diante de seu texto não apresentou a intertextualidade na reconstrução de sua produção.

Como já foi enfocada anteriormente a compreensão da leitura depende de um grande número de fatores complexos e que se relacionam entre si. Com certo conhecimento teórico sobre estes fatores, é possível detectar o foco das dificuldades de compreensão e alternativas de facilitá-la.

Na compreensão crítica, o aluno formula um juízo de valor, compara as ideias apresentadas no texto com critérios externos, provenientes de outros meios escritos, ou então com um critério interno, dado pela experiência do aluno, seus conhecimentos e valores.

A leitura é um meio necessário à boa produção textual, visto que o processo se dá por uma interação entre o autor e o leitor. A partir dessa premissa, percebemos a complexidade da questão, visto que o aluno encontra no texto escrito uma ferramenta essencial para o processo de aprendizagem, e para tanto deve buscar a compreensão do texto para que de fato a aprendizagem aconteça.

A relação ler, compreender e produzir texto tem sido uma constante no dia a dia dos acadêmicos. Relatos e pesquisas realizadas nesse campo apontam deficiências na aprendizagem decorrentes das dificuldades de interpretação nas mais diversas formas que os textos se apresentam.

Esta análise não pretendeu buscar a linearidade textual, mas propor a abertura, a pluralidade de sentidos como uma reconstrução que deve levar em conta as relações da coerência textual em sua totalidade, pois caso contrário, permanece na superficialidade.

TEXTO 02

A reflexão realizada sobre as experiências vivenciadas do livro Liderança Radical sobre Como ser um líder competente, impactaram em todas as definições que já vi.

Muitos autores conceituados na área de desenvolvimento de liderança descrevem que liderança, ou ser líder, é lutar por aquilo que você acredita sem ter medo dos riscos que poderá correr. Concordo plenamente com todas as definições, mas o conceito que o livro Liderança Radical nos mostra ultrapassa qualquer significado já visto antes. O conceito de liderança definido pelo autor do livro se resume em apenas quatro palavras, as quais são: o amor, a energia, audácia e prova. Se um líder não utilizar o seu coração para liderar a si mesmo e as pessoas ao seu redor, ele radicalmente não compreendeu o real significado de assumir um cargo de liderança, e tão pouco terá motivos para cultivar o amor no seu ambiente de trabalho. Amor esse que quer é encontrado nos atos de respeito para com as pessoas, compreendendo-as e transmitindo-lhes energia que inspira confiança e lealdade, produzindo motivação e promovendo dessa maneira um melhor ambiente de trabalho para todos. Outra palavra que me chamou muito a atenção foi a "prova", representar provas que devem ser vistas e compreendidas pelas pessoas em prol de um propósito.

Portanto, as quatro palavras que definem liderança apresentadas no livro, devem ser praticadas e desenvolvidas não só no âmbito organizacional, mas principalmente

no contexto familiar, pessoal e no mundo contemporâneo, onde as pessoas não amam e nem produzem energia para ~~tentarem~~ mudar o mundo em que vivem. Sejamos um consultor diferente e dinâmico utilizando meios significativos e produtivos para buscar um mundo melhor, praticando o cultivo do amor, produzindo e transmitindo energias e dando o melhor de si para ajudar as pessoas a também alcançarem os seus objetivos.

O que podemos perceber no texto 2 produzido por um aluno do 4º semestre é que as dificuldades apresentadas diante dos fatores de coerência, estão relacionadas ao momento de questiona e posicionar-se na reconstrução da produção textual.

Faz-se necessário ressaltar que, embora o ato de ler e produzir texto escrever, em qualquer nível de ensino, não seja tarefa fácil, é ensinável. E, a forma mais adequada de se ensinar a ler e a produzir texto é lendo e escrevendo verdadeiramente, a partir do uso dos fatores de coerência.

Conforme Silveira (2005), a capacidade de compreensão não se desenvolve automaticamente, para a efetivação do ato de ler, faz-se necessário o uso de diferentes estratégias cognitivas de leitura, tais como: antecipação ou predição, seleção, inferência, verificação ou checagem. A realização destas estratégias pode ser planejada através da vivência de diferentes atividades de leitura, organizadas a partir do uso significativo dos diferentes gêneros textuais.

Nessa perspectiva, Kleiman (2008) apresenta três tipos de leitor: o leitor vagaroso; o leitor fluente e o leitor proficiente. O leitor vagaroso tem dificuldade de identificar as ideias principais do texto, faz pouco uso de seus conhecimentos prévios, decodifica (fica preso ao significado das partes para obter o significado do todo); o leitor fluente apreende rapidamente as ideias principais do texto, supervaloriza seus conhecimentos prévios, adivinha (faz inferências e predições não autorizadas pelo autor do texto); o leitor proficiente apreende rapidamente as ideias principais do texto, busca confirmar suas ideias a respeito do texto através das partes deixadas pelo autor.

Dessa forma, podemos entender que a leitura de um texto pode ter várias interpretações. As interpretações estarão relacionadas à experiência de vida e de leitura de cada leitor. Assim sendo, a leitura do texto escrito vai além da mera percepção, visto que necessita do desenvolvimento de habilidades relacionadas ao código linguístico, o texto e o uso que se faz dele na sociedade.

Diante das análises textuais das resenhas desenvolvidas pelos alunos fica explícito a dificuldade tanto no ato de ler quanto no ato de escrever. Inferimos que as dificuldades relacionadas à leitura interferem diretamente na capacidade de produção textual.

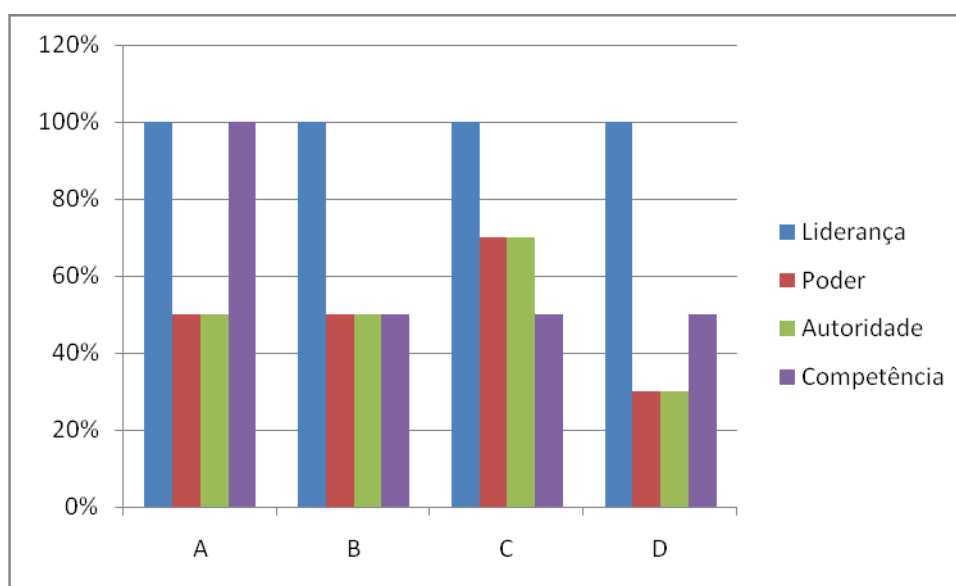
Os resultados foram categorizados e analisados através da análise de conteúdo, com o uso das técnicas de análise temática de acordo com Lawrence Bardin (2009). Procuramos estabelecer primeiramente as unidades de registro (frases ou orações) e depois agrupá-las de acordo com semelhanças de significados, criando as categorias a partir dos próprios dados.

A produção de texto dos alunos revelou que há muitas maneiras de ler e atribuir sentido ao texto escrito.

A introdução, o desenvolvimento e a conclusão são fatores relevantes para o processo de significação, uma vez que o texto não é fechado em si mesmo. Podemos afirmar que o estudante universitário não está somente preocupado em ler um texto em sua horizontalidade, mas tende a buscar outras leituras, que o reenvie a outros textos, às suas histórias de leitura e ao seu conhecimento de mundo.

Na análise dos textos produzidos, foi possível constatar que uma boa parte dos leitores (produtores) reportou-se a fatores como: liderança, poder, autoridade e competência. Ficando assim representados:

GRÁFICO 01 – PONTOS IMPORTANTES DA PRODUÇÃO DE TEXTO DO 2º SEMESTRE

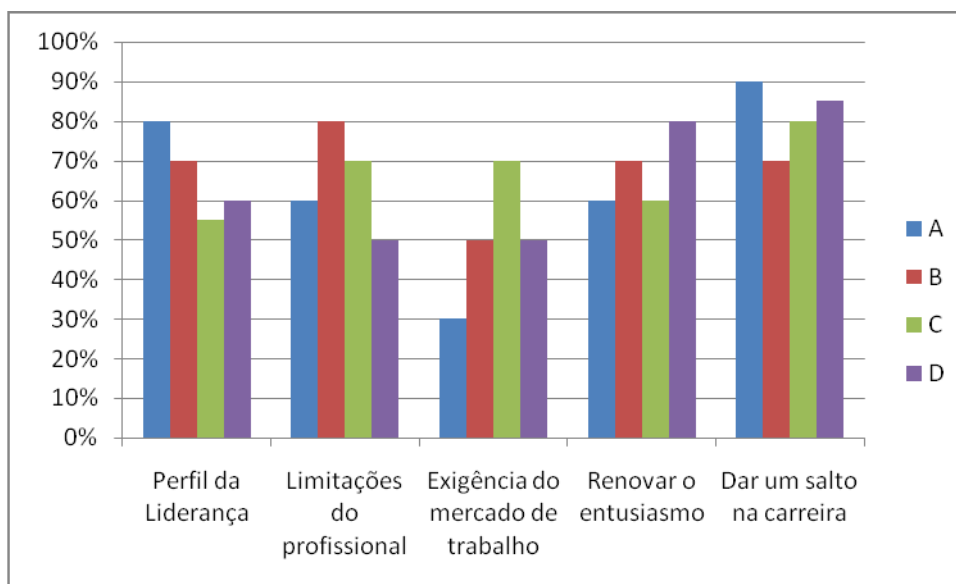


FONTE: Dados da Pesquisa

Nos textos do 2º semestre os grupos A, B, C, e D apresentaram pontos importantes diante da leitura, onde foi destacado: a *liderança*, 100% dos grupos focaram a liderança como fator importante na leitura; *poder e autoridade*, grupo A e B 50%, grupo C 70% , e o grupo D 30%; *competência*, grupo A 100%, B, C e D 50%.

Assim, a atitude crítica na produção textual dos alunos do 2º semestre revela-se um papel de leitor passivo, cúmplice da ideologia do autor do livro.

GRÁFICO 02 – PONTOS IMPORTANTES DA PRODUÇÃO DE TEXTO DO 4º SEMESTRE



FONTE: Dados da Pesquisa

Já os alunos do 4ª semestre apresentaram pontos importantes no texto focando fatores como: Perfil da Liderança, (grupo A 80%, B 70%, C 55%, D 60%); Limitações do profissional, (grupo A 60%, B 80%, C 70%, D 50%); Exigências do mercado de trabalho, (grupo A 30%, B 50%, C 70%, D 50%); Renovar o entusiasmo, (grupo A 60%, B 70%, C 60%, D 80%); Dar um salto na carreira, (grupo A 90%, B 70%, C 80%, D 85%).

Em relação aos resultados, outro aspecto a considerar, na produção textual, é que uma parte significativa dos produtores (alunos) se valerem de fatores essenciais para o sucesso na carreira profissional.

Os alunos que pontuaram o perfil da liderança e a exigência do mercado de trabalho apresentaram tendências atuais do mundo moderno para o sucesso do profissional, tais como: globalização, tecnologia, informação, conhecimento, qualidade, produtividade, competitividade, gestão da qualidade, trabalho em equipe, saber ouvir, atitude, audácia, comprometimento, coerência, visão sistêmica e empatia.

Em relação às limitações foram apresentados vários fatores relevantes de reflexões sobre ações e comportamento limitados frequentemente vistos nos profissionais, mas nem sempre corrigidos. Além disso, textualizaram fatores como: amor, energia, audácia e prova resumindo o conceito de liderança radical. Amor para com os trabalhadores, clientes, negócios e colaboradores.

A Energia para estar sempre disposto a trabalhar assiduamente, enfrentando todos os obstáculos diante de si. Audácia para tomar decisões e atitudes relevantes capazes de promover mudanças positivas. Prova para demonstrar a sua capacidade e competência aos outros e a si mesmo.

Entretanto, o que se percebe na produção textual desses produtores é que, mesmo tendo expressado fatores relevantes para promove melhor entendimento de como ser um competente líder e as atitudes a serem tomadas para que isso ocorra com sucesso diante da exigência do mercado de trabalho, os mesmos ainda se mostram tímidos quanto a um posicionamento crítico.

São várias as oportunidades de avaliar o aluno, de perceber seu avanço e dificuldade diante de uma produção textual, diante disso foram analisados as categorias e fatores de coerência na produção de texto, apresentados na tabela abaixo:

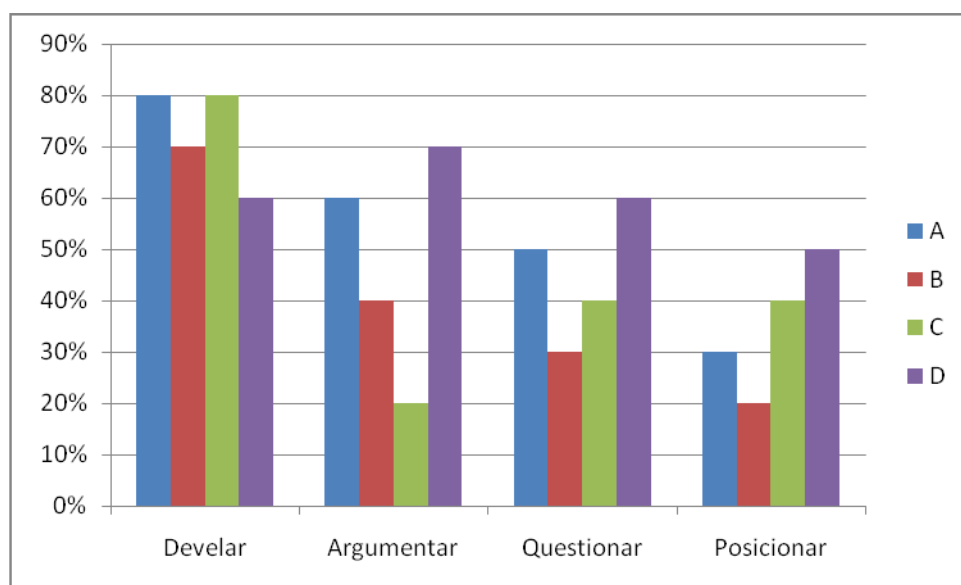
Quadro 06 – Fatores de coerência na produção de texto

Fatores de Coerência na Produção de Texto				
Categorias				
Desvelar	Argumentar	Questionar	Posicionar	Produção de Texto Reconstrução
Conhecimento Prévio	Contextualização	Inferência	Intencionalidade	Intertextualidade
Conhecimento do mundo;	Fatores pragmáticos;		Intencionalidade e aceitabilidade;	
Conhecimento partilhado;	Situacionalidade;		Consistência e relevância;	
Elementos linguísticos.	Focalização.		Informatividade	

Para a análise da leitura e produção textual dos alunos acadêmicos, estabelecemos cinco categorias de análise que se identificam, aqui, como *desvelar*, *questionar*, *argumentar*, *posicionar* e *a reconstrução* (produção de texto) na visão de Orlandi e o agrupamento de onze fatores de coerência segundo Koch & Travaglia (2011): conhecimento prévio que representa

os elementos linguísticos, conhecimento de mundo, conhecimento partilhado; contextualização representa os fatores pragmáticos, situacionalidade, focalização; inferência; intencionalidade representa a intencionalidade e aceitabilidade, consistência e relevância, informatividade; intertextualidade.

GRÁFICO 03 – CATEGORIA E FATORES DE COERÊNCIA NA PRODUÇÃO DE TEXTO DO 2º SEMESTRE



FONTE: Dados da Pesquisa

Analisando os resultados das produções dos alunos do 2º semestre em relação à resenha crítica do livro indicado, observando as categorias e fatores de coerência, um dado chama a atenção: na introdução existe uma sequência lógica de ideias centrais para a construção de informações sobre o objeto resenhado. Quando os resenhistas passam para o desenvolvimento, ou seja, o momento de argumentar e questionar com informações que sustentam e dão base às explicações e posições do autor, os mesmos não são satisfatórios, tendo visão restrita das informações. Os principais erros cometidos no desenvolvimento são o desvio e a desconexão da argumentação.

O primeiro está relacionado ao resenhista tomar um argumento secundário que se distancia da discussão inicial, ou quando se concentra em apenas um aspecto do tema e esquece o seu todo. O segundo é a dificuldade de organizar seus pensamentos e definir uma linha lógica de raciocínio.

Na conclusão percebe-se o papel do leitor passivo, cúmplice da ideologia do autor do livro, onde é apresentada uma síntese das ideias principais.

Para Koch & Elias (2011 p.32 a 33) se o foco for no autor temos a língua como representação do pensamento. Um sujeito (autor) visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja captada pelo interlocutor (leitor) da maneira como foi mentalizada.

O texto é visto como um produto, lógico, do pensamento do autor cabendo ao leitor captar essa representação mental, exercendo, assim, um papel passivo. A leitura é entendida como uma atividade de captação das ideias do autor ou de reconhecimento das intenções do autor sem se levar em conta as experiências e conhecimentos do leitor.

Se o foco for no texto temos a língua como estrutura, isto é, todo e qualquer fenômeno e todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico quer social. Nessa concepção a língua é entendida como código, como mero instrumento de comunicação, e o sujeito (autor) como pré-determinado pelo sistema. O texto é visto como simples produto da codificação de um emissor (autor) a ser decodificado pelo leitor bastando para este leitor o conhecimento do código utilizado.

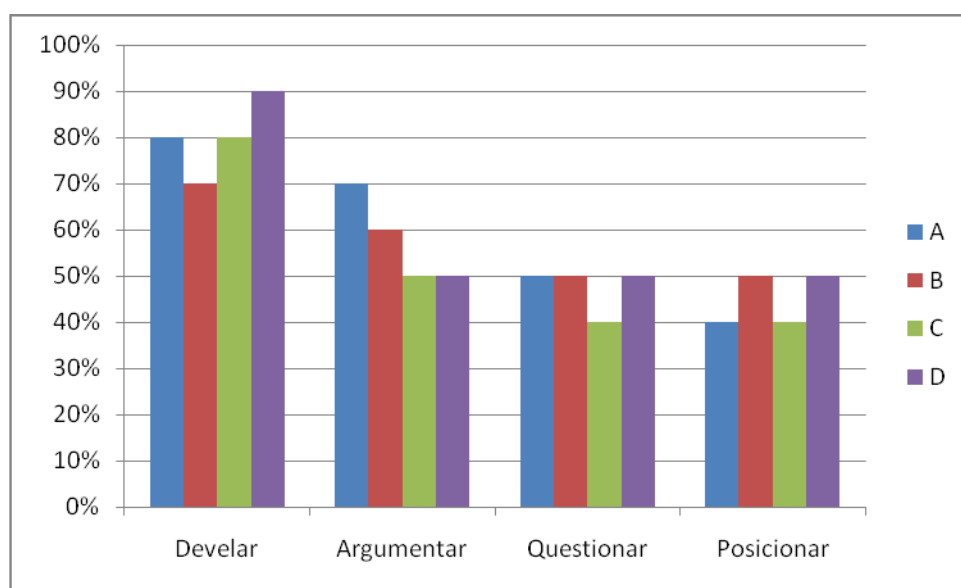
Se o foco for na interação autor-texto-leitor, concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos (autor e leitor) são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente se constroem e são construídos pelo texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores; contexto sóciocognitivo dos participantes da interação. Nessa perspectiva o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é assim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

A compreensão de um texto é uma atividade complexa e envolve múltiplos processos cognitivos; um conjunto de atividades, recursos e estratégias mentais próprias do ato de compreender. A compreensão é, assim, um esforço para construir o sentido textual, atingindo a coerência.

Segundo as ideias de Koch & Elias (2011 p.194), “a noção de coerência não se aplica, isoladamente, ao texto, nem ao autor, nem ao leitor, mas se estabelece na relação entre esses três elementos”.

Muitas das dificuldades que o aluno tem em depreender, ou seja, perceber claramente o sentido do texto é tão forte que o impedem de compreender o mesmo. E o que mostra os resultados obtidos.

GRÁFICO 04 – CATEGORIA E FATORES DE COERÊNCIA NA PRODUÇÃO DE TEXTO DO 4º SEMESTRE



FONTE: Dados da Pesquisa

Os resultados das produções dos alunos do 4º semestre em relação à resenha crítica do livro indicado comprovam um desempenho um pouco melhor em relação aos alunos do 2º semestre. Na introdução existe uma sequência lógica de ideias centrais para a construção de informações sobre o objeto resenhado.

Quando os resenhistas passam para o desenvolvimento, ou seja, o momento de argumentar e questionar com informações que sustentam e dão base às explicações e posições do autor, os mesmos apresentam informações de outros textos previamente relativos aos pontos apresentados de forma muito tímida. Os principais erros cometidos no desenvolvimento atestam o desvio e a desconexão da argumentação.

O primeiro está relacionado ao resenhista tomar um argumento secundário quando se concentra em apenas um aspecto do tema e esquece o seu todo. O segundo é a dificuldade de organizar seus pensamentos e definir uma linha lógica de raciocínio, ou seja, muitas ideias ou

informações sobre o que está sendo discutindo, não conseguindo estruturá-las de forma coerente.

Na conclusão percebe-se uma visão ainda tímida em relação ao pensamento crítico, deixando brechas para uma possível continuidade do assunto.

Fica evidente que a produção da resenha crítica referente aos livros indicados apresenta a dificuldade do aluno na construção e formulação de suas ideias.

Espera-se que no ensino superior o aluno tenha às bases do conhecimento como saber ler, interpretar e escrever. Tais competências quando exercidas com propriedade, ressaltam o diferencial e qualidade na produção intelectual e acadêmica dos discentes. Embora os resultados não seja satisfatório com a realidade, existem sim, dificuldades na produção de textos e cabe aos docentes estarem receptivos às fragilidades apresentadas pelos alunos, dinamizando o processo criativo a favor da aprendizagem. Nessa perspectiva, considera-se que seja respeitado cada indivíduo, buscando potencializar os aspectos que favoreçam a condição de superação do discente frente às dificuldades da elaboração da produção de texto acadêmico.

O ato de escrever, na graduação, ainda é uma pratica que utiliza modelos de escrita que disciplina, cristalizam a escrita e enfraquecem os processos de autoria, pois constitui tarefa que não exercita a crítica do aluno em relação a seu texto. Desse modo, os alunos perdem a chance de desenvolver um conhecimento, nas quais se colocuem como produtores de um novo saber representando em seus textos. Reduzindo esses sujeitos a porta-vozes dos autores que, superficialmente, leem, e apresentam as ideias principais dos textos, transformando-os em sujeitos com pouca ou nenhuma autonomia intelectual.

Como explicita Antunes (2005) "[...] a escrita é uma atividade em relação de interdependência com a leitura. Ler é a contraparte do ato de escrever e, como tal, se complementam" (p. 35).

Para escrever bem, o aluno precisa gostar de ler, buscar novas informações e desenvolver a capacidade de interpretar e ter uma visão crítica.

Ler e escrita são processos muito complexos e as dificuldades podem ocorrer de maneiras diversas, além disso, dentre os fatores preponderante, o problema pode ainda decorrer de fatores que acabarão se tornando tão ou mais graves daqueles originais que produziram a ineficiência da alfabetização.

Diante dos resultados da resenha crítico se faz necessário repensar o ensino da produção de texto desde as séries básicas e talvez em todo o Ensino Médio com o objetivo de

despertar no aluno uma visão crítica do mundo. Transformando-o em um sujeito ativo, capaz de questionar e argumentar as suas ideias. Utilizando todos os fatores relevantes para uma contextualização.

3.1 Entrevista

No primeiro momento, com o intuito de compreender melhor a resenha crítica, quatro alunos foram entrevistados com o objetivo de esclarecer questões e dúvidas fundamentais existentes nos textos que eles escreveram. Foram escolhidos os quatro alunos que tiveram dificuldades na elaboração da resenha e que obtendo conceito considerado regular ou insuficiente de acordo com as cinco competências específicas que focaram os critérios de clareza, organização, relevância, posicionamento crítico das informações e querência.

Dentre as diversas técnicas de pesquisa, a entrevista caracteriza-se pela interação entre pesquisador e pesquisado, ou seja, formulam-se perguntas ao respondente com o objetivo de coletar informações que possam ou ajudem a resolver o problema de pesquisa, em um determinado estudo. Para Gil (1999, p. 117) “é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que lhe interessam a investigação”. May (2004, p. 145) afirma que “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”.

Normalmente os pesquisadores dispõem de alguns tipos de entrevistas, definidas por diferentes nomenclaturas. Para May (2004) denominam-se como estruturadas, semiestruturadas, não estruturadas e em grupo, ou focais. Para a pesquisa foi escolhida a entrevista semiestruturada.

Segundo Laville & Dionne (1999, p.188) “a entrevista semiestruturada seria de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”.

Gil (1999, p. 121) explica que “a entrevista [...] desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados.” Lembrando que para Richardson (1999, p. 208) “o termo entrevista refere-se

ao ato de perceber realizado entre duas pessoas” mas, seguindo um rigor metodológico e científico.

Para análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos está sendo utilizada a análise de conteúdo em modelo aberto (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.219).

A análise de conteúdo “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.214). O modelo aberto de análise de conteúdo não fixa previamente as categorias, mas permite que elas tomem forma no decorrer da análise (ibid., p.219).

Foram escolhidos os seguintes alunos que mais tiveram dificuldades para elaboração da resenha: 2º semestre um aluno do grupo A e B, e do 4º semestre um aluno do grupo C e D. As perguntas formuladas foram padronizadas e repassadas com antecedência aos alunos, informando que caso necessário o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento a fim de que as informações obtidas possam ser comparadas entre si, ficando assim definidas:

1. No seu entendimento o que significa produzir um texto?
2. Defina o que é uma análise crítica?
3. Você teve dificuldade para apresentar a ideia central do livro indicado? Por quê?
4. Qual o seu ponto de vista em relação às ideias do autor?

Diante da leitura dos livros indicados e a entrevista realizada com os quatro participantes, percebe-se uma conexão entre as linhas de pensamento dos autores e os entrevistados, porém, alguns pensamentos limitados diante das informações e do aprofundamento dos temas, mas que não deixa de ter uma linha coerente com o pensamento dos autores. Embora, não utilizem uma fundamentação e justificativa com base em outros autores para desenvolverem uma resenha crítica pautada em argumentos relevantes.

Na primeira pergunta todos concluíram o objetivo que foi definir o que é produção de texto. Os entrevistados têm conhecimentos dos fatores importantes para produzir um bom texto, porém sabem que não é um processo simples, pois requer informações, conhecimento, planejamento, organização e escolha de ideias importantes, clareza, coerência e bem fundamentadas.

A segunda pergunta refere-se à definição do que é uma análise crítica. Três dos entrevistados tiveram uma visão mais ampla, ao definir a pergunta. O primeiro restringiu a mensagem central do livro.

Na terceira pergunta, dos quatro entrevistados, três disseram que tiveram dificuldades em apresentar as ideias de forma escrita. Consideraram a leitura de fácil compreensão, mas o problema está na hora de redigir e organizar as ideias.

Saber ler, interpretar e escrever resalta o diferencial na produção de texto. Percebe-se a necessidade de exercitar a habilidade da autoria frente às reflexões e análise crítica do que é produzido.

Segundo Orlandi, há uma falsa ilusão de que o leitor produz uma relação direta do que ele entende com o que está no texto, na interpretação, ele sustenta que “o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido. De certa forma, pode-se dizer que ele não lê, ele é “lido”, uma vez que apenas “reflete” sua posição de leitor na leitura que produz” (2001, p. 116).

Ou seja, não é uma leitura aberta ao texto e sim fechada a ele, sem ir além do que está à frente do leitor. Por isso, há uma diferença muito importante entre compreensão e interpretação. O leitor pode interpretar o que está posto no texto, mas, para compreender, é preciso ir além disso. É preciso resgatar o interdiscurso, porque não há uma relação direta e automática entre o ler e o compreender. Como esclarece Orlandi, não há transparência nem no sujeito, nem no texto, assim, ambos não são suscetíveis de uma significação homogênea.

Entre o sujeito e o texto vários podem ser os significados; para se chegar à compreensão não basta apenas interpretar, é preciso levar em consideração todos os já citados aspectos, principalmente, a constituição do sujeito-autor e do sujeito-leitor; pois o ato de escrever ou de ler reativará as memórias dele, que irão emergir na sua produção ou interpretação.

Na quarta e última pergunta, os participantes apresentaram seu ponto de vista em relação às ideias dos autores. Todos passivos e cúmplices da ideologia do autor. Conseguem extrair a mensagem central, mas não além das informações lidas.

O ato de escrever implica interligar várias competências específicas, a aplicar no momento em que o escrevente produz um texto. Quando se escreve, aciona-se a capacidade de seleção e combinação face às expressões linguísticas para que se constitua uma representação do que se quer expressar. Ao longo do tempo, o hábito de produção textual vai automatizando este processo de seleção e combinação, desenvolvendo o seu domínio de escrita.

Escrever implica, assim, a ativação de conteúdos, a decisão sobre a sua integração, a sua articulação e a sua expressão segundo as regras de coesão e de coerência.

Segundo Carvalho (1999), o processo de escrita implica três atividades: a planificação, a textualização e a revisão.

Ao planificar, quem escreve ativa os conhecimentos e conteúdos sobre o gênero de texto. O escrevente estabelece objetivo e organiza as suas ideias para passar à realização da tarefa. Na etapa seguinte do processo de escrita, encontra-se a componente de textualização. Neste momento, o escrevente dá representação linguística às ideias organizadas anteriormente. Esta é a fase em que o texto ganha forma. Por último, na revisão, o escrevente lê o seu texto e avalia o que escreveu, havendo, sempre, a possibilidade de alteração e reformulação desse texto. As diferentes atividades implicadas na escrita podem ser acionadas a todo o instante, visto que a revisão pode ser feita a qualquer momento do processo e se houver reformulação, as atividades de planificação e textualização serão acionadas novamente e, assim, poderão surgir novos textos alternativos ao texto já existente. Verifica-se, então, a presença da recursividade entre as atividades que podem surgir de forma não linear (Carvalho, 1999).

Segundo Serafini (1994), os alunos têm de ter consciência de que num trabalho escrito não se pode limitar a copiar textos de um livro, mesmo que se cortem alguns parágrafos; apresentar fotocópias de livros ou de outros trabalhos; transcrever um conjunto de dados ou citações. É necessário definir os aspectos do tema que serão tratados. Uma forma de proceder é fazer uma lista de todos os pontos possíveis e passíveis de serem abordados. A partir daqui, devem-se seleccionar os tópicos realmente importantes a serem desenvolvidos, tendo presente o objetivo do trabalho.

A autora destaca ainda a importância da elaboração de mapa de ideias ou esquema gráfico que evidencia na folha de papel as relações entre os vários elementos. E define mapa como um instrumento muito útil porque leva a distinguir as ideias mais importantes na produção textual.

Depois teremos de respeitar as várias fases da elaboração de qualquer trabalho, segundo a autora seria a planificação; Recolha e Organização da informação; Preparação do texto final e a Redação final.

Planificação deve incluir: o objetivo/ tema geral; o esquema por tópicos do seu desenvolvimento; as fontes de informação a consultar; a definição do tempo de duração e execução do trabalho, de acordo com a data de entrega estabelecida.

A Recolha da Informação consiste em proceder à consulta nas fontes de informação seleccionadas na planificação (livros, revistas, internet, ...).

A Organização da Informação envolve:

- a colocação dos dados recolhidos por ordem de importância;
- a distinção entre o essencial e o secundário;
- a elaboração de resumos e esquemas de síntese.

Na preparação do texto final, ou seja, na organização das ideias e a etapa para a redação final, o aluno procurar escrever, com suas palavras, o que entendeu dos textos analisados.

A partir do plano, tentar interligar todas as anotações feitas anteriormente, reescrevendo-as com suas palavras e encaixando-as nos itens que se propõe a desenvolver. Lembrar de que, para um trabalho ser bem produzido, os textos devem ser bem claro e os conteúdos relacionados entre si. Não perder tempo escrevendo coisas que estão para além do que foi proposto - aquilo que chamamos "fugir do tema". Depois de tudo escrito, fazer uma revisão do texto, verificando se está compreensível e bem claro, se já escreveu tudo o que sabe e que acha importante sobre o tema ou se ainda falta alguma coisa.

Diante da ideia apresentada, passamos para o segundo momento, onde realizamos duas entrevistas com dois alunos que apresentaram uma maior dificuldade na produção textual. Foi escolhido um aluno do 2º semestre e outro do 4º semestre. As perguntas formuladas foram padronizadas e repassadas com antecedência aos alunos, informando que caso necessário o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento a fim de que as informações obtidas possam ser comparadas entre si, ficando assim definidas:

1. Quais os critérios que você utilizamos para desenvolvimento da resenha crítica?
2. Você teve dificuldade para desenvolver a resenha?
3. Por que as pessoas têm dificuldade em escrever?
4. Você tem o hábito da leitura? O que mais gosta de ler?

Podemos verificar nos questionamentos dos dois alunos entrevistados a apatia, ou seja, a falta de motivação e entusiasmo pela leitura. Nos dois casos os alunos não têm o hábito da leitura. Não é todo mundo que gosta de ler, mas a leitura é um forte instrumento para manter-se informado das atualidades.

O aluno que não se instrui com essas informações terá grandes dificuldades no produzir um texto, pois seu conhecimento se estreita apenas aos conteúdos apresentados, perdendo uma visão mais ampla, mais crítica acerca dos problemas sociais e mundiais.

A leitura proporciona um aumento da capacidade de escrita, de argumentação, além de trazer um enriquecimento relevante no vocabulário do leitor, em sua forma de se expressar.

Desenvolvendo a leitura, o indivíduo terá maior facilidade para compreender e reconstruir o sentido do texto, de acordo com seu conhecimento pessoal. Pode-se afirmar isso com base em teóricos que defendem que “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita” (SOLÉ, 1998). Em suma, é importante que tenhamos consciência de que fazer do ato de ler um hábito nos auxiliará no desenvolvimento de nossa compreensão textual.

Foi informado aos dois entrevistados que existem autores que apresentam técnicas para o melhoramento na produção textual como, por exemplo, o uso de mapa das ideias como ferramenta de planejamento, organização e estruturação das informações, ou seja, um esquema gráfico para melhor relacionar as ideias. E foi solicitada a opinião tendo eles definido como importante e interessante a aplicação da técnica. Um deles ficou de pesquisar e tentar aplicação para ver o resultado.

A técnica de mapas mentais ou mind maps foi desenvolvido por um educador inglês chamado Tony Buzan, no final da década de 60, no trabalho que ele realizou notou através de um estudo referente ao lado esquerdo do cérebro humano que as pessoas à medida que vão sendo educadas formalmente na escola começam a perder traços da criatividade maravilhosa que tinham na infância quando eram pré-alfabetizadas, e de tanto estudarem, começam a ficar cartesianas.

O princípio fundamental de Mapa Mental é que as ideias, não nascem no cérebro humano de maneira organizada, mas sim de forma desorganizada e caótica, como imagens desconexas e aleatórias, que vão se clareando conforme o cérebro trabalha seus relacionamentos com as experiências já vividas.

Hogan (1994) define *Mind Mapping* como um processo de estímulo ao pensamento criativo, planejamento, sumarização e memorização, que permite relacionar um conjunto de ideias, que por sua vez geram novas ideias, atingindo um círculo virtuoso: a essência do pensamento criativo.

Segundo Buzan (2005), independente da especialização a que o indivíduo se apresente em cada lado do cérebro, quando uma pessoa procura desenvolver uma área específica do cérebro, por exemplo, o raciocínio lógico, um efeito sinérgico é produzido ocasionando uma melhoria na performance de todas as áreas mentais.

Mapas Mentais são diagramas geralmente utilizados na área de educação para memorização e estruturação de ideias, durante o trabalho de Buzan, verificou que alguns de seus alunos tinham muita dificuldade em memorizar as lições enquanto outros apresentavam bom desempenho, sem muita dificuldade. Ele notou que estes últimos utilizavam desenhos, cores, ilustrações, símbolos e setas além de marcarem os textos estudados com canetas coloridas. Esta forma de estudar destaca os pontos relevantes exatamente como vemos em mapas turísticos.

Em resumo, o Mapa Mental é uma ferramenta de anotação de informações de forma não linear, ou seja, elaborado em forma de teia, fornecendo uma visão global do assunto mostrando seus desdobramentos e interligações.

Tony Buzan, o idealizador dos mapas mentais, criou as 7 leis para elaborar os mapas mentais BUZAN (2005):

1. Iniciar no centro da página, que deve estar sentido paisagem (horizontal).
2. Usar uma imagem para sua ideia central.
3. Usar muitas cores.
4. Conectar os galhos principais à imagem central (subtópico ao tópico central)... e os galhos secundários aos galhos principais.
5. Fazer os galhos fluírem organicamente e em curvas.
6. Usar apenas uma palavra chave por linha.
7. Usar muitas imagens para ilustrar.

Podemos concluir que se tratando de uma ferramenta que estimula o cérebro a trabalhar com mais eficiência e rapidez, podemos dizer que o Mapa Mental serve para organizar e facilitar as nossas mais diversas atividades diárias. Pois, nossos pensamentos não são lineares, não seguem um fluxo contínuo e quando usamos cores, imagens e palavras-chaves nossa capacidade de criação aumenta.

CONCLUSÃO

Ler e escrever são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante. A compreensão de textos é uma atividade complexa e envolve múltiplos processos cognitivos; um conjunto de atividades, recursos e estratégias mentais próprias do ato de compreender. A compreensão é, assim, um esforço para construir o sentido do texto, buscando a coerência.

Com base nas leituras e reflexões, realizadas ao longo deste trabalho, concluímos que a produção textual crítica pode ser uma mediação de que dispõem os professores de todas as áreas e níveis de ensino, para manter vivo, na vida acadêmica e fora dela, o trabalho de reflexão sobre a realidade, o que resultaria numa leitura crítica dos sentidos e das significações que atravessam a História.

Notamos que a partir da prática da leitura, o aluno/leitor começará a conhecer mecanismos que lhe ajudará a administrar melhor sua produção, e irá dessa maneira, ampliar sua visão de mundo, enriquecer seu vocabulário, reconhecer os elos coesivos e a coerência textual. Entendemos que através do hábito e do gosto pela leitura, o sujeito irá adquirir uma bagagem de conhecimento essencial para ampliar seus horizontes, o que poderá contribuir para que tenhamos produtores de textos com mais conteúdo, com clareza e criticidade.

Como professores, sabemos que ler e escrever são ações culturais que devem ser ensinadas, dia-a-dia, no ambiente escolar, além do apoio dos familiares, pois ninguém se torna leitor fora de um contexto cultural no qual o livro e a leitura tenham uma presença significativa; que não basta ensinar a reconhecer as letras para formar um leitor, mas que é necessário oferecer textos diferentes, para que o aprendiz caminhe na direção da interpretação pessoal que é muito mais do que decodificar; que, para ler um texto, com um mínimo de fluência, são necessárias práticas permanentes de leitura.

O conteúdo do trabalho revela, ainda, que elaborar um texto coeso e coerente é sinal de compreensão de mundo, competência gramatical, discursiva, linguística e, conseqüentemente, hábito de leitura.

Poucas pesquisas sobre leitura e produção de texto levam em conta a especificidade dos acadêmicos, alunos de 3º grau, são geralmente voltadas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nas ultimas décadas vem se percebendo uma grande deficiência no processo de leitura-compreensão e produção de textos por partes de nossos alunos que estão integrando-se no universo acadêmico brasileiro. Portanto faz-se necessário que professores e educadores proponham aos seus discentes atividades que provoquem reflexão sobre os textos lidos; que se discutam temáticas transversais, que se explorem os diferentes níveis de linguagens e tipos de textos, para que possamos preparar nossos alunos para uma futura vida acadêmica.

E na academia os discentes aprimorem a capacidade de desvelar, argumentar, questionar e posicionar-se diante dos textos com uma visão de mundo mais ampla, tornando-se um sujeito ativo em sua produção textual.

O objetivo da pesquisa foi verificar as dificuldades mais frequentes na produção de texto escrito de alunos acadêmicos. O qual foi concretizado, detectando como principal ponto, o não habito da leitura que consequentemente gera fatores como falta de planejamento, organização das ideias, e ausência da análise crítica.

As exigências na Educação Superior se remetem às bases do conhecimento como saber ler, interpretar e escrever. Tais competências quando exercidas com propriedade, ressaltam o diferencial a qualidade na produção intelectual e acadêmica dos discentes.

Os questionários evidenciam a falta de reflexão, argumentação e embasamento da resenha crítica dos livros indicados. Embora a escrita seja uma prática social, com regras e propósitos estabelecidos dentro da comunicação, nossos alunos ainda estão no estágio de sujeitos passivos na produção textual, e, portanto não se sentem seguros, ou ainda não dispõem de métodos que lhes permita refletir criticamente dentro da comunidade na qual estão inseridos. Eles ainda apresentam uma visão acrítica dos fatos que julgamos a ausência da leitura.

Ficou evidenciado com o estudo a necessidade de programar ações na Educação Superior para suprir as dificuldades no que diz respeito à produção de textos acadêmicos, orientando sobre técnicas de planejamento e organização da ideias para o melhoramento da habilidade escrita e estimulando a leitura para gerar uma melhor produção intelectual critica dos discentes.

Cabe aos docentes estarem receptivos às fragilidades apresentadas pelos alunos, dinamizando o processo criativo a favor da aprendizagem.

Nessa perspectiva, considera-se que seja respeitado cada indivíduo, buscando potencializar os aspectos que favoreçam a condição de superação do discente frente às dificuldades da elaboração de textos acadêmicos.

Diante disso, para favorecer o processo ensino aprendizagem da produção de texto, precisamos compreender o que nossos alunos escrevem e procurar indícios das motivações que os levaram a textualizar o que escreveram.

Por fim, ressalta-se a necessidade de métodos que viabilize o verdadeiro sentido do mundo acadêmico, resgatando sua função técnico-profissional em conjunção harmônica com a racionalidade crítica, criadora e criativa, apesar da complexa e contraditória realidade histórico-social na qual está inserida. Como academia do saber, deve ir além da transmissão dos conhecimentos estabelecidos e festejados rumo à geração de novas formas de saber voltadas para o bem-estar da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, A. S. 1996. **Curso de Redação**. 5. ed. São Paulo: Ática.
- ANTUNES, I. 2005. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. 3. ed. São Paulo. Parábola.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028: Informação e documentação – Resumo – Apresentação. Rio de Janeiro: 2003.
- BARDIN, L. 2009. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.
- BARROS, A. J. S; LEHFELD, N. A. S. 2007. **Fundamentos de metodologia científica**, 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- BAKHTIN, M. 2003. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- _____, M. 2000. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- _____, M. 1997. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____, M.1992. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.
- _____, M. 1992. Gêneros do Discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. 1981. **Introduction to text linguistics**. London: Longman.
- BOAVENTURA, E. 1997. **Como ordenar as ideias**. 5ª ed. São Paulo.
- BONINI, A. 2002. **Metodologias do Ensino de Produção Textual**: A Perspectiva da Enunciação e o Papel da Psicolinguística. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 1.
- BUZAN, TONY. 2005. **Mapas mentais e sua elaboração**: um sistema definitivo de pensamento que transformará a sua vida.Tradução Euclides Luiz Calloni, Celusa Margô Wosgrau, São Paulo, Cultrix.
- CARVALHO, J. A. (1999). **O Ensino da Escrita** ; da teoria às práticas pedagógica. Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.

ECO, U. 1984. **Conceito de texto**. São Paulo : T.A. Queiroz.

ENCARNAÇÃO, M. R. T. A eficácia da Leitura e da Percepção da Intertextualidade na Produção de Textos. **Revista Letra Magna**. Ano 02 – n. 03 – 2º semestre de 2005 ISSN 1807 – 5193.

FAIRCLOUGH, N. 2001. **Discurso e mudança social**, Brasília: Editora Universidade de Brasília.

FERNANDES, N. M. **O Ensino/Aprendizagem da Produção Textual na Quinta Série do Ensino Fundamental**: Análise do Processo e do Produto. 1999, Dissertação do curso de Mestrado em Linguística da Universidade Estadual de Maringá.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. 2000 **Para entender o texto – Leitura e Redação**. São Paulo: Ática.

FREIRE, P. 1986. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez.

FOUCAULT, Jean. 1994. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. 1997. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas.

FOUCAULT, M. 1996. **A ordem do discurso**. 2 ed., São Paulo: Edições Loyola.

_____. 1992. **O que é um autor?**, Portugal: Vega, Passagens.

GERALDI, J. W. 2003. **Unidades básicas do ensino do português**. 3ª ed. São Paulo.

_____. 2000. **Aprender e ensinar com textos**/coordenadora geral Ligia Chiappini. In: da redação à produção de textos – 3ª ed. - São Paulo: Cortez.

_____. (Org.). 1999. **O Texto na Sala de Aula**. 3. Ed. São Paulo: Ática.

_____. (Org.) 1997. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 1995. **Portos de Passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (Org.). 2004. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática.

GHERMACOVSKI, Isabel Christina. **O texto em dimensão discursiva**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná/UFPR, 2000. Dissertação de Mestrado em Linguística.

GIL, A. C. 2007. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas.

_____. 1999. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas.

MAY, T. 2004. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed.

HOGAN, C. 1994. Mind mapping; some practical application. Training & Management Development Methods, v.8.

HUNTER, James C. 2004. **O monge e o executivo** / James C. Hunter - tradução Maria da Conceição Fornos de Magalhães. Rio de Janeiro: Sextante.

INFANTE, U. 1991. **Do texto ao texto: Curso Prático de leitura e redação**. São Paulo: Scipione.

KLEIMAN, A. 2008. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes.

_____. 1989. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes.

_____. 2002. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 8 ed. Campinas: Pontes.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. 2011. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. Estratégias de Produção textual. 2ª ed. São Paulo; Contexto.

KOCH, I. G. V. 1994. **A coesão textual**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez.

_____. 2001. **A Coesão textual** (Coleção Repensando a Língua Portuguesa) 15. ed. São Paulo: Contexto.

_____. 2003. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez.

_____. (2006b). **A Coerência Textual**. 16ª ed. São Paulo. Contexto.

_____. 1997. **O texto e a construção de sentidos**. Contexto: São Paulo.

KOCH, I. V. E TRAVAGLIA, L. C. 2002. **Texto e coerência textual**. 6ª ed. São Paulo: Contexto.

KOCH, I. V. 2000. **O texto e a construção dos sentidos**. 3ª ed. São Paulo: Contexto.

KOCH, I. G.V e TRAVAGLIA, L. C. 1997. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez. 5ª ed.

_____. 2002. **Texto e coerência**. 8ª ed. São Paulo: Cortez.

_____. 2011. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez. 13ª ed.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. 2001. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. rev. e amp. São Paulo: Atlas.

_____. 2003. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. 1999. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG.

LÉVY, P. 1993. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro. Ed. 34.

_____. 2003. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4ª ed. São Paulo. Loyola.

LUNDGREN, Ulf P. 1992. **Teoría del curriculum y escolarización**. Madrid: Morata.

MARCUSCHI, L.A. 2008. **A Produção de Texto, Análise de Gênero e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editora.

_____. 2003. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, p. 20-36.

_____. 2001. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez.

_____. 1983. **Linguística de Texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. (Debates, 1)

MASETTO, M. T. 2003. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 4ª. Reimpressão; Editora Sammus editorial; São Paulo.

MEDEIROS, J. B. 2005. **Redação científica – a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 7. ed. São Paulo: Atlas, p. 326.

Morais, R.; Galiázze, M. C. 2006. **Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces**. Ciências & Educação, v. 12, n. 1, p. 117 – 128.

OLIVEIRA, Maria Marly. 2007. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Edições Bagaço. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. 1987. **A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso**, 2ed., São Paulo: Pontes.

_____. 2001. **Análise de Discurso, Princípios e Procedimentos**. São Paulo: Pontes

PÉCORA, A. A. B. 1983. **Problemas de Redação**. São Paulo: Martins Fontes.

SÃO PAULO (Estado). **Retratos da leitura no Brasil n.3**. Instituto Pró-Livros. Organizadora Zoara Failla. São Paulo, 2012. 344p.: graf., tab.

SERAFINI, M.T. 2001. **Como escrever textos**. 6. ed. São Paulo: Globo.

_____. 1994. **Como se faz um trabalho escolar - da escolha de um tema à composição do texto**, Editorial Presença, 3ª edição, Lisboa.

SIMÕES, D.M.P. 2002. **A produção de textos acadêmicos**. In:____; HENRIQUES, C.C. (orgs.). **A redação de trabalho acadêmico: teoria e prática**. Rio de Janeiro. Ed. UERJ.

SIMON, Maria Lúcia Mexias. **A construção do texto coesão e coerências textuais conceito tópico 1**. Texto resultante do trabalho apresentado no I Simpósio de Estudos Filológicos. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/40suple/a-construcao-de-texto.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2008.

SILVA, E. T. 2003. **Conhecimento e cidadania**: quando a leitura se impõe como mais necessária ainda! In: _____. Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados.

SILVEIRA, M. Inez Matoso. 2005. **Modelos teóricos e estratégias de leitura** – suas implicações no ensino. Maceió: Edufal.

SITYA, Celestina Vitória Moraes. 1995. **A lingüística textual e a análise do discurso**: uma abordagem interdisciplinar. Rio Grande do Sul, URI.

SOLÉ, Isabel. (1998). **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre, Artmed.

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

TRIVINOS, A.N.S. 1992. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação, São Paulo. Atlas.

VAL, M. G. C. 1999. **Redação e Textualidade**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes.

VEIGA, I. P. A. 1992. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus.

ANEXOS

**ENTREVISTA COM QUATRO ALUNOS DO ENSINO
SUPERIOR QUE MELHOR SE DESTACARAM NA RESENHA
CRÍTICA**

ALUNO: A

2º SEMESTRE

ANEXO 01

1ª entrevista

Aluno: A

Idade: (X) entre 20 e 30 () entre 30 e 40 () entre 40 e 50 () entre 50 e 60

Profissão: Estudante de Gestão de Recursos Humanos

Yáskara Rocha conversa com aluno A

Yáskara Rocha: Em primeiro lugar, gostaria que você explicasse no seu entendimento o que significa produzir um texto?

Aluno A: É apresentar de forma clara uma ideia. Muitas pessoas sentem dificuldades ao escrever um texto, pois toda escrita exige conhecimento e certos detalhes. Sem as informações necessárias não tem como produzir um bom texto.

Yáskara Rocha: Quando você se refere a informações necessárias, o que quer dizer?

Aluno A: Para produzir um bom texto é necessário identificar a mensagem central e formular um texto claro, compreensível, agradável, coerente, enfim bem escrito. Quanto mais você souber sobre o que está escrevendo, mais dados e detalhes poderá fornecer sobre o assunto.

Yáskara Rocha: Defina o que é uma análise crítica?

Aluno A: Análise Crítica é compreender o sentido de uma obra. Interpretar de uma forma completa e significativa a mensagem central.

Yáskara Rocha: Você teve dificuldade para apresentar a ideia central do livro indicado? Por quê?

Aluno A: Não. O livro indicado é muito bom e de fácil compreensão.

Yáskara Rocha: Qual o seu ponto de vista em relação às ideias do autor?

Aluno A: O autor do livro “O Monge e o Executivo” narra as experiências de um profissional bem sucedido, que percebe, de repente, que está fracassando como profissional, marido e pai. Diante desses fatores, ele vai tentar reverter a situação. O autor apresenta vários pontos importantes para reverter essa situação e defende que a base da liderança não é o poder e sim a autoridade, conquistada com amor. Acredito que tudo que fazemos com amor sai bem feito. Muitos pontos importantes retratados no livro fizeram com que eu passasse a refletir, como posso se tornar uma pessoa melhor e concordo com as ideias do autor.

ALUNO: B

2º SEMESTRE

ANEXO 02

2ª entrevista

Aluno: B

Idade: () entre 20 e 30 (X) entre 30 e 40 () entre 40 e 50 () entre 50 e 60

Profissão: Estudante de Gestão de Recursos Humanos

Yáskara Rocha conversa com aluno B

Yáskara Rocha: Em primeiro lugar, gostaria que você explicasse no seu entendimento o que significa produzir um texto?

Aluno B: Antes de tudo, é preciso entender, que em um texto é necessário ter organização das ideias e para isso é preciso fazer um rascunho, onde as ideias serão reunidas, para depois serem transportadas em um texto coerente. Então, produzir um texto significa planejar, organizar e escolher ideias importantes.

Yáskara Rocha: Você conseguiu planejar, organizar e escolher ideias importantes para sua resenha? Por quê?

Aluno B: Não, poderia ter sido melhor. Acredito que na hora de colocar no papel não soube organizar as ideias como gostaria. Não sei se fiquei perdido diante de tanta informação.

Yáskara Rocha: Como acha que poderia organizar melhor as ideias?

Aluno B: Creio que organizar o pensamento de forma coerente é fundamental para escrever bem. Cada pessoa precisa criar o seu método, sem fugir a regra básica que é o processo de introdução, desenvolvimento e conclusão. Fazer um rascunho com as ideias principais seria uma opção. Depois organizar as ideias na sequência, primeiro Introdução. Apresenta o assunto, o conhecimento compartilhado e esclarece o objetivo. Segundo, Desenvolvimento. Expõe as novas informações, discute, comprova, compara, contradiz ou justifica a procedência do que está ali. Terceiro, Conclusão, sintetizar os pontos relevantes.

Yáskara Rocha: Defina o que é uma análise crítica?

Aluno B: É a nossa reflexão diante de um tema. Para isso temos de ter conhecimento necessário para justificar nossa opinião.

Yáskara Rocha: Você teve dificuldade para apresentar a ideia central do livro indicado? Por quê?

Aluno B: Sim. Apesar de o livro indicado ser de fácil compreensão. O problema foi apresentar em forma de texto. Se fosse para falar seria mais fácil. Acho que não conseguir apresentar de forma escrita, o que realmente queria. Faltaram argumentos necessários, para atingir meu objetivo. Escrever não é tão simples. Poderia ter sido melhor.

Yáskara Rocha: Qual o seu ponto de vista em relação às ideias do autor?

Aluno B: É incrível a forma como o autor James C. Hunter aborda o tema liderança. Ele nós leva a uma profunda reflexão em relação ao nosso posicionamento no cotidiano, seja na área pessoal ou profissional, nos remetendo a uma série de questionamento interior de como estamos nos comportando em nosso dia a dia. A nossa vontade de mudar é quem faz o diferencial. Devemos fazer nossa parte, independente de qualquer coisa. O verdadeiro líder não espera, ele faz as coisas acontecerem. A liderança começa com uma escolha, abrir um novo horizonte e formas de lidar com os outros.

Yáskara Rocha: Na entrevista 1 o entrevistado quando perguntei qual o seu ponto de vista em relação às ideias do autor, disse:. “O autor apresenta vários pontos importantes para reverter essa situação e defende que a base da liderança não é o poder e sim a autoridade, conquistada com amor”. Que acha desta interpretação sobre o livro?

Aluno B: O autor apresenta nesse momento a diferença entre poder e autoridade. De acordo com James C. Hunter (2007) existe uma grande diferença entre líder exercer poder e, exercer autoridade. O primeiro, segundo o autor é a faculdade de forçar ou coagir alguém a fazer sua vontade, por causa de sua posição ou força, mesmo que a pessoa preferisse não fazer. Já a autoridade é a habilidade de levar as pessoas a fazerem de boa vontade o que você quer por

causa de sua influência pessoal. O que ele afirma, na verdade, é que exercer poder sob alguém significa dominar esse alguém, porque ele está com medo, ao passo que exercer autoridade diz respeito a como você estabelece influência sob esse alguém, através do respeito, honestidade, bom exemplo, compromissado, saber ouvir, confiança, além de ser um bom servidor. No final, a soma de tudo isso implica em saber amar. Conforme Hunter (2007), “o amor é lealdade, o amor é trabalho de equipe, o amor respeita a dignidade e a individualidade”. Ou seja, “o amor é simplesmente a força de qualquer trabalho em equipe, ou união”.

ALUNO: C

4º SEMESTRE

ANEXO 03

3ª entrevista

Aluno: C

Idade: (X) entre 20 e 30 () entre 30 e 40 () entre 40 e 50 () entre 50 e 60

Profissão: Estudante de Gestão de Recursos Humanos

Yáskara Rocha conversa com aluno C

Yáskara Rocha: Em primeiro lugar, gostaria que você explicasse no seu entendimento o que significa produzir um texto?

Aluno C: Para a produção de um bom texto é necessário que o escritor tenha conhecimento do assunto que irá abordar. Clareza das ideias, organização, coerência e fundamentação clara. A coerência ajuda na organização das partes para formar o todo do texto.

Yáskara Rocha: Defina o que é uma análise crítica?

Aluno C: Na análise crítica informamos nossa visão diante do tema. Para a elaboração do comentário crítico, utilizam-se opiniões de diversos autores para justificar nossa ideia.

Yáskara Rocha: Você teve dificuldade para apresentar a ideia central do livro indicado? Por quê?

Aluno C: Sim. Eu não acho que apresentar as ideias principais de um livro e fazer uma análise crítica seja algo simples. O que pensamos, muitas vezes não condiz com o que escrevemos. O que eu quero dizer é que existe uma sequência na escrita e que à medida que escrevemos novas ideias vão surgindo, novos caminhos, uma coisa liga a outra. E se você não organizar as ideias e planejar o caminho, você não consegue ser claro, preciso e objetivo diante de suas informações. Ler e escrever são um conjunto de ações que nos levam a organizar ideias, refletir, compreender, argumentar e utilizar o processo da escrita de forma correta.

Yáskara Rocha: Qual o seu ponto de vista em relação às ideias do autor?

Aluno C: É genial a forma como o autor do livro “Liderança Radical”, aborda o tema liderança. Ele conta uma fábula que nos leva a refletir sobre nossas ações, divertida e cheia de suspense, o autor apresenta como renovar o entusiasmo pelo trabalho e dar um salto em sua carreira. Através de quatro ações essenciais que é cultivar o amor, produzir energia ilimitada, inspirar audácia e apresentar provas, demonstrando seu compromisso por meio de coerência entre suas palavras e suas ações. Adorei o livro. Concordo com as ideias do autor e pretendo ler com mais frequência outras obras.

ALUNO: D

4º SEMESTRE

ANEXO 04

4ª entrevista

Aluno: D

Idade: () entre 20 e 30 (X) entre 30 e 40 () entre 40 e 50 () entre 50 e 60

Profissão: Estudante de Gestão de Recursos Humanos

Yáskara Rocha conversa com aluno D

Yáskara Rocha: Em primeiro lugar, gostaria que você explicasse no seu entendimento o que significa produzir um texto?

Aluno D: Escrever um texto é uma atividade que vai depender das diferentes circunstancias, pois cada escrita se caracteriza por diferentes condições que determinam a produção dos textos. Produzir um texto pressupõe o domínio de determinados procedimentos como: planejar o que vai ser escrito; saber redigir o que foi planejado; revisar as informações; ser coerente e utilizar todos os processos para a construção de um bom texto.

Yáskara Rocha: Defina o que é uma análise crítica?

Aluno D: É apresentar nossa opinião diante um tema, com argumentos e fundamentações importantes. Temos que ter o conhecimento prévio sobre o assunto.

Yáskara Rocha: Você teve dificuldade para apresentar a ideia central do livro indicado? Por quê?

Aluno D: Sim. Tive dificuldade em organizar as ideias. Adicionei muita informação e no final, para concluir fiquei perdido. Era muitas ideias bacanas e a ansiedade atrapalhou. Poderia ter desenvolvido um texto muito melhor.

Yáskara Rocha: Qual o seu ponto de vista em relação às ideias do autor?

Aluno D: Muito bom o livro “Liderança Radical”. O autor apresenta pontos importantes que nos leva a varias reflexões, e sugeri caminhos para renovar o entusiasmo pelo trabalho e dar um salto em nossa carreira. Através de quatro ações essenciais que é cultivar o amor, produzir energia ilimitada, inspirar audácia e apresentar provas. Concordo com as sugestões e ideias do autor, pois e preciso sempre buscar melhoras e evoluir como pessoa e profissional e tudo depende de nossa vontade.

Yáskara Rocha: Anteriormente você disse: “ Produzir um texto pressupõe o domínio de determinados procedimentos como: planejar o que vai ser escrito; saber redigir o que foi planejado; revisar as informações; ser coerente e utilizar todos os processos para a construção de um bom texto”. O que acha que falhou?

Aluno D: Não seguir o passo a passo como deveria. Não organizar as ideias. Creio que o cansaço do dia a dia também contribuiu para que não atingisse o objetivo. Talvez seja o fato de ter em mente apenas o resumo das ideias principais, pois resumo é diferente de resenha crítica. Creio que o texto produzido estava mais para resumo do que para resenha critica.

**ENTREVISTA COM DOIS ALUNOS DO ENSINO
SUPERIOR COM MAIOR DIFICULDADE NA PRODUÇÃO
TEXTUAL**

ALUNO: E

2º SEMESTRE

ANEXO 05

5ª entrevista

Aluno: E

Idade: (X) entre 20 e 30 () entre 30 e 40 () entre 40 e 50 () entre 50 e 60

Profissão: Estudante de Gestão de Recursos Humanos

Yáskara Rocha conversa com aluno E

Yáskara Rocha: Quais os critérios utilizados por você para desenvolvimento da resenha crítica?

Aluno E: Leitura do livro e análise das partes principais através de um fichamento, depois desenvolvi com minhas palavras a resenha crítica.

Yáskara Rocha: Você teve dificuldade para desenvolver a resenha?

Aluno E: Sim. Acho que desenvolvi um resumo e não uma resenha crítica, pois não tinha informação suficiente para argumentar com base em ideias de outros autores. Por isso, apenas resumi as ideias principais.

Yáskara Rocha: Por que as pessoas têm dificuldade em escrever?

Aluno E: É comum ouvir as pessoas falarem que tem dificuldade na hora de produzir um texto. Creio que isso se deve a falta do hábito de leitura, pois escrever é aprender a pensar. Não é possível escrever sem que se tenha o que dizer e sem que se possa organizar o pensamento. A leitura e a organização das ideias são a base de tudo.

Yáskara Rocha: Você tem o hábito da leitura? O que mais gosta de ler?

Aluno E: Sei que temos a obrigação de ler no mínimo um livro por ano, mas infelizmente por conta da vida tumultuada com trabalho e estudo, isso sempre fica em segundo plano, sempre deixando para depois e o resultado é o esquecimento dessa prática. Quando quero alguma informação busco na internet que é o meio mais rápido e prático. Não tenho paciência de ler um livro e quando é exigida a primeira coisa que verifico é o número de páginas. Gosto de navegar pela internet buscando informações atuais do mundo. Não tenho um tema específico para leitura.

Yáskara Rocha: Anteriormente você disse: “Não é possível escrever sem que se tenha o que dizer e sem que se possa organizar o pensamento. A leitura e a organização das ideias são a base de tudo”. Como você analisa isso?

Aluno E: Tenho convicção da importância da leitura para uma boa produção textual, pois é através dela que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. Infelizmente não consigo desenvolver o hábito pela leitura e com a facilidade da internet prefiro navegar a ler um livro.

Yáskara Rocha: O que você quer dizer quando fala: “A leitura e a organização das ideias são à base de tudo”?

Aluno E: Não tem como ler um livro e não destacar as ideias principais para depois organizar e formular o texto. Quando estou lendo, costumo marcar com um lápis ou marca texto os pontos que considero principais. No caso do livro indicado, marquei as ideias principais e no dia da realização da resenha, fiz um resumo dos pontos destacados. Pois é uma forma que utilizo para lembrar as informações.

Yáskara Rocha: Autores apresentam técnicas de uso de mapa das ideias como ferramenta de planejamento, organização e estruturação das informações, ou seja, um esquema gráfico para melhor relacionar as ideias. O que você acha dessa técnica para produção textual?

Aluno E: É importante. Uma maneira simples de desenvolver a capacidade textual. Acredito que com o desenvolvimento do hábito dessa técnica, certamente os resultados para realização

de um bom texto será bem melhor. Pois é uma forma para se lembrar das informações principais.

ALUNO: F

4º SEMESTRE

ANEXO 06

5ª entrevista

Aluno: F

Idade: (X) entre 20 e 30 () entre 30 e 40 () entre 40 e 50 () entre 50 e 60

Profissão: Estudante de Gestão de Recursos Humanos

Yáskara Rocha conversa com aluno F

Yáskara Rocha: Quais os critérios utilizados por você para desenvolvimento da resenha crítica?

Aluno F: Fiz a leitura do livro destaquei as partes principais com corretivo, depois resumi com minhas palavras.

Yáskara Rocha: Você teve dificuldade para desenvolver a resenha?

Aluno F: Sim. Não sou bom em escrever, gosto mais de debater as informações.

Yáskara Rocha: Por que as pessoas têm dificuldade em escrever?

Aluno F: Acho que isso se deve a falta do hábito de leitura, a escola e a família deveriam incentivar desde cedo suas crianças a desenvolverem este hábito. A leitura deve ser algo agradável e prazeroso, não pode ser visto como imposição como muitas escolas e família apresenta. Talvez os métodos tradicionais de ensino tenham bloqueado o meu desejo pela leitura.

Yáskara Rocha: Você tem o hábito da leitura? O que mais gosta de ler?

Aluno F: Não. Prefiro pesquisar e buscar informações na internet.

Yáskara Rocha: Autores apresentam técnicas de uso de mapa das ideias como ferramenta de planejamento, organização e estruturação das informações, ou seja, um esquema gráfico para melhor relacionar as ideias. O que você acha dessa técnica para produção textual?

Aluno F: Bem interessante. Certamente com utilização de imagens e palavras-chaves a compreensão das informações será melhor para organizar as ideias. No meu caso apenas destaquei com marca texto as informações do livro indicado e tentei resumir o máximo possível as informações. Como já falei na pergunta anterior gosto mais de debater as informações do que escrever, não consigo formular no papel o que gostaria e talvez com essa técnica isso se torne mais fácil. Gostei, vou pesquisar sobre o assunto e tentar para ver o que acontece.