

ARMADILHAS TEXTUAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A COESÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA DE UNIVERSITÁRIOS.

Irney Ap. Ferreira de Araújo Vêncio, Unitri-MG, i_vencio@hotmail.com;

Graziela Giusti Pachane, PUC-Campinas e Unitri-MG, graziela.gp@terra.com.br.

1. INTRODUÇÃO

Todos os semestres, milhares de estudantes, jovens ou não, egressos do ensino médio ou há muito tempo sem estudar, chegam ao ensino superior e se deparam com o mundo acadêmico, cuja perspectiva, em termos de acesso ao conhecimento, se amplia quase ao infinito. Eles se vêem, então, às voltas com produções textuais bastante diferentes de tudo o que já haviam realizado (e mesmo lido) nos níveis educacionais anteriores.

A maioria destes estudantes tem dificuldades ao estabelecer relações de sentido mais simples (algo que pode ser facilmente constatado pelo resultado de exames como PISA e ENEM), e quando se deparam com textos teóricos ou filosóficos, então, o quadro que se apresenta para os professores que os acompanham é desalentador.

No que diz respeito à escrita, resumos, fichamentos, sínteses de leitura, monografias podem até fazer sentido para estes estudantes, mas habituados à idéia de que tais textos não passam de cópias imperfeitas do original, sentem extrema dificuldade ao serem cobrados como autores/produtores de seus próprios textos.

À falta de bagagem cultural e de formação específica na área (ou seja, à falta de conteúdo que permita a produção de textos significativos, críticos), somam-se dificuldades específicas da produção escrita, que, muitas vezes, remontam a problemas oriundos de um processo mal conduzido desde a alfabetização.

Há muito temos convivido com a falência das produções textuais dos alunos de maneira geral, isto desde as primeiras séries do ensino fundamental. Como estes problemas não são resolvidos em seu nascedouro, o que ocorre quando estes alunos chegam ao ensino superior é lamentável, para não dizer, dramático.

A análise de textos de vestibulandos, e mesmo de alunos de graduação, nos mostra que há vários problemas em sua produção, desde os mais simples erros ortográficos às mais complexas incongruências lingüísticas.

Este quadro motivou-nos a tentar compreender os processos lingüísticos e cognitivos que permeiam a utilização da língua de maneira geral, mais especificamente, no que diz respeito à produção de textos no ensino superior, dando origem a uma pesquisa intitulada “A coesão nas redações de alunos do ensino superior”, apresentada como trabalho de conclusão de curso de especialização em Docência no Ensino Superior (VENCIO, 2005).

O presente artigo configura-se num recorte desta pesquisa, e tem por objetivo identificar o tipo de inconsistência lingüística mais recorrente na produção textual de estudantes universitários de uma IES privada em Minas Gerais.

Esperamos que os resultados obtidos possam fornecer subsídios aos professores que lhes permitam auxiliar seus alunos no aprimoramento da produção

escrita, ajudando-os a superar ao menos uma das armadilhas que comprometem o êxito acadêmico de seus estudantes: a coesão textual.

2. O CONTEXTO

O trabalho foi realizado a partir da coleta de dados na disciplina Redação Empresarial, oferecida no primeiro módulo de cursos de graduação tecnológica, em uma instituição privada de ensino superior de Uberlândia-MG.

A graduação tecnológica surgiu para atender a demandas educacionais do mercado, ou seja, são cursos formatados para uma determinada época e um determinado nicho mercadológico, por isso são muito flexíveis e buscam atender ao máximo às expectativas dos alunos enquanto consumidores de um serviço.

A maioria dos alunos são pessoas que estão no mercado de trabalho e sentem necessidade de procurar se qualificar. A faixa etária é muito variada e vai desde os recém-saídos do ensino médio a pessoas com mais de cinquenta anos, algumas há mais de vinte anos sem frequentar salas de aula. O objetivo desses alunos, quase sempre, é se graduar, apenas. De maneira geral, não possuem perfil acadêmico, sendo que é difícil levá-los a se debruçar sobre leituras e temáticas que não sejam do interesse restrito de sua área de atuação.

O *corpus* de textos coletados para análise é composto de 219 trabalhos realizados por estes alunos (96 redações, 72 provas e 51 relatórios) e compreende desde produções espontâneas, de tema livre, às sistematicamente conduzidas, além de trechos de respostas discursivas nas avaliações aplicadas pela docente da disciplina, ao longo de cinco semestres consecutivos.

A análise das produções escritas se deu com base, principalmente, no material produzido por Ingedore Koch, Luiz Carlos Travaglia e Gilmar Fava, além de outros trabalhos clássicos dentro dos estudos lingüísticos. Embora não aprofundada aqui, dada a delimitação aplicada ao texto, bibliografia específica da área de psicopedagogia também forneceu subsídios para a elaboração da pesquisa que deu origem ao trabalho que por ora apresentamos.

3. A ANÁLISE

No estudo de língua, aprende-se que uma produção textual envolve vários níveis, e falhas em qualquer um deles podem comprometer a qualidade do texto produzido. Assim, há que se analisar em uma produção, de maneira geral, ortografia, sintaxe, morfologia, semântica e o léxico. No *corpus* analisado, surgiram falhas em todos os níveis, sendo que em algumas produções individuais, observaram-se falhas de todos os níveis ao mesmo tempo. Esta situação demonstra que os alunos não adquiriram, ao longo de seu processo de escolarização, habilidades e competências que permitam a eles utilizar de maneira eficiente os recursos lingüísticos disponíveis na língua, em sua modalidade escrita.

A fim de atingir os objetivos propostos no presente trabalho, as deficiências apresentadas nos textos foram categorizadas usando-se como parâmetro os níveis

lingüísticos presentes nas produções. Assim, os erros foram enquadrados como: morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, ortográficos e coesivos. Ao todo, foram encontradas 548 ocorrências de erros, conforme a tabela a seguir:

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL (em relação ao total de erros)	PERCENTUAL (em relação ao total de textos)
Morfológicos	60	10,95%	27,40%
Ortográficos	67	12,22%	30,60%
Sintáticos	88	16,06%	40,20%
Semânticos	93	16,97%	42,46%
Lexicais	110	20,07%	50,22%
Coesivos	130	23,73%	59,36%
TOTAL	548	100%	(em 219)

Ao se dividir o total de ocorrências pela quantidade de produções analisadas chega-se a uma média de 2,51 erros por produção, o que poderia ser considerado pouco. Ocorre, porém, que nem todas as produções apresentavam erros que comprometessem a qualidade do texto (como erros de paragrafação, que não foram considerados na presente análise), além de que, para efeito do estudo, cada tipo de erro foi considerado apenas uma vez na mesma produção. Ou seja, não foram encontrados apenas 67 erros ortográficos, porém, 67 das 219 produções analisadas apresentavam tais erros.

Embora considerados entre os mais preocupantes pelos vigilantes do idioma, problemas ortográficos apareceram em menos de 1/3 das produções, correspondendo a apenas 12,22% do total de erros levantados, superando apenas os de nível morfológico. Problemas sintáticos e semânticos concentraram, percentualmente, quase a mesma quantidade de casos (aproximadamente 16% de todos os erros encontrados, estando presentes em 40% das redações analisadas).

É importante destacar que a categorização dos erros cumpre apenas uma finalidade analítica, já que no uso efetivo da linguagem há uma sobreposição e constante inter-relação entre esses níveis. Sendo assim, um mesmo erro poderia ser considerado pertencente a mais de uma categoria, podendo ser classificado, por exemplo, em ortográfico, semântico ou lexical (como no caso de palavras homônimas). Nesses casos, coube aos pesquisadores a decisão quanto à categoria na qual o erro deveria ser computado, porém não deixando de observar que falhas em um nível podem levar – e quase sempre levam – a problemas nos demais.

Verificou-se, na análise quantitativa, que a maior concentração de problemas diz respeito a aspectos coesivos (quase 24% do total de erros, estando presentes em aproximadamente 60% do *corpus* analisado).

Estamos entendendo coesão com base nas definições apresentadas por Koch (2003) e Koch & Travaglia (1990), para quem a coesão diz respeito aos elementos da superfície textual que funcionam como pistas para que o leitor identifique a unidade de sentido ali presente, sendo de caráter linear, já que se

manifestam na organização seqüencial do texto. Os autores acrescentam que a coesão relaciona-se com os níveis sintático e gramatical, mas também com o nível semântico, pois a relação estabelecida entre os elementos que compõem o texto são fundamentais para sua interpretação. Em suas palavras, “coesão é, então, a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional” (KOCH e TRAVAGLIA, 1990, p. 13-14).

A coesão se faz presente na superfície textual por meio de marcas, índices formais, que podem estar relacionados à ordem em que as palavras aparecem no texto e as relações semânticas e sintáticas que elas estabelecem. Assim, segundo os autores, a organização do texto, o modo como se opera sua progressão temática, assume vital importância, pois um bom texto tem de demonstrar a ordenação, a hierarquização das unidades semânticas, de acordo com seu valor comunicativo.

Uma vez que coesão e coerência são aspectos intimamente relacionados, consideramos que problemas de coesão são mais prejudiciais ao texto que problemas nos outros níveis (ortográfico, por exemplo), pela dificuldade que geram na apreensão do sentido que o escritor pretendia transmitir.

Neste ponto, duas observações se fazem necessárias. É preciso ressaltar, em primeiro lugar, que a coesão, embora necessária (e desejável), não é imprescindível a um texto. Algumas seqüências lingüísticas são totalmente desprovidas de elementos coesivos, sem por isso se tornarem ininteligíveis, como no caso de alguns textos literários. Porém, como lembra Koch (2003, p. 18), o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos lingüísticos que o compõem, sendo altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência, especialmente em textos científicos, didáticos, expositivos, opinativos, como é o caso dos textos aqui analisados, produções acadêmicas de universitários.

Um segundo ponto que merece destaque é que, para além do nível lingüístico, o estabelecimento de coerência em um texto depende de fatores discursivos, cognitivos, culturais e interacionais (KOCH e TRAVAGLIA, 1990, p. 59), sendo muito dependente do interpretador e de sua atitude cooperativa. Neste sentido, autores como Charolles, Grosz, Brown e Yule postulam que os falantes tendem sempre a agir como se todo e qualquer texto fosse coerente. Assim, pressupondo que – ao menos teoricamente – todo escritor quer ser compreendido, o interpretador coloca-se numa atitude cooperativa e faz “tudo para calcular o sentido do texto e encontrar sua coerência” (KOCH e TRAVAGLIA, 1990, p. 79).

Acreditamos que, especialmente quando o critério de cooperação se refere a textos produzidos para um processo avaliativo, o aluno tenta fazer de tudo para demonstrar aquilo que “aprendeu da matéria”. No mesmo processo, é possível acreditar no esforço dos professores, no momento da correção, buscando recuperar o que o aluno tentou dizer. Porém, se pelos mais variados motivos o professor optar por prescindir deste caráter cooperativo, pode utilizar-se da dificuldade de exposição do aluno para demonstrar que o mesmo não aprendeu nada do que deveria...

Assim, procuramos aqui demonstrar que, quer seja pelo fator quantitativo (número de textos que apresentaram problemas), quer seja pelo fator qualitativo (implicações na qualidade do texto redigido), os aspectos coesivos merecem especial atenção por parte de alunos e professores.

A fim de aprofundarmos nossa análise, e reiterar as afirmações a respeito da importância de enfocarmos mais seriamente o estudo da coesão, selecionamos alguns trechos que podem contribuir significativamente para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos estudantes em suas produções escritas. Lembramos que estes textos foram originados de temáticas discutidas em sala ou eram resultado de questões de avaliações (provas) aplicadas na disciplina.

Ressaltamos que concentraremos nossa análise nos aspectos coesivos, sem aprofundar-nos em critérios relativos a situacionalidade, relevância, intencionalidade, informatividade e aceitabilidade, entre outros, que, embora possam ser considerados problemáticos nos textos em questão, mereceriam toda uma análise apropriada, o que foge a nossos objetivos para o momento.

O trecho a seguir foi extraído de uma dissertação cuja proposta era responder se “vivemos num mundo justo”:

(1). “(...) A distribuição de renda é injusta porque poucos podem desfrutar das riquezas: financeira, cultural, educação, lazer etc. Quem pode mudar esse cenário em nosso país. São os políticos uma classe de pessoas com longas história de corrupção, com apoio da minoria, com poder financeiro e os mesmos só pensam no poder. (...) será que eles estão disposto há dividir seus bens. Seus caráter não permite esses tipo de atitude no mundo de hoje.”

Observamos, inicialmente, que há diversos erros de pontuação, sendo que, inclusive, não é possível identificar a intenção ou não de introduzir questões, uma vez que todas as frases terminam por ponto final. Encontramos, ainda, a má utilização de *há* e *estória*, que podem se refletir tanto em um erro ortográfico como lexical, embora acreditemos que a primeira possibilidade seja mais plausível. Por fim, observamos erros de concordância em “estão disposto”, “longas estória”, “seus caráter” e “esses tipo”. Todos esses equívocos são da ordem mais superficial do texto e, se corrigidos, ainda assim teríamos dificuldades em sua interpretação.

No que diz respeito ao conteúdo, ou seja, à resposta à questão proposta, novamente nos deparamos com problemas. Mesmo sabendo do contexto de realização do texto, torna-se difícil recuperar nele um fio condutor. Não se pode dizer que seja possível estabelecer a unidade de sentido, ou mesmo identificar o tema, ou o tópico discursivo. Acreditamos que esta dificuldade se dê predominantemente pela ausência, ou má utilização, de traços coesivos.

Tendo em mente a idéia da atitude cooperativa do leitor, anteriormente citada, podemos tentar compreender o que o aluno buscou expressar. Podemos supor que o aluno considera nossa sociedade injusta, exemplo disso é a má distribuição de renda. O estudante tenta argumentar, ainda, que a solução de tal problema estaria nas mãos dos políticos e da classe dominante, mas que estes, por seu caráter (ou falta de...), não estariam dispostos a abrir mão de seus privilégios.

Embora não claramente expressa, esta idéia está presente e nosso conhecimento de mundo, bem como da atividade sugerida pelo professor, nos levam a propor, num processo de “exegese” do texto, a interpretação acima. Porém, nota-se, no exemplo (1) que o aluno está lidando com várias idéias, mas não consegue estabelecer uma ordenação e clara relação entre elas, não fazendo uso adequado dos recursos coesivos da língua a fim de elaborar um texto aceitável como uma dissertação composta por estudante universitário. Poderia até ser aceito como um rascunho, um esboço, uma primeira escrita, mas sua apresentação final certamente demandaria um processo de correção, revisão e reescrita.

Em outra redação, sobre o mesmo tema, lemos:

(2). “(...) *Jamais poderemos afirmar que vivemos em um mundo justo tendo em vista a concepção de que o homem é corrupto e ávido por dinheiro e que para fazer esse combate é necessário a pacificação homem que hoje é combatido através de armamentos e sanções comerciais, ou até mesmo a força bruta*”.
(grifos nossos)

Os problemas apresentados neste trecho se parecem muito com os do trecho anterior, embora, neste caso, o esforço cooperativo para atribuição de uma interpretação tenha de ser um pouco mais árduo. O combate (grifado) refere-se a quê? E o que é combatido através de armamentos e sanções? Fica difícil dizer. Verifica-se, uma vez mais, a dificuldade do aluno em organizar, na escrita, as inúmeras idéias que surgem, encadeá-las, relacioná-las, permitindo que o texto tenha uma progressão, um desenvolvimento proposicional.

Observemos mais um exemplo:

(3). “*Hoje como nosso curso de Gestão de Pequenas e Médias Empresas, as palestras vieram a complementar a eficiência em adquirirmos conhecimento em pouco espaço de tempo, aprendendo juntamente com a teoria a prática. O relacionamento hoje entre empresas e funcionários passou a ser um relacionamento de trocas, onde colocamos nosso potencial diferenciado no mercado para que o sucesso possa alcançar do individual para a atividade em grupo, havendo mais interligação entre as pessoas para que elas possam mostrar seu potencial e o dom que cada uma tem, sem querer pisar nas costas um do outro. Devemos nos conhecer mais, pois só assim poderemos atingir metas, objetivos e sucesso em nossa carreira fazer mais com menos e entender quem somos aprendermos durante o tempo que vivemos é um dom que Deus nos deu*”.

A análise deste trecho lembra uma frase de Richard Gehman: “As mulheres têm uma maneira de falar que eu chamo de vago-específica” (KOCH e TRAVAGLIA, 1990 p. 32). Nós até sabemos do que ele está falando, podemos imaginar a pergunta a que responde (qual a importância de um determinado conjunto de palestras para sua formação), mas temos de nos esforçar para identificar a unidade de sentido e o tópico discursivo.

É importante destacar que se trata de um texto construído de acordo com a norma culta da língua, mas que, apesar disso, oferece inúmeras dificuldades ao leitor. Este trecho leva-nos a lembrar que a presença de elementos lingüísticos e a correção gramatical, por si só, não garantem um bom texto. São elementos desejáveis (necessários, até, poderíamos dizer), mas é desejável, também, que estes elementos estejam bem colocados e que sejam pertinentes à situação e ao objetivo comunicativo do escrevente.

No intuito complementar nossas análises, optamos por apresentar um texto na íntegra, evitando questionamentos relativos, por exemplo, a inferências que estariam referenciadas em outros trechos dos textos recortados para análise e que, devido ao destaque de um parágrafo de seu contexto, poderia levar a problemas.

Em resposta à questão “você gosta de ser brasileiro?”, proposta em um trabalho, o texto apresentado pela aluna foi o seguinte:

(4). Sim eu gosto de ser brasileira pois foi no Brasil que nasci e fui criada, é o país que conheço realmente. Tirando exceções de que viajando para outro país mesmo que ficamos um mês por exemplo não dá para conhecer a cultura, as pessoas, o único sentimento que se têm é que tudo é bom, o lugar e as pessoas são legais, mas até quando tudo será visto dessa forma.

Apesar de o Brasil ter a parte ruim, ou seja, a violência, os bandidos, os corruptos, é um país onde se tem liberdade para sair, conversar com amigos, fazer festas, conhecer pessoas.

Há lugares maravilhosos, jamais vistos por pessoas: praias, cidades, e até mesmo culturas diferentes para cada estado. Pelo menos por mim, existe várias oportunidades ainda não vistas.

Enfim, no meu ponto de vista o Brasil tem tudo para ser perfeito, se não existisse a violência, os bandidos e os corruptos. Cada um desses citados, estragam as pessoas e em geral o nosso país, pois gera benefício ruim para o outro, um vai desencadeando item ruim para o outro gerando uma bola cheia de enroscos sem fim. Daí de tudo isso terá a visão de tudo que passamos hoje, de toda sujeira que tem no nosso país; portanto, se nada disso existisse, ou pelo menos fosse uma porcentagem menor, o nosso país seria melhor gerando mais orgulho de ser brasileiro”

Desconsiderando os erros de pontuação, paragrafação e emprego verbal, os problemas estruturais apresentados têm muito a ver com uma definição de Koch do conceito de coesão textual: “*diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual*” (KOCH, 2003. p. 18).

Observa-se, já no primeiro parágrafo, a inclusão da idéia de que não se pode avaliar a qualidade de vida de outro país interrompendo a justificativa da autora sobre as razões pelas quais gosta de ser brasileira, temática retomada no parágrafo

seguinte. Dependendo da habilidade lingüística do escritor, esta quebra não se configuraria propriamente como um problema, porém neste caso, a autora não soube estabelecer, do ponto de vista lingüístico, boa relação entre as duas idéias.

No parágrafo 3, há algo estranho em *“há lugares maravilhosos jamais vistos por pessoas”*. A não ser que se suponha o esquecimento do termo “muitas”, ou outro semelhante, depois de “vistos por”. A escolha de “pessoas” cria um problema de coerência, pois podemos nos perguntar como saber que estes locais são maravilhosos se nunca foram vistos por humanos... Se, ao invés de “por pessoas”, fosse colocado “que jamais foram visitados”, o efeito de sentido seria praticamente o mesmo, mas não haveria a falta de elementos coesivos percebida na sequência.

Além disso, a retomada, um pouco mais adiante, de “Pelo menos por mim”, demonstra a dificuldade da autora em expressar a idéia de que existem lugares maravilhosos no Brasil, muitos ainda pouco explorados, e que ela mesma não teve oportunidade de visitar. No mesmo parágrafo, existe ainda outro “estranhamento” causado pela falta de paralelismo na encadeação dos termos praias, cidades e culturas, que levam a autora a optar, depois, por “oportunidades não vistas” a fim de retomá-los de modo global. Essas escolhas, no mínimo estranhas, demonstram que a aluna está em busca de elementos coesivos que lhe permitam o desenvolvimento harmonioso do texto (evitando, por exemplo, repetições), mas ainda não tem segurança nas estratégias que utiliza, e acaba lançando mão de um léxico e de uma organização do texto que, se não o tornam incompreensível, geram certa sensação de “estranhamento” a falantes nativos.

No último parágrafo, vários problemas são perceptíveis, porém destacamos apenas o uso de “Cada um desses citados” e “Daí de tudo isso terá a visão de tudo que passamos” como exemplos, também, da dificuldade da autora ao lidar com aspectos coesivos de seu texto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, embora bastante restrita, dá mostras claras de que é preciso resgatar o ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil. Ficou evidente pelos casos apresentados – e por outros tantos deixados de lado devido aos limites do trabalho – a (dramática) situação dos textos produzidos no ensino superior.

Nossa análise buscou demonstrar a predominância de erros relativos a aspectos coesivos dos textos, provocando ruptura no efeito semântico produzido em relação ao que, supomos, o aluno queria expressar. Assim, se o texto não se torna de todo incompreensível, cabe ao leitor (muitas vezes o professor/avaliador) lançar mão de um esforço extra no sentido de compreender o que o estudante quis dizer.

Baseados na íntima relação entre coerência e coesão, arriscamo-nos a argumentar que erros de coesão, além de mais freqüentes, são também mais problemáticos, pois interferem no processo de interpretação de um texto mais do que, por exemplo, erros ortográficos ou morfológicos.

Buscamos, ainda, ponderar que a presença de elementos coesivos não é de todo necessária para a produção de bons textos, porém, em se tratando de textos

dissertativos e produzidos por alunos universitários, com finalidade avaliativa, a ausência de elementos coesivos bem empregados – mesmo que a estratégia escolhida seja a elipse (= Ø) –, não é admissível.

Dificuldades desta natureza na produção escrita podem por a perder todo o árduo trabalho realizado pelo aluno que, na maioria dos casos, esforça-se efetivamente para entregar um bom texto, e, com base nos conhecimentos que desenvolveu até então sobre a escrita, acredita que assim está fazendo.

Como professores de “Língua Portuguesa” no ensino superior, e orientadores de trabalhos de conclusão de curso, sentimos necessidade de encontrar caminhos que nos possibilitem auxiliar os alunos na melhoria de sua produção textual.

Alguns dos erros detectados podem ser facilmente eliminados, bastando, em certos casos, o esclarecimento do funcionamento de determinados mecanismos lingüísticos. Entre estes, podemos citar os erros ortográficos, morfológicos e mesmo os sintáticos, os quais podem ser bastante minimizados a partir da compreensão de algumas regras, do desenvolvimento do hábito de auto-correção e de consultas a dicionários e gramáticas, em caso de dúvidas.

Por outro lado, problemas semânticos e de coesão (e, implicitamente, de coerência), são, a nosso ver, mais difíceis de serem resolvidos, pois sofrem interferência direta da bagagem cultural e do nível de habilidade lingüística de cada um. Sua solução demanda do estudante o desenvolvimento de conhecimentos técnicos sobre o funcionamento da língua, de hábitos de leitura atenta, de revisão e reescrita de seu texto, entre outros.

Para a solução de tais problemas – e para que os alunos possam adquirir a autonomia necessária na produção de bons textos –, mais que o conhecimento de regras e o entendimento de sua aplicação, é necessário que o aluno desenvolva a habilidade de mobilizar um amplo conjunto de recursos lingüísticos, muitas vezes específicos da escrita. E isso leva tempo.

São processos que deveriam ser desenvolvidos ao longo de toda a escolarização, e como não o são, espera-se que, por ocasião do ingresso do aluno na universidade, tais dificuldades sejam resolvidas – em definitivo – nos quatro meses que, em geral, duram disciplinas de produção de texto (quando existentes...).

Nesses casos, cria-se uma situação geradora de angústia para professores e alunos, que nem sempre vêm suas expectativas atendidas. Por vezes, as dificuldades encontradas na produção individual de cada aluno são tantas e tão variadas que o próprio professor de “língua portuguesa” se sente perdido, sem saber exatamente por onde começar – sem contar o número de outros alunos sob sua responsabilidade e a heterogeneidade de suas necessidades.

Não queremos, com isso, desmerecer a importância da disciplina “língua portuguesa”¹, mas ressaltar a relevância de um apoio psicopedagógico institucional complementar, paralelo às aulas, que auxilie o estudante, individualmente, a superar suas dificuldades de compreensão, estudo e, sobretudo, de produção escrita.

¹ Optamos pelo título genérico Língua Portuguesa, embora esta disciplina receba nomes variados, como Comunicação e Expressão, Leitura e Produção de Textos, Português Instrumental, etc.

A nosso ver, seria necessário, também, melhor preparo dos professores de disciplinas não relacionadas a linguagem no tocante à avaliação da qualidade dos textos que recebem. Alguns simplesmente não se preocupam com os aspectos lingüísticos dos trabalhos de seus alunos. Outros até o fazem, mas não tendo formação específica para tal, correm o risco de o fazer de maneira equivocada, por exemplo, pedindo ao aluno que estude *regência* quando, na verdade, seus problemas se referem a *concordância*, ou exagerando no valor atribuído a erros ortográficos e desconsiderando aspectos macrotextuais de suas produções.

Os resultados do trabalho realizado na instituição pesquisada permitem-nos dizer que há possibilidade de se promover melhoria significativa nas produções escritas dos universitários. Porém, esse resultado positivo só é obtido graças a um esforço coletivo e bem direcionado, que envolve alunos, professores e a própria instituição, em especial por meio do atendimento psicopedagógico oferecido.

Mas, esperamos, sinceramente, que num processo sério de busca pela melhoria da educação em nosso país, os estudantes não precisem esperar pelo ensino superior para conseguir adquirir um nível adequado de produção escrita em sua língua materna.

REFERÊNCIAS

CALIL, Eduardo. *Manuscritos Escolares e Processos de Escrita*. Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2000.

FAVA, Gilmar J. Produção de texto: *Um processo na perspectiva da sala de aula*. Publicado em 18/02/2005. Disponível em: < <http://www.psicopedagogia.com.br> > Acesso em: 29/07/2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

HOIRISCH, Adolpho; BARROS, Dolores; SOUZA, Ingrid. *Orientação psicopedagógica no ensino superior*. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 2003.

LYONS, John. - *Língua(gem) e Lingüística* – uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981. 322 p.

PACHANE, Graziela Giusti. O caráter híbrido da língua portuguesa. *Anais do XIII COLE*. Campinas, SP: Unicamp, 2001. p. 1-6.

_____. Da base ao topo, do topo à base: considerações sobre alfabetização e educação superior In: *Educação e Cidadania: reflexões sobre ética e alfabetização*. 1 ed. Taubaté : Cabral, 2004, v.1, p. 9-13.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.

VENCIO, Irney A. F. Araújo. *A coesão nas redações de alunos do ensino superior*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Orientação: Graziela Giusti Pachane. Uberlândia, MG: Centro Universitário do Triângulo-Unitri, 2005.