

## **DIFICULDADES APRESENTADAS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PRODUÇÃO DE TEXTOS DA ESFERA ACADÊMICA**

Maria Vilma da Silva (SEE-AL)

[professoravilma@ig.com.br](mailto:professoravilma@ig.com.br)

Alexandre Costa Moura (UFAL)

[alefutsal@ig.com.br](mailto:alefutsal@ig.com.br)

Marta Maria Minervino dos Santos (UFAL/FACIMA-AL)

[martinha\\_m22@hotmail.com](mailto:martinha_m22@hotmail.com)

Quitéria Periera de Assis (SEE-AL/CESMAC-AL)

[quiteria\\_assis@hotmail.com](mailto:quiteria_assis@hotmail.com)

Regina Lúcia Buarque da Silva (SEE-AL/IBESA-AL)

[Regina\\_buarque@yahoo.com.br](mailto:Regina_buarque@yahoo.com.br)

### **Resumo**

Este trabalho trata das dificuldades apresentadas por alunos de cursos de graduação e pós-graduação no momento de produzir o TCC. Objetiva-se defender a instrumentalização teórico-metodológica desses alunos acerca da caracterização dos gêneros do discurso da esfera acadêmica. A discussão se ancora na teoria dos gêneros discursivos que se reporta ao funcionamento da língua em práticas comunicativas reais. A investigação é do tipo Estudo de Caso e foi desenvolvida no período de 2010 e 2011, a partir da análise dos textos produzidos por dez alunos informantes. Conclui-se que os informantes apresentam despreparo em produzir textos da esfera acadêmica.

Palavras-chave: gênero discursivo – leitura – produção escrita.

### **Introdução**

É sabido, pelos resultados dos exames de larga escala, a exemplo do SAEB, Prova Brasil, SAVED, entre outros, que os índices de proficiência em leitura e escrita dos alunos da educação básica alagoana, estão abaixo da média nacional e, conseqüentemente, abaixo do que seria ideal aos referidos alunos anunciados. No entanto, este fenômeno não está limitado aos alunos da educação básica, ele também se estende aos alunos da educação superior.

Na educação superior o baixo nível de proficiência em leitura e escrita é apresentado pelas inúmeras dificuldades apresentadas pelos alunos, tanto na leitura dos textos de fundamentação teórica, quanto no ato de escrever os textos

relacionados às disciplinas do currículo dos seus respectivos cursos e, principalmente, no momento de produção do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

As dificuldades apresentadas pelos referidos alunos da educação superior variam desde a não compreensão dos conceitos básicos apresentados pelos autores dos textos lidos, à produção de textos desconexos, sem coesão entre os parágrafos e sem coerência com a temática discutida.

Faz-se necessário ressaltar que, embora o ato de ler e escrever, em qualquer nível de ensino, não seja tarefa fácil, é ensinável. E, a forma mais adequada de se ensinar a ler e a escrever é lendo e escrevendo verdadeiramente, a partir do uso situado da função social da leitura e da escrita.

O uso situado da função social da escrita além de possibilitar ao cidadão a ampliação do seu universo cultural, também possibilita o fortalecimento da autoestima do sujeito leitor.

Nessa perspectiva, cabe à escola instrumentalizar seus alunos para que tenham condições de fazer, cada vez maior e melhor, uso da função comunicativa da escrita, atendendo as suas necessidades de comunicação dentro e fora da escola, tornando-se, conseqüentemente, sujeitos mais letrados.

A ampliação da capacidade de uso situado da leitura e da escrita se dá, na escola, em qualquer nível de ensino, a partir do desenvolvimento de atividades de leitura e escrita significativas, nas quais os alunos identifiquem claramente a esfera de comunicação onde o ato de ler ou de escrever está situado e, também, os seus propósitos de comunicação.

Assim sendo, será necessário discorrer acerca da organização do trabalho com a Leitura e a Produção escrita na escola, considerando-os como eixos norteadores para a formação de leitores e escritores proficientes.

## **1. Leitura**

A leitura é uma atividade cognitiva complexa, realizada pelos olhos e pelo cérebro, concomitantemente, que exige esforço individual para compreender o que se está lendo.

Podemos conceber que a compreensão é a principal meta da leitura e que esta pode ser organizada em duas instâncias. A primeira instância está relacionada ao entendimento do conteúdo explícito do texto e a segunda ao entendimento das entrelinhas, dos não ditos e implícitos existentes no referido texto.

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 em sala de aula.

Dessa forma, faz-se necessário ressaltar que o ato de ler se insere num contexto social e deve se efetivar em cumprimento de um propósito comunicativo como: informar-se, emocionar-se, divertir-se, instruir-se etc., de forma a inserir os estudantes em verdadeiras práticas de leitura, objetivando ampliar cada vez mais a sua capacidade leitora.

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.

Conforme Ferreira (2011), a proposta não é uniformizar o trabalho com a leitura, impondo uma única visão na compreensão de texto, a do professor, por exemplo, já que, por natureza, ela acontece em diferentes níveis de compreensão. A questão é ensinar que o ato de ler envolve um processo de criação de expectativas em relação ao que pode estar sendo dito pelo autor no texto; é propor situações que mostrem ao aluno que quanto mais ele prever as ideias do texto, maior será sua compreensão; é ensinar

[...] a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – lingüísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as seqüências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura de coerência: as proposições estão em função de um significado, devem ser interpretadas em relação a esse significado; as escolhas lingüísticas do autor não são aleatórias, mas são aquelas que, na sua visão, melhor garantem a coerência de seu discurso (KLEIMAN, 2008, pp.151-152).

A ideia é garantir que o sujeito leia o texto na perspectiva de satisfazer a um propósito comunicativo; que faça uso significativo do texto lido.

Dessa forma, acreditamos que a escola pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos oferecendo-lhes propostas de

atividades que exijam o uso do texto, tais como:

- Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto;
- Antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização;
- Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido;
- Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão;
- Construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas;
- Avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações.

## **2. Produção Escrita**

O objetivo geral do ensino da produção escrita é proporcionar aos estudantes o desenvolvimento da capacidade de produzir textos de gêneros diversos. No entanto, a escola só conseguirá cumprir este objetivo quando desenvolver uma prática de produção textual contextualizada, que apresente significação ato de escrever.

Dessa forma, faz-se necessário ressaltar que o processo de produção de textos escritos exige habilidades relacionadas à utilização dos componentes constituintes do texto, como coerência e coesão na organização das ideias e conteúdo do texto, à adequação da estrutura do texto aos seus propósitos comunicativos e aos seus destinatários etc.

Na produção de textos escritos a coerência e a coesão pontuam como os recursos lingüísticos definidores do sentido do texto. Entretanto, faz-se necessário ressaltar as diferenças pontuais existentes entre um processo e o outro.

A coerência está relacionada à unidade de sentido que se estabelece entre as partes do texto; está ligada ao entendimento, à possibilidade de interpretação daquilo que se ouve ou se lê.

Já a coesão está relacionada à conexão existente entre as palavras, frases e parágrafos do texto, através de elementos formais de conexão que indicam o vínculo entre as unidades de sentido do texto.

Dessa forma, podemos dizer que a escrita não é um processo natural, que se aprende a escrever apenas pela imersão. Este é um processo que deve ser ensinado desde cedo na escola, uma vez que ela, tanto na escola quanto em outros contextos de produção, realiza-se por uma necessidade, orienta-se por algum objetivo, assume uma função e é realizada para alguém.

Para se ensinar a produzir textos escritos faz-se necessário o planejamento, onde se define os elementos indispensáveis desta produção: a) por que e para que escrever; b) o que escrever; c) para quem escrever; d) como e onde escrever. A definição prévia destes elementos determinará, inevitavelmente, o gênero a ser escrito e o suporte onde ele será difundido.

Conforme Costa Val (2006), saber escrever é também saber usar a variedade linguística adequada ao gênero de texto que se está produzindo, aos objetivos que se quer cumprir com o texto, aos conhecimentos e interesses dos leitores previstos, ao suporte em que o texto vai ser difundido, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática.

Portanto, é preciso ensinar aos estudantes a planejarem seus textos colocando-os em situações reais de produção, de modo que possam associar o domínio do sistema de escrita à necessidade de produzir, na perspectiva de atender a propósitos comunicativos bem definidos e reais.

Assim sendo, concordamos com Marcuschi (2003, p.35), quando afirma que

[...] o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero.

Isto posto, podemos afirmar que para formar escritores proficientes na escola faz-se necessário apostar no desenvolvimento tanto da capacidade de compreender e valorizar o uso da escrita em diferentes gêneros textuais, quanto no desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação.

Assim sendo, podemos citar algumas atividades que contribuem para o desenvolvimento das referidas capacidades:

- Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas;
- Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos;
- Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade;
- Usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática;
- Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto;
- Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.

### 3. A pesquisa realizada

A pesquisa foi desenvolvida durante os anos de 2010 e 2011, a partir da análise dos textos escritos produzidos por vinte alunos/as oriundos/das de dois cursos: um de graduação e o outro de pós-graduação, sendo dez alunos de cada um dos cursos.

O trabalho é do tipo estudo de caso, em que se toma uma amostra da realidade a ser investigada como parâmetro para análise do todo. A referida amostra representa cerca de 10 % do universo investigado.

#### 3.1. Procedimentos na coleta de dados

A investigação foi realizada em dois momentos: inicialmente com o grupo de informantes do curso de Pós-graduação e, posteriormente, com os informantes do curso de graduação.

Foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados duas fichas para mapeamento das dificuldades apresentadas pelos dois grupos de informantes no momento de produção do TCC: uma que mapeia as dificuldades relacionadas à leitura, identificando os tipos de leitores e a outra que mapeia as dificuldades de produção escrita no tocante a coerência e a coesão textual.

#### 3.2. Análise dos dados

Para analisar os dados relacionados à capacidade de leitura dos informantes foi utilizada a classificação dos tipos de leitores. Segundo Klaiman (2008), se classificam em leitor vagaroso, leitor fluente e leitor proficiente. Como se pode observar no quadro abaixo:

INFORMANTES	LEITOR VAGAROSO	LEITOR FLUENTE	LEITOR PROFICIENTE	TOTAL
PÓS-GRADUAÇÃO	6	3	1	10
GRADUAÇÃO	8	1	1	10
TOTAL	14	4	2	20
PERCENTAGEM	70%	20%	10%	100%

EM				
----	--	--	--	--

Os resultados indicam que a maioria dos informantes, cerca de 70% se localiza no tipo Leitor Vagaroso; aquele leitor que 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).

Que 20% dos informantes encontram-se no nível intermediário, na classificação de Leitor Fluente; aquele que apreende rapidamente as ideias principais do texto, supervaloriza seu conhecimento prévios, adivinha (faz inferências e predições não autorizadas pelo autor do texto).

E, apenas a minoria dos informantes, cerca de 10% está localizada na classificação de Leitor Proficiente; aquele que apreende rapidamente as ideias principais do texto, busca confirmar suas ideias a respeito do texto através das partes deixadas pelo autor.

Para análise dos resultados em relação à utilização de elementos de coesão textual nos textos produzidos pelos informantes foram utilizados como referência os itens presentes no quadro organizado por Ferreira (2011) a partir do que propõe Antunes (2005, p. 51 e 55), conforme pode-se observar no quadro abaixo:

A COESÃO DO TEXTO	Relações textuais	Procedimentos	Recursos		
	1. REITERAÇÃO (ocorre pelas retomadas de segmentos prévios do texto ou pelas antecipações de segmentos seguintes)	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase		
			1.1.2. Paralelismo		
		1.2. Substituição	1.1.3. Repetição propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> <li>de unidades do léxico</li> <li>de unidades da gramática</li> </ul>	
1.2.1. Substituição gramatical			Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> <li>pronomes ou</li> <li>por advérbios</li> </ul>		
1.2.2. Substituição lexical	retomada por: <ul style="list-style-type: none"> <li>sinônimos</li> <li>hiperônimos</li> <li>caracterizadores situacionais</li> </ul>				
2. ASSOCIAÇÃO (ocorre pela continuidade semântica entre as palavras)	2.1. Seleção lexical	1.2.3. Elipse	<ul style="list-style-type: none"> <li>retomada por elipse</li> </ul>		
		Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> <li>por sinônimos</li> <li>por diferentes modos de relações parte/todo</li> </ul>		
3. CONEXÃO (ocorre pela ligação sintático-semântica entre termos, orações, períodos e parágrafos)	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes conectores	<ul style="list-style-type: none"> <li>preposições</li> <li>conjunções</li> <li>advérbios</li> <li>e respectivas locuções</li> </ul>		

Fonte: adaptado de quadros apresentados por ANTUNES (2005, p. 51 e 55)

Para o mapeamento da utilização dos recursos de coesão textual entre os informantes dos dois grupos investigados foi criada uma legenda onde utilizaremos os termos Utiliza Sempre; Utiliza Parcialmente e Utiliza Raramente para indicar a frequência de utilização dos referidos recursos de coesão.

UTILIZAÇÃO DE ELEMENTOS DE COESÃO TEXTUAL					
Reiteração		Associação		Conexão	
Pós-graduação	Graduação	Pós-graduação	Graduação	Pós-graduação	Graduação
Utiliza Parcialmente	Utiliza Raramente	Utiliza Parcialmente	Utiliza parcialmente	Utiliza Raramente	Utiliza Raramente

Como se pode observar há uma utilização irregular dos recursos de coesão textual defendidos por Antunes (2005) entre os informantes da pesquisa. No entanto cabe ressaltar que há uma relativa semelhança, na produção escrita, entre os informantes do curso de pós-graduação e os informantes do curso de graduação.

### Considerações Finais

Conclui-se que há despreparo teórico-metodológico entre os/as alunos/as informantes da pesquisa no tocante à leitura e produção de textos, especialmente dos textos que fazem parte da esfera acadêmica.

Os resultados da investigação indicaram que os informantes possuem dificuldades tanto no ato de ler quanto no ato de escrever. Inferimos que as dificuldades relacionadas à leitura interferem diretamente na capacidade de escrever.

Assim sendo, defendemos que o ensino de estratégias de leitura e produção de textos escritos se estenda até o nível superior, visto que fica evidente que os alunos dessa etapa de ensino possuem dificuldades na leitura e produção de textos escritos, dificuldades apresentadas de forma mais acentuada no momento da produção do TCC, pois há a necessidade de muitas leituras para construção da revisão bibliográfica, bem como a produção do texto com coerência e coesão.

### Referências Bibliográficas

BRASIL/MEC/SEB. **Programa de Formação Continuada para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental** – Pró-Letramento, Secretaria da Educação Básica, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado? IN **Práticas de leitura e escrita**. Organizadoras: Maria Angélica Freire de Carvalho; Rosa Helena Mendonça. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.



FERREIRA, Ana Márcia Cardoso. **A formação inicial de professores e a prática da leitura na escola básica.** Edufal, Maceió, 2011.

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

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais & ensino.** Organizadoras: Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, pp. 19-36.

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