UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNICAS HUMANAS CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

JOSÉ GOMES FILHO

LINGUAGEM, DISCURSO E EXCLUSÃO:
UMA VISÃO DE TEXTOS DISSERTATIVOS DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

Salvador
2008

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNICAS HUMANAS CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

JOSÉ GOMES FILHO

LINGUAGEM, DISCURSO E EXCLUSÃO:
UMA VISÃO DE TEXTOS DISSERTATIVOS DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia, Campus I, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora:Profª. Drª. Rosa Helena Blanco Machado
Co-orientador: Prof. Dr. João Antônio Santana Neto

Salvador
2008

Gomes Filho, José.
G633l Linguagem, discurso e exclusão: uma visão de textos dissertativos de alunos universitários. [Manuscrito] / por José Gomes Filho.__ Salvador, 2008.
238 fl. : il. ; 29cm

Printout (Fotocópia)
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Departamento de Ciências Humanas Campus I. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens.

"Orientação: Profª. Drª. Rosa Helena Blanco"
"Co-orientador: Prof. Dr. João Antônio Santana Neto"

1. Lingüística do texto. 2. Análise do discurso. 3. Retórica. 4. Ensino. 5. Linguagem – estudo e ensino. I. Título.

CDU: 81'42

Elaborada por Gislene Guerra CRB – 5/1382

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNICAS HUMANAS CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

TERMO DE APROVAÇÃO

JOSÉ GOMES FILHO

LINGUAGEM, DISCURSO E EXCLUSÃO:
UMA VISÃO DE TEXTOS DISSERTATIVOS DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia, Campus I, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

_____
Profª. Drª. Maria da Conceição Fonseca Silva
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

_____
Profª. Drª. Jaciara Ornélia Nogueira de Oliveira
Universidade Católica do Salvador/ Uneb

_____
Prof. Dr. João Antônio Santana Neto (Co-orientador)
Universidade do Estado da Bahia – Uneb- Campus I

_____
Profª. Drª. Rosa Helena Blanco Machado (Orientadora)
Universidade do Estado da Ba – Uneb- Campus I

Salvador, 22 de abril de 2008.

Dedico este trabalho a todos aqueles que não tiveram voz para dizer o que sentiam ou pensavam e foram silenciados por diferentes injunções, de modo especial, os alunos que não puderam e ainda não podem significar-se como sujeitos nas salas de aula, desenvolvendo atividades de leitura e/ou de produção textual no ensino médio e superior.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho ou que vêm ao longo da minha vida somando esforços para a consecução de uma vida em plenitude, por isso, neste momento, sou muito grato especialmente a

- **meus pais**: José Gomes dos Santos (*in memoriam*) e Maria Fernandes dos Santos pela educação, pelo espírito de luta, pela formação de caráter apesar de tantas dificuldades;
- **minha esposa**: Maria Antônia Lima Gomes pela força do incentivo, pela paciência e por tantos sacrifícios em prol de um objetivo maior em nossas vidas;
- **meus filhos**: Rafael Bernard Lima Gomes e Fernanda Lima Gomes pelo apoio e confiança, que me elevaram nos momentos de insegurança e de cansaço;
- **meus orientadores**: Profª Drª Rosa Helena Blanco Machado e Prof. Dr. João Antônio Santana Neto pela competência, pela paciência e pela amizade sem o que nada teria acontecido.
- **professores**: em especial, os professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade do Estado da Bahia, campus I pela dedicação, competência e muito amor naquilo que fazem pela educação do país; os professores da banca de qualificação pela honestidade e pela ética nas orientações seguras.
- **Corpo docente e discente da Faculdade Social da Bahia**: pela ajuda e confiança permanente na conciliação de pesquisa e trabalho;
- **amigos** do Núcleo de Estudos da Análise do Discurso (NEAD) pelas palavras de estímulo e de confiança nos momentos de tensão e de construção pessoal;
- **colegas do mestrado** pela convivência, pelos debates na certeza de cada um, a sua maneira, ajudou- me a realizar este trabalho;
- **funcionários** de todos os escalões, principalmente Helio Pinho, com sua paciência e muito boa vontade na revisão dos originais.

“O significado das palavras não depende daquilo a que elas se referem, mas de como elas são usadas”

(Wittgenstein)

RESUMO

A dissertação busca analisar as razões lingüísticas, discursivas e argumentativas que justificam um discurso preconceituoso de professores universitários do ensino superior privado em relação a textos acadêmicos, em especial no gênero textual: a dissertação argumentativa de alunos, sobretudo alunos recém ingressos no ensino superior. A pesquisa foi feita a partir da análise de dez redações de alunos da Faculdade Social da Bahia, provenientes de vários cursos superiores, com o objetivo de analisar o discurso discente e as observações metalingüísticas docentes em torno aos problemas lingüísticos e textuais encontrados nesta produção. Paralelamente se efetuaram entrevistas (10) com professores de diferentes áreas de ensino e de diferentes semestres da mesma Faculdade para identificar aí e apreender as significações sobre o que seja um bom texto e a capacidade/domínio da língua pelo aluno, autorizando-nos a pensar, a partir dos ensinamentos da análise do discurso sobre as "formações discursivas" que legitimam a formulação e a circulação desses dizeres denotadores de um poder/saber que autoriza a exclusão daqueles que não o seguem, além de se analisarem também do ponto de vista da Análise do Discurso, alguns conceitos básicos e as competências interativa, textual e gramatical relativas à produção textual conforme os PCN Ensino Médio +: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, de modo que se estabeleçam oposições/confrontos entre estes discursos e o que é verificado na prática discursivo-pedagógica do professor em relação à produção do aluno do ensino superior aqui abordado. Como suporte teórico, utilizou-se da Análise do Discurso da linha francesa, filiada a Michel Pêcheux, com o propósito de, a partir de alguns de seus dispositivos, identificar as razões das interdições que excluem os saberes lingüísticos demonstrados pelos alunos em sua produção escolar. Também foi utilizada a Teoria da Argumentação: A nova retórica, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca na análise de uma parte de dados de nosso *corpus*.

Palavras-chave: Linguagem; discurso; ensino; preconceito.

RÉSUMÉ

La dissertation traite de l'analyse des raisons linguistiques, discursives et argumentatives qui justifient un discours partiel d'enseignants universitaires de l'enseignement supérieur privé à l'égard de textes académiques, en particulier dans le domaine textuel : la dissertation argumentative d'élèves, surtout des élèves qui viennent d'entrer dans l'enseignement supérieur. La recherche a été faite à partir de l'analyse de 10 rédactions d'élèves de la Faculté Sociale de Bahia, provenant de différents cours supérieurs, dans le but d'analyser le discours de l'apprenant et les commentaires métalinguistiques des enseignants à l'égard des problèmes linguistiques et textuels identifiés dans cette production. Parallèlement, nous avons réalisé des entretiens (10) avec des enseignants de différents secteurs d'enseignement et de différents semestres de la même Faculté pour identifier et appréhender dans ceux-ci les significations de ce qui constitue un bon texte et la capacité/maîtrise de la langue par l'élève, ce qui nous a autorisé à penser, à partir des enseignements de l'analyse du discours sur les "formations discursives" qui légitiment la formulation et la circulation de ces propos dénotatifs d'un pouvoir/savoir qui autorise l'exclusion de ceux qui ne le suivent pas, outre le fait d'analyser également du point de vue l'Analyse du Discours, les concepts de base et les compétences interactive, textuelle et grammaticale relatives à la production textuelle selon les PCN Enseignement Secondaire +: orientations éducationnelles complémentaires aux Paramètres des Programmes Nationaux, de manière à ce que s'établissent des oppositions/confrontations entre ces discours et ce qui est vérifié dans la pratique discursive et pédagogique du professeur concernant la production de l'élève de l'enseignement supérieur ici abordé. Comme support théorique, nous avons utilisé l'Analyse du Discours du groupe français lié à Michel Pêcheux, dans l'intention d'identifier, à partir de certains de leurs dispositifs, les raisons des interdictions qui excluent les savoirs linguistiques produits par les élèves dans leur production scolaire. Aussi nous avons utilisé la Théorie de l'Argumentation : la nouvelle rhétorique, de Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca dans l'analyse d'une partie des données de notre *corpus*.

Mots-clés: langage; discours; enseignement; préjugé.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Redação 01 - NOMADISMO COMPORTAMENTAL 72
Redação 02 – HOJE, ESTOU AQUI 77
Redação 03 - CARNAVAL COM EXCLUSÃO 81

LISTA DE SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

AD-1 - 1ª Fase da Evolução da Análise do Discurso (1969-1971)

AD-2 - 2ª Fase da Evolução da Análise do Discurso (1975-1981)

AD-3 - 3ª Fase da Evolução da Análise do Discurso (1982-1983)

CEB - Conselho de Educação Básica

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

FAEEBA - Revista da Faculdade de Educação do Estado da Bahia

FD - Formação Discursiva

FI - Formação Ideológica

FIB - Centro Universitário da Bahia

FIES - Programa de Financiamento Estudantil

FSBA - Faculdade Social da Bahia

GT - Gramática Tradicional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEAD - Núcleo de Estudos de Análise do Discurso

PCNEF – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PROAP - Programa de Aprendizagem Progressiva

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PT - Partidos dos Trabalhadores

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA 13
1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS E SUJEITOS ENVOLVIDOS 14

2 A ANÁLISE DO DISCURSO: CIÊNCIA DE ENTREMEIOS 21
2.1 ESBOÇO HISTÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO 22
2.2 SUJEITO E IDEOLOGIA 31
2.3 FORMAÇÃO DISCURSIVA: CONCEITO 33
2.3.1 A heterogeneidade da formação discursiva 34
2.3.2 Paráfrase e polissemia 36
2.4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO 37

3 A NOVA RETÓRICA E SUA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 40
3.1 O ACORDO: A ADESÃO DOS ESPÍRITOS 40
3.2 PREMISSAS DA ARGUMENTAÇÃO 41
3.3 CONVENCER E PERSUADIR 43
3.4 ESTRUTURA ARGUMENTATIVA 44
3.5 AS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS 45

4 DESCRICÃO E ANÁLISE DO *CORPUS* 47
4.1. A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ACORDO COM O DISCURSO DOS PCNEM+ 47
4.1.1 Histórico e Condições de Produção e Emergência dos PCNEM+ 48
4.1.2 Conceitos e competências a serem desenvolvidos na área de Língua Portuguesa conforme texto analisado 52
4.1.3 Análise e interpretação dos textos dos PCNEM+ 53
4.2 AS DISSERTAÇÕES DOS ALUNOS: O QUE DIZEM, COMO DIZEM 69
4.3 O QUE DIZEM AS OBSERVAÇÕES DOCENTES E SUAS MOTIVAÇÕES SOBRE OS TEXTOS DISSERTATIVOS DISCENTES 99
4.4 O DISCURSO DOCENTE SOBRE A PRODUCÃO TEXTUAL ACADÊMICA ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO 106
4.4.1 Condições de Produção: quem são os nossos sujeitos e como se desenvolveram as entrevistas 108
4.4.2 As entrevistas: análise a partir dos tópicos abordados 109

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 125

REFERÊNCIAS 133

APÊNDICE 137

ANEXOS 229

1 INTRODUÇÃO

Como boa parte dos alunos no ensino superior tem apresentado dificuldades de construção de textos escritos, sobretudo, do gênero discursivo: dissertação argumentativa, observou-se que esta produção escrita, quando objeto de uma leitura e interpretação analítica, sob a forma de uma correção formal, sofre evidente desqualificação por parte dos professores responsáveis pelo ensino da Língua Portuguesa, os quais alegam não haver aí concatenação lógica de idéias, conhecimento formal da língua e/ou variação lingüística e textual compatíveis com o meio acadêmico, segundo a concepção imaginária dos docentes entrevistados na pesquisa.

Era importante compreender a interdiscursidade, ou seja, a articulação de discursos, num espaço específico, como era uma sala de aula de faculdade privada em que se entrecruzavam o discurso acadêmico, o discurso pedagógico, o discurso científico e o discurso do senso comum, considerando a produção de textos escritos numa relação assimétrica de interação verbal e de poder em que o professor assumia a função de prestígio e o aluno, normalmente, se situava numa posição de inércia e sonhava com a sua possível inclusão no mundo letrado para obter legitimação no mercado de trabalho.

Esta questão era complexa, pois envolvia uma abordagem lingüística e pedagógica numa prática social específica: a sala de aula de uma faculdade privada, vinculada a uma instituição religiosa. Compreendia o aspecto histórico-social em que se discutia a pós-modernidade na qual os grupos emergentes lutavam contra os sistemas paradigmáticos e hegemônicos tão bem representados pelo sistema escolar atual.

Santos (2004) critica estes sistemas através da "razão metonímica" cuja característica principal é a idéia de totalidade sob a forma de ordem, pois não há compreensão nem ação que seja referida ao todo o qual tem toda a primazia sobre as partes. Elas não têm existência fora da relação da totalidade, por isso o movimento negro, a luta dos índios, o movimento dos sem-terra, etc. encontram tanta resistência na sociedade capitalista. Nesta linha de raciocínio, as massas estão chegando às universidades, mas podem estar sofrendo algum tipo de restrição, sobretudo, a restrição lingüística diante dos sistemas hegemônicos que adotam a regra da dicotomia: certo/errado; moral/imoral; branco/negro. Isto significa exclusão, apagamento do outro, principalmente, na negação da legitimidade do seu discurso e de sua linguagem.

No discurso pedagógico, a escola de nível superior aparece como um aparelho ideológico do Estado, segundo Althusser (1985), vinculado à ideologia dominante com a

missão de reproduzir as relações de produção de uma sociedade capitalista em que se excluem a singularidade e a heterogeneidade do sujeito sob todos os aspectos. O importante é a construção de um discurso competente, baseado na uniformidade, na quantidade com vistas ao mercado de trabalho, desconhecendo as injunções histórico-sociais ou ideológicas que comandam o comportamento e o pensamento das pessoas no mundo moderno.

O problema que se colocou, então, para o pesquisador, como professor também do Ensino Superior, era entender as razões do insucesso dos alunos e as razões dos professores quando julgavam incompetente ou inadequada a produção escrita desses discentes: como escrevem e o que escrevem estes alunos, quando convidados a produzirem textos dissertativos, a ponto de incomodar tanto os professores, levando-os a desqualificarem, de modo geral, esta produção?

A partir desta questão, propôs-se a, preliminarmente, examinar algumas das redações elaboradas por alunos que freqüentavam os cursos de graduação da Faculdade Social da Bahia, mais especificamente os cursos do PROAP[1], um programa de aprendizagem progressiva, montado com o objetivo de complementar a formação dos alunos quanto a suas habilidades em produção escrita em Língua Portuguesa. E deste passo surgiu o interesse maior em desenvolver uma pesquisa qualitativa sobre não somente os textos dos alunos, mas também sobre os julgamentos dos professores em relação a estes textos e suas razões.

As observações iniciais levaram o pesquisador por um caminho em que se vislumbrava um comportamento de desconsideração e de intolerância em relação à produção escrita dos alunos por parte dos professores, de modo geral, configurando-se mesmo uma situação que se poderia chamar de pré-conceito, haja vista a natureza da relação que se estabelecia entre o docente e o texto do aluno que se punha a ser apreciado.

A pesquisa que ora se apresenta vai expor os caminhos percorridos nesta busca de compreensão do que ocorre nas relações de ensino-aprendizagem de uma instituição de ensino superior, na situação específica da composição de textos escritos dissertativo-opinativos, e as motivações para os julgamentos normalmente depreciativos que se fazem em torno a esta produção.

[1] Programa desenvolvido pela Faculdade Social da Bahia com o objetivo de minorar as dificuldades lingüísticas e textuais dos alunos ingressos no curso superior devido às dificuldades do ensino/ aprendizagem que trazem das escolas de nível médio no Estado. Hoje, o programa está extinto, mas foi transformado numa nova disciplina: “Oficina de Linguagem” ou “ Oficina de Textos”.

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo principal deste trabalho é pensar como se processa, como se constrói o preconceito lingüístico e textual docente em relação aos textos acadêmicos, no momento em que os professores os manipulam, na correção, sobretudo, dos textos produzidos por alunos de primeiro semestre de diferentes cursos da Faculdade Social da Bahia no período de 2004 a 2006, considerando as condições de produção em que eles eram elaborados. De um lado, os alunos com a sua produção textual em que as competências lingüísticas e textuais estavam distantes da realidade acadêmica, mas coerentes com a sua origem social; de outro lado, existia a correção sistêmica dos professores, que consistia apenas em anotar os "erros" de linguagem ou de inadequação textual, desconsiderando o discurso dos alunos, tendo como padrão as normas da produção acadêmica. Este confronto é que definia a situação- problema que, portanto devia merecer estudo.

Considerando todas as circunstâncias históricas, sociais, políticas e culturais, como o desenvolvimento das correntes lingüísticas modernas, a política do governo de democratização do acesso ao ensino superior para as camadas populares, daí a explosão das faculdades particulares, esta atitude de intolerância docente era incompreensível, por isso surgiu a hipótese de tentar explicar um fato controverso: o fracasso dos alunos na produção escrita não decorre de uma incapacidade de escrever do sujeito, mas de um discurso intransigente dos professores em relação à correção parcial e exclusiva de elementos formais e sistêmicos que aparecem na produção textual discente. Isto parece indicar um preconceito tanto no aspecto da variante lingüística, quanto no aspecto da organização textual.

Outro objetivo se constituiu no sentido de identificar as matrizes ideológicas que legitimavam este discurso docente e, portanto, lhe davam autoridade para dizer o que diziam. De onde procedem o saber, o conhecimento docente capaz de anular a capacidade do outro (os alunos) só porque não consegue expressar-se num modelo acadêmico de produção textual que inclui o domínio do dialeto de prestígio e uma concepção rígida de estrutura textual, considerando o gênero discursivo opinativo?

A preocupação foi mostrar que o preconceito lingüístico nos textos universitários tem existido enquanto discurso e prática discursiva permanentes, à medida que, a partir de uma determinada formação discursiva, uma formulação discursiva pode ter o poder ou primazia de exigir subordinação a outro discurso, como é comum na prisão, no quartel ou na escola. O discurso do preconceito lingüístico e textual, como não é origem, nem senhor de si mesmo,

resulta de que outros discursos? Discursos que são capazes de selecionar os "bons sujeitos" pela submissão, e classificar os diferentes, como é o caso dos alunos que ingressaram na Faculdade Social da Bahia (2004 a 2006), muitos provenientes de camadas populares e objeto desta pesquisa, de "maus sujeitos" e, por isso, merecem a desqualificação. Enfim, a pesquisa caminhou no sentido de realizar, concretamente, objetivos bem sistemáticos:

- Analisar os textos dos alunos no que diz respeito a sua capacidade argumentativa de persuasão e convencimento do interlocutor, já que se tratava de textos dissertativo-argumentativos, com a intenção de demonstrar a existência de um discurso, tão válido quanto o discurso docente;
- Analisar as anotações dos professores feitas sobre estas mesmas produções dos alunos, observando seu teor e forma, no intuito de determinar o alto grau de intransigência formal no discurso docente;
- Analisar o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio Mais (PCNEM+[2]), visando a conhecer que o saber da língua(gem), sobre a linguagem e sobre o seu ensino no texto oficial traz consigo um discurso capaz de legitimar, pelo poder de sua origem, a prática discursiva dos docentes ou dos alunos;
- Analisar, finalmente, o próprio discurso dos professores sobre a questão, através de entrevistas feitas com os docentes, no próprio espaço da faculdade, com o objetivo de reconhecer as motivações e as informações nas quais se fundamenta a sua prática discursiva e identificar a formação imaginária daquilo que deveria ser um texto bem escrito na área acadêmica.
- Estabelecer o confronto entre estes textos com vistas ao melhor entendimento da situação que se colocou desde sempre, impulsionadora do nosso estudo: por que os textos destes alunos são considerados de baixa qualidade? Por que isso ocorre?...

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS E SUJEITOS ENVOLVIDOS

Por isso, a preocupação inicial foi descrever e compreender o discurso dos PCNEM+, que, mesmo valorizando o padrão culto da linguagem para uso específico em determinadas situações, apresentou diretrizes filosóficas, pedagógicas e lingüísticas de como se deve produzir um texto opinativo, sobretudo, no ensino médio como forma de preparação do aluno para o ensino superior. As suas orientações, em muitos aspectos, como a questão da

[2] A referência PCNEM+ sem a especificação do ano significa que se refere à parte 1 (2000) e à parte 2 (2002).

autonomia do sujeito, da coerência estrutural, da coesão não coincidiram com o discurso dos professores, seja analisando os seus depoimentos de suas entrevistas sobre o que significa uma produção textual ideal na Faculdade Social da Bahia, seja analisando as suas observações metalingüísticas inscritas nas redações dos alunos ou com a prática discursiva docente de correção de textos dissertativos discentes.

Fez-se necessário inicialmente interpretar, na legislação oficial, especialmente os PCNEM+, o que pode e deve ser dito e o que não pode e não deve ser dito como uma produção textual escrita adequada, a um aluno de ensino médio, candidato potencial ao ensino superior, para se determinar a legitimidade ou a impertinência do discurso docente em sala de aula, desqualificando a produção textual discente, isto é, buscou-se estudar as significações que são trabalhadas nestes textos oficiais em torno à linguagem e ao ensino da língua materna.

Neste sentido, foram usadas as ferramentas teóricas e analíticas da Análise do Discurso de linha francesa, filiada a Michel Pêcheux como a melhor forma de compreender a constituição dos sentidos das formulações discursivas dos PCNEM+ como se significa o Ministério da Educação e Cultura (MEC) como sujeito deste discurso, já que é o órgão do governo com a responsabilidade de normatizar aquilo que deve ou não deve servir para o ensino da língua materna em todas as esferas do ensino, para se determinar, então, qual é a formação ideológica que define a formação discursiva responsável por dizer como produzir um texto escolar com eficiência ou como não fazer um texto sem as competências interativa, textual e gramatical. Assim se pôde estabelecer uma linha de confronto entre o dizer oficial e a prática discursiva vivida tanto pelos alunos como pelos professores universitários.

Em seguida, procurou-se demonstrar que, com clareza, as redações produzidas pelos alunos, mesmo apresentando dificuldades lingüísticas e textuais, continham um discurso cujo valor reside na significação de um sujeito que possui uma argumentação coerente, uma visão de mundo singular, com todo o direito de existir e não ser, em nenhuma hipótese, silenciado em nome da hegemonia do "certo/errado", ignorando as diversidades étnicas, sociais, culturais ou lingüísticas. São alunos, em sua maioria, provenientes de camadas populares, com baixo poder aquisitivo, freqüentando as faculdades com a ajuda do Programa Universidade para todos (PROUNI) e Programa de Financiamento Estudantil (FIES).

Do ponto de vista dos alunos, saber-se que eles vinham do ensino médio com graves dificuldades de competência lingüística e textual era um fato, considerando o auditório universal. A partir do mundo preferível, o aluno se posicionava no discurso levando em conta valores como o direito à inclusão cultural e lingüística, o estudo como forma de ascensão social, o direito de existir como cidadão numa sociedade democrática, por isso, uma vez que

isto não facilitava a adesão dos espíritos, a interação ou aprendizagem instaurava-se, de vez, uma situação de tensão, de submissão, de conflito.

Logo depois, buscou-se analisar e compreender, numa coletânea de 10 textos produzidos pelos alunos, dois recortes importantes: primeiro, fazer um estudo retórico-argumentativo das redações dos alunos, identificando, nas redações, as premissas da argumentação (fatos, verdades e presunções) e seus respectivos argumentos, capazes de convencer e de persuadir um auditório particular (o professor) de suas crenças a respeito de determinados temas da atualidade, o que, na maioria dos textos estudados, o objetivo do convencimento não foi alcançado; segundo, a descrição e interpretação das observações metalingüísticas docentes inscritas nos textos. Na descrição das redações produzidas pelos alunos, houve a reprodução (*fac-símile*) de apenas três (redação 01, p.72; redação 02, p. 77; redação 03, p. 81) como ilustrações porque serviram para comprovar a linguagem verbal e não-verbal daquilo que foi dito pelos alunos, e aquilo que os professores registraram como observações metalingüísticas. As outras sete redações se encontram no item "Anexos" deste trabalho.

Escolheu-se *O Tratado da argumentação: nova retórica* de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca ([1958], 2005), para definir a identidade discursiva dos alunos, porque esta teoria argumentativa dispunha de instrumentos metodológicos capazes de retirar das redações dos alunos um discurso coerente (*lógos),* considerando o mundo real em que vivem, movido pelo senso comum, feito de crenças, de fatos e de verdades possíveis, de construir-se um *ethos* discente, a partir de uma imagem positiva de si mesmos e do próprio referente, capazes de fazer frente a uma correção apenas formal das redações produzidas pelos alunos, a qual nunca conseguiu detectar, nem nas linhas, nem nas entrelinhas, um misto de força, de identidade, de exclusão como síntese do discurso discente (*páthos).*

A escolha dos dados, a interpretação pragmática, o valor do contexto e a forma de apresentação contribuíram muito para se entender a argumentação dos alunos em suas redações, pois, com todos estes recursos, os oradores tinham uma intenção de sensibilizar o auditório particular (o professor) para que, afinal, aderisse à tese deles, materializada em cada redação. Mesmo com o uso de figuras de retórica, de argumentos como aqueles de desperdício, de sacrifício (quase lógicos), de nexo causal, pragmáticos (estrutura o mundo real) ou exemplo, de modelo ou antimodelo (fundam o real), predominou a dissociação das noções, porque o discurso dos alunos não veio expresso numa linguagem e numa estrutura acadêmica que ainda não dominam, porque são recém ingressos na Faculdade Social da Bahia.

Em relação ao discurso docente, importava analisar as observações metalingüísticas inscritas nas redações dos alunos e o registro das avaliações dos dez textos analisados, pois se constituem em dados, em evidências em que afloram sentidos a partir da identificação das formações discursivas às quais se subordinavam tanto o discurso como a prática discursiva dos professores por ocasião das correções das redações, sem que eles tivessem consciência desta interpelação. Para isso, também se usou a Análise do Discurso com a intenção de determinar, de caracterizar a "formação discursiva" responsável pelas formulações inscritas nas redações dos alunos em que há a nítida preferência pela análise sistêmica da língua e da organização textual em detrimento dos valores, da singularidade do discurso, da argumentação, da autonomia e identidade dos alunos como cidadãos.

Observou-se também, nos depoimentos dos professores da instituição, o ideal do que seria um bom texto acadêmico, no gênero dissertativo argumentativo, considerando o padrão culto da linguagem, o raciocínio lógico, os níveis de argumentação, os recursos retóricos, os conhecimentos lingüísticos, os gêneros discursivos, a autoria, a enunciação e o estilo, como diferentes manifestações lingüísticas do discurso docente no sentido de estabelecer confronto, cooperação ou dominação em relação ao discurso discente presente nos textos dissertativos. Em todo este processo, observou-se que os professores, enquanto sujeitos, não eram jovens, nem velhos, todos se situavam numa faixa de 30 a 40 anos de idade, que apresentavam comportamento liberal ou extremamente autoritário. O perfil predominante era o do professor exigente e eficiente (*ethos* docente).

As entrevistas foram feitas pelo próprio pesquisador, dizendo a todos os entrevistados, com antecedência, que elas eram objeto de pesquisa, por isso tinham que ser gravadas, com o objetivo de identificar como se organizava a formação imaginária dos professores da Faculdade Social da Bahia sobre a questão da produção textual acadêmica, envolvendo discurso pedagógico, preconceito, processo de inclusão e de exclusão, uma vez que todos eles tinham conhecimento de que o pesquisador estava incluído num programa de mestrado, porque isto foi divulgado em aula inaugural pela própria faculdade. Nesta etapa, foi usada a Análise do Discurso, como o melhor instrumento, não só de identificar a formação imaginária do que seria um texto bem escrita academicamente, mas também de saber as informações que estruturam a formação discursiva que legitima o discurso e prática docente em relação à produção e à correção de textos dissertativo-argumentativos.

Realizadas estas etapas, foi possível fazer-se o confronto entre todos estes dizeres para identificar nesses discursos possíveis razões para uma discursividade favorável a atitudes de pré-conceito em relação à produção lingüística e textual dos alunos. Como já foi dito, a

Análise de Discurso de linha francesa, filiada a Pêcheux ([1975], 1997), se inseriu como ferramenta metodológica para analisar, nas observações metalingüísticas dos professores, inscritas nas redações dos alunos, nas entrevistas feitas com os professores da Faculdade Social da Bahia e nos textos dos PCNEM+, a constituição dos sujeitos e dos sentidos, a identificação das formações discursivas a que se filiavam. Como a intenção era verificar a possibilidade de exclusão lingüística discente, importava para o analista a compreensão da textualização do discurso pedagógico como objeto de observação e descrição e, em seguida, a compreensão da formulação do discurso docente como objeto de análise. Este processo de compreensão e de interpretação se preocupava com o funcionamento da língua a partir da materialidade lingüístico-histórica dos textos, como reconhecia, nas unidades de análise, o ideológico no processo discursivo, conforme as palavras de Courtine (1982, p. 250-260) que dizem do modo como a ideologia está na língua e esta, na ideologia.

Segundo Orlandi (2005, p. 32): "A Análise do Discurso não interpreta os textos que analisa, mas sim os resultados da análise de que estes textos constituem o *corpus."* O analista tem, pois, como objeto de observação, o texto e, como objeto de análise, a sua compreensão enquanto um discurso. Assim, foi usado o conceito de "formação discursiva", associado evidentemente à formação ideológica, como elemento condutor na análise e interpretação dos discursos oriundos da materialidade lingüística do *corpus*.

Pêcheux ([1983b], 2006) afirma que a descrição do *corpus* não é uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica na qual descrever se torna indiscernível de interpretar, pois essa concepção de descrição supõe, ao contrário, o reconhecimento de um real específico sobre o qual ela se instala: o real da língua. Nem linguagem, nem fala, nem discurso, nem texto, nem interação conversacional, mas aquilo que é colocado pelos lingüistas como a existência do simbólico. Esta descrição é atravessada por uma divisão entre dois espaços: "o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento e o das transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida *a priori* de um trabalho do sentido sobre o sentido." (PÊCHEUX, [1983b], 2006, p. 60)

Quanto à interpretação, ela só existe porque há "o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio, ao linguageiro discursivo em que existe ligação, identificação ou transferência", conclui Pêcheux ([1983b], 2006, p. 54), o que Orlandi ([1999], 2003, p. 80) chama de "efeitos metafóricos", ou seja, abre-se uma relação de interpretação em que as filiações históricas se organizam em memórias, e as relações sociais em redes de significantes. A interpretação trabalha enfocando o discurso - outro enquanto presença virtual na materialidade descritiva da seqüência, por isso se verifica a insistência do

outro, como lei do espaço social e da necessária história, conseqüentemente, do princípio do real-sócio-histórico.

Ainda de acordo com o pensamento de Pêcheux ([1983b], 2006, p. 54), a respeito da descrição e da interpretação, “Dizer que não se trata de duas fases sucessivas, mas de uma alternância ou de batimento, não implica que a descrição e a interpretação sejam condenadas a se entremisturar no indiscernível.”

É importante o contacto com a materialidade lingüística, considerando, no material bruto calculado, o como se diz, o que diz e em que circunstâncias. O analista relaciona a sintaxe e a enunciação e se depara com a paráfrase que é o primeiro passo da descrição, e a metáfora (transferência) é o segundo passo, porque permitem os deslizamentos, as derivas que, dando visibilidade à historicidade, permitem compreender o trabalho da ideologia. É nesta fase que se opera o esquecimento n° 2 que, na teoria de Pêcheux ([1975], 1997), ocorre no nível da enunciação quando se considera aquilo que é dito poderia ser dito de outra maneira.

E, neste momento da análise, é importante observar as paráfrases, a sinonímia, a relação do dizer e não-dizer, enfim, as evidências que podem configurar formações discursivas que estão dominando a prática discursiva em questão, como, por exemplo, o discurso pedagógico nesta pesquisa. Não se deve esquecer da opacidade da linguagem, por isso a descrição não pode ser confundida com descrição lingüística tão-somente.

O *corpus*, através dos efeitos metafóricos e dos mecanismos parafrásticos, torna-se um lugar de interpretação para se verificar a constituição do sujeito e dos sentidos, os pontos de deriva, a interferência do interdiscurso e a constituição das formações discursivas que legitimam o que está dito ou não dito no discurso dos textos pesquisados.

No processo discursivo, o analista não vai mais interpretar os textos, mas compreender como os sentidos são produzidos a partir das interpretações realizadas no material pesquisado, considerando a relação do intradiscurso como a formulação do dizer em relação constante com o interdiscurso.

A dissertação procurou apresentar, na 1ª Parte, a fundamentação teórica e analítica da Análise do Discurso, filiada a Pêcheux ([1975], 1997), na França, e o suporte metodológico e teórico da *Nova Retórica* (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, ([1958], 2005); na 2ª parte, foram apresentadas a descrição, a análise e a interpretação do *corpus*, envolvendo inicialmente os textos dos PCNEM+ cujas formulações discursivas decorrem de uma formação ideológica específica a determinar uma formação discursiva responsável por dizer como produzir um texto escolar com eficiência ou como não fazer um

texto sem as competências interativa, textual e gramatical; depois, fez-se a interpretação dos textos produzidos pelos alunos, acompanhada da descrição, da análise e da compreensão das observações críticas dos professores em que, a partir de determinadas formações discursivas, circulavam conceitos e saberes de restrição ao discurso, ao ensino, à linguagem discente; em outra secção, o objeto da reflexão e da análise foram as entrevistas dos professores em que se evidenciava um discurso cujas informações se apoiavam em formações discursivas, onde se construíam presunções de que só a norma culta deveria prevalecer na ambiência acadêmica.

Na terceira parte, constam as Considerações Finais em que se apresentam os resultados obtidos das análises efetuadas. No “Apêndice” se encontram o formulário da entrevista, elaborado pelo pesquisador (apêndice a), bem como as 10 entrevistas, comandadas e executadas pelo próprio pesquisador (apêndice b). Em “Anexos” se encontram somente 07 textos dos alunos, visto que 03 textos já foram colocados como ilustrações no corpo desta dissertação.

2 A ANÁLISE DO DISCURSO: CIÊNCIA DE ENTREMEIOS

A Análise do Discurso, como uma disciplina ou mesmo uma ciência de interpretação, introduziu uma nova forma de compreender como os sentidos se instauram no texto, revolucionando a maneira antiga de se ler em que as pessoas buscavam o que o texto queria dizer, qual a mensagem do autor. Na sua constituição teórica, recebeu influências da lingüística de Saussure, da psicanálise de Lacan, do materialismo histórico de Marx, como também dialoga, no dispositivo analítico, com outras ciências humanas: história, filosofia, sociologia. Quando se refere à historicidade do texto, ela não significa a presença da história nele, mas o fato de considerar o texto como um acontecimento discursivo, pois, devido a suas implicações histórico-ideológicas, ele produz sentidos.

Como o objetivo do trabalho foi analisar e interpretar textos, o emprego da Análise do Discurso se tornou importante para compreender o discurso como a instância em que o indivíduo assume a sua condição de sujeito discursivo atravessado pela língua, pela realidade da história e pela ideologia. É impossível compreender a produção de sentidos a partir tão somente da literalidade da linguagem como se observa em diversas práticas sociais como no discurso científico, que invoca a objetividade e neutralidade epistemológica; no discurso jurídico que ainda valoriza a dogmática e a hermenêutica no exame das leis e das sentenças; no discurso pedagógico que predomina a decodificação de palavras com a análise de conteúdo, ainda influenciadas pelas idéias estruturalistas.

Segundo Pêcheux ([1969], 1997), o discurso não é transmissão de informação, mas "efeito de sentidos entre interlocutores", considerando o funcionamento social, a situação e o contexto histórico-social em que ele é produzido. "Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém de algum lugar da sociedade e isto faz parte da significação" (ORLANDI, 2003b, p. 21).

Quando um professor diz em sala: "Oi, gente, vou corrigir as suas aberrações de português" (E2[3]), o enunciado não tem uma mensagem com sentido único, como aparenta ser, mas um discurso que pode ter sido dito, a depender das condições situacionais e da posição que o locutor ocupa na interlocução, no sentido de humor para descontrair o ambiente, como pode também conter um significado de desqualificação, pois a produção de sentidos resulta de uma formação ideológica tanto de quem interpreta ou de quem produz o texto.

[3] E2 significa "Entrevista 2" do conjunto das entrevistas realizadas com os professores em que E é entrevista e 2 é o número da seqüência. Por isso, vão surgir E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10.

Neste sentido, da relação da ideologia com o discurso, dois conceitos básicos surgem entrelaçados: a formação discursiva (FD) e a formação ideológica (FI). Se a língua é a materialidade do discurso; o discurso, por sua vez, é a materialidade da ideologia.

Assim sendo, o estudo da FD nos textos analisados será o enfoque central para, a partir deste ponto, poder identificar a suas relações com as condições de produção, com a ideologia, a história, o interdiscurso, com o objetivo de detectar como ocorre a produção de sentido e, em seguida, de interpretar a contradição entre as possíveis inadequações lingüísticas e textuais presentes nos textos dos alunos e as observações metalingüísticas docentes cujo dizer se apóia no poder de uma norma de prestígio.

2.1 ESBOÇO HISTÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso da linha francesa nasceu na década de 60 num contexto em que ainda predominavam as tendências estruturalistas de considerar a língua enquanto um sistema, ignorando a exterioridade da linguagem como o contexto situacional e o histórico-social. Nesta época, ainda predominava a Lingüística, como centro do dispositivo das ciências humanas e já se fazia uma releitura do estruturalismo francês postulado por Saussure que instaurou a dicotomia entre *langue* (língua) e *parole (*fala*).* A língua é uma teia de relações entre os elementos lingüísticos formando um sistema em que cada um dos elementos só se pode definir relativamente aos outros com os quais forma o sistema. A língua é de natureza social e abstrata em oposição à fala que possui natureza individual e heterogênea e concretiza algumas possibilidades da língua.

Simultaneamente, os Estados Unidos reagiram contra esta situação através do gerativismo chomskiano e da sociolingüística laboviana; a Europa buscou defender a lingüística da enunciação de Benveniste, a filosofia analítica de Oxford, a lingüística textual e a semântica imanentista, quando surgiu, na França, uma corrente filosófica, epistemológica e heterogênea que se constituiu efetuando uma releitura de Marx, de Freud e de Saussure e aumentando a preocupação em estudar a exterioridade da língua. Na tradição francesa, a interpretação de textos ainda se baseava no conteúdo do texto: o que o texto queria dizer, o que o autor queria dizer no texto.

Foucault ([1969], 2005) dizia, naquela época, que o sujeito era constituído pelos acontecimentos discursivos, epistêmicos e práticos, logo o sujeito era da ordem do discurso.

Segundo Silva (2003, p. 93), Derrida, objetivando a renovação da filosofia, dizia ele que não havia sujeito fora da ordem do signo. Lacan, por sua vez, afirmava que o sujeito da Psicanálise era o sujeito do inconsciente estruturado como uma linguagem, conseqüentemente, falado pelo simbólico. E Althusser, querendo renovar o marxismo e o materialismo histórico de Marx, percebeu que a linguagem se apresentava como o lugar privilegiado em que a ideologia se materializava, a linguagem se tornava uma via pela qual se podia depreender o funcionamento da ideologia.

Segundo GADET E HAK (1997), é neste contexto que surgiu a obra do filósofo Pêcheux, ao lado do lingüista Jean Dubois que buscava fundar a Análise do Discurso, substituindo os estudos lexicográficos pelos estudos do enunciado. Pêcheux se preocupava em definir a Análise do Discurso dizendo que ela não era uma progressão natural da lingüística saussuriana, por isso exigia uma ruptura epistemológica, porque colocava o estudo do discurso em outro terreno em que intervêm questões relativas à ideologia e ao sujeito.

A concepção saussuriana, ao construir os conceitos de língua, como um sistema, e a fala, como expressão de algumas possibilidades do sistema lingüístico, desenvolveu e ampliou os estudos da Fonologia, da Morfologia e da Sintaxe, mas não se preocupou com a criação da Semântica, lugar de contradições da língua

Segundo Mussalim (2005, p. 105),

> Para Pêcheux, ao contrário, a significação não é sistematicamente apreendida por ser da ordem da fala, portanto, do sujeito, e não é da ordem da língua, pelo fato de sofrer alterações de acordo com as posições ocupadas pelos sujeitos que enunciam.

Assim, o que interessava a Pêcheux e à Análise do Discurso não eram os conceitos de sujeito e de sentidos como individuais, porém como conceitos históricos e ideológicos. Pêcheux ([1975], 1997), criou, então, uma semântica do discurso como lugar onde se situavam os elementos lingüísticos, sociais, históricos e ideológicos, ao invés de uma semântica lingüística, porquanto as condições sócio-históricas de produção de um discurso eram constitutivas de significações. Lacan contribuiu muito para a formulação da Análise do Discurso quando, ao relacionar a estrutura do inconsciente com a da linguagem, como cadeia de significantes, afirmou que o inconsciente interferia no discurso efetivo como “se houvesse sempre, sob as palavras, outras palavras, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discorrer do Outro, do inconsciente” (MUSSALIM, 2005, p. 107).

Segundo Brandão (2004, p.38), Pêcheux e Fuchs (1975), visando a uma articulação entre a concepção do discurso foucaultiano e a teoria materialista do discurso, preconizaram um quadro epistemológico da Análise do Discurso, englobando as três regiões do conhecimento científico:

> 1- o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
> 2- a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
> 3- a teoria do discurso como teoria do determinismo histórico dos processos semânticos.
>
> Convém explicitar, ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade - de natureza psicanalítica. (BRANDÃO, 2004, p. 38).

Segundo Brandão (2004), a Análise do Discurso também atribuiu relevo à concepção de língua postulada por Bakhtin, para quem a língua era concebida como "algo concreto", fruto da manifestação individual de cada falante e, por isso, os analistas do discurso também valorizam a fala, de modo que, ao tratar-se da linguagem, eles a conceberão como uma forma de ação, espaço de conflitos e de embates ideológicos.

Toda a constituição da Análise do Discurso, segundo o próprio Pêcheux, foi feita pela construção, pelas desconstruções e reconfigurações dos seus conceitos em três épocas diferentes e não cessaram de produzir os seus efeitos (GADET E HAK, 1997, p. 335):

1ª Fase (1969-1971) - A primeira fase da Análise do Discurso (AD-1) explorou a análise de discursos estabilizados, pois permitia menor exposição polissêmica, ou seja, uma menor abertura para a variação do sentido devido a um maior silenciamento do outro.

Pêcheux propôs um nível intermediário entre a língua e a fala, que vai chamar de discurso, não como objeto empírico, mas dentro da relação com a história e como efeito de sentido produzido por interlocutores (GADET E HAK, 1997). Neste sentido, o autor, apoiando-se em Althusser, que considerava os sujeitos assujeitados a um sujeito-estrutura (Sujeito) define a AD-1 como:

> Um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que "utilizam" seus discursos quando, na verdade, são seus "servos" assujeitados, seus suportes. (PÊCHEUX [1983a], 1990, p. 311).

Desta forma, Pêcheux introduziu na *Análise Automática do Discurso* a noção de sujeito-estrutura, lugar determinado na estrutura social e a noção de sujeito assujeitado que funcionava como porta-voz do discurso por definir o sujeito do discurso como um efeito de assujeitamento de seu lugar na estrutura social, conforme define Silva (2003, p.101). Assim, AD-1 exige procedimentos na análise do *corpus* como:

> a) adoção de um *corpus* fechado de seqüências discursivas, selecionadas num espaço discursivo supostamente dominado por condições de produção estáveis e homogêneas, como por exemplo, o discurso político sob a forma de discurso teórico-doutrinário.
> b) Análise lingüística de cada seqüência, considerando as construções sintáticas e o léxico;
> c) Análise discursiva vem em seguida que consiste em construir sítios de identidades, a partir da percepção de sinonímia (substituição de uma palavra por outra) e de paráfrase (seqüências substituíveis entre si no contexto);
> d) E, finalmente, procura-se mostrar que tais relações de sinonímia e de paráfrase são decorrentes de uma mesma estrutura geradora do processo discursivo (MUSSALIM, 2005, p. 118).

Segundo Pêcheux ([1983a], 1990, p. 313), AD-1 consistiu numa ordem física, restrita, teórica e metodologicamente a um começo e a um fim predeterminados e trabalhados num espaço em que as "máquinas" discursivas constituíam unidades justapostas.

2ª Fase (1975-1981) – Neste momento aconteceu a segunda fase da Análise do Discurso (AD-2) em que se começaram a perceber que as relações entre as máquinas discursivas eram relações de forças desiguais, por isso se apropriou da noção de FD de Foucault ([1969], 2005): **um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa.** A noção de que uma FD determina o que pode e deve ser dito ou o que não pode e não deve ser dito a partir de um lugar social, abalou a concepção da maquinaria estrutural fechada anterior, uma vez que uma FD, não sendo um espaço fechado, é constitutivamente medido por elementos que vêm de outros lugares (outras formações discursivas) que se repetem nela, fornecendo-lhe as suas evidências discursivas fundamentais sob a forma de "pré-construídos" ou discurso transverso.

Apesar destes deslocamentos teóricos, "as regras anônimas" de uma FD determinavam o interno (o que pode e deve ser dito) e o externo (o que não pode e não deve ser dito), logo aquela máquina discursiva estrutural não foi destruída totalmente, pois o sujeito mantinha uma homogeneidade com os sentidos que nela se instauravam. Agora, no momento em que uma FD vai definir-se em relação a outras formações discursivas, o sujeito do discurso

percebe que as condições de produção não são estáveis, tampouco homogêneas, por isso não pode ser entendida como espaço estrutural fechado. Ela será invadida por outras formações discursivas (componente da formação ideológica e lugar de constituição dos sentidos) que materializam a formação ideológica de onde decorrem. Nesta relação de formações discursivas, constata-se a desigualdade das máquinas discursivas, o que não acontecia com a AD-1, pois lá as máquinas discursivas eram autônomas, fechadas e justapostas.

Por isso, a noção do interdiscurso foi introduzida para designar o externo específico de uma FD. Como é atravessada por outras formações discursivas, pode existir a "dispersão" (FOUCAULT, [1969], 2005), i.e. processos de confronto ou de aliança, de rupturas, de incompletude. Nesta fase, ainda predominavam as relações de "máquinas discursivas", pois o fechamento era conservado: a presença do Outro (outra FD) era sempre concebida a partir do interno da FD em questão.

Como este momento se definiu por reconfigurações teóricas, Silva (2003, p.107), aponta alguns pontos de transformação:

1) A partir dos conceitos de Althusser ("sujeito da ideologia") em que a ideologia interpelava os indivíduos em sujeito, Pêcheux reconfigurou a sua teoria relacionando discurso e sentido na materialidade histórico-ideológica, mostrando que os indivíduos se transformavam em sujeitos falantes ou sujeitos dos seus discursos através das formações discursivas que representavam, na linguagem, as formações ideológicas;
2) Outra reconfiguração foi aquela em que o sujeito era constituído pelas estruturas-funcionamentos: a ideologia e o inconsciente. O sujeito marcado pela ideologia (com S maiúsculo, absoluto e universal) podia corresponder ao conceito de sujeito de Lacan do inconsciente (o Outro, com "o" maiúsculo), cujo funcionamento acontecia assim: dissimulam a sua própria existência no interior de uma formação discursiva, produzindo, segundo Maldidier (2003, p. 51), um tecido de evidências "subjetivas" que provocam a ilusão subjetiva do sujeito (origem ou causa de si) e, ao mesmo tempo, desencadeia "um mecanismo de interpelação: identificação que paradoxalmente produz o assujeitamento, mascarando-o";
3) A retomada do conceito do "pré-construído", formulado por Henry como elemento da interpelação ideológica que irrompe na superfície lingüística como se estivesse sempre "já aí", é que contribuiu para o surgimento do interdiscurso na construção da teoria. Isto significava que o sujeito do discurso não podia acreditar que ele era a origem do discurso, segundo Pêcheux ([1975], 1997, p. 99);

4) As formulações sobre “os esquecimentos” como elementos constitutivos do discurso reconfiguraram a posição do sujeito que se constituía pelos esquecimentos que o determinavam. Estes conceitos decorriam da formulação anterior quando se referia à ilusão do sujeito. O “esquecimento 1” colocava o sujeito numa atitude de recalque pelo fato de o sentido se formar num processo que lhe era exterior, por isso ele era inacessível ao sujeito que criava a ilusão de ser um e de que era a origem do sentido, uma vez que o “esquecimento 1” era o ponto de articulação entre a ideologia e o inconsciente. O “esquecimento 2” designava a zona em que o “sujeito-falante seleciona no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nelas se encontram em relação à paráfrase” (PÊCHEUX, [1975], 1997, p. 173). E, assim, sintetiza Maldidier (2003, p. 42) “Enquanto o segundo esquecimento remonta aos mecanismos enunciativos analisáveis na superfície do discurso, o primeiro deve ser posto em relação com as fórmulas parafrásticas constituintes dos efeitos do sentido”.

É também nesta época que Pêcheux ([1975], 1997, p.162) vai definir aquilo que ele vai chamar de “interdiscurso”.

> Vamos desenvolver: propomos chamar interdiscurso a esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas.
> Diremos, nessas condições, que o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência de sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material que reside no fato de que “algo fala”(ça parle) sempre “antes em outro lugar e independentemente”, isto é sob a dominação do complexo das formações ideológicas.

O interdiscurso, portanto, era “o todo complexo dominante” das formações discursivas, intervindo, no complexo das formulações ideológicas, e submetido à lei da desigualdade-contradição”. Ele determinava o sujeito, impondo-lhe, dissimulando seu assujeitamento sob a aparência de autonomia.

O interdiscurso como formulado se construía sob dupla forma enquanto um “pré-construído” e pelo processo de “sustentação ou “articulação” que constituíam, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determinavam. Assim, o processo de identificação do sujeito

com a sua respectiva formação discursiva podia desencadear diferentes tomadas de posição, considerando o interdiscurso como um discurso transverso na forma-sujeito.

O próprio Pêcheux ([1975], 1997, p. 163) explicou que a interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso se efetuava pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o dominava, por isso surgiam as diferentes sujeições. A primeira tomada de posição é aquela em que o sujeito se identificava totalmente com o Sujeito, pois havia uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito num total assujeitamento, típico do "bom sujeito" que era capaz de se anular para servir aquele que o escravizava. Este discurso era muito comum nas práticas discursivas de um sistema prisional, de uma escola, de um partido político, de um sindicato, de uma igreja, etc.

A segunda tomada de posição era o discurso do "mau sujeito" que se opunha ao sujeito universal, o sujeito contra-identificava-se com a formação discursiva que lhe era imposta pelo interdiscurso, porque duvidava, questionava, contestava, revoltava-se. Daí nascia a diversidade, portanto, a possibilidade de transformação, o que podia ocorrer numa empresa, na universidade, na família, etc.

A terceira tomada de posição se referia a uma total desidentificação que constituía um trabalho de deslocamento de uma formação discursiva para a inscrição em uma nova formação discursiva. Recentemente se analisou a posição contraditória dos "radicais" do Partido dos Trabalhadores (PT).

E, assim, Pêcheux preferiu falar de "intrincação" das formações discursivas nas formações ideológicas. "Essa ligação com a questão da contradição, este ponto seria, no tempo então próximo do retorno reflexivo, um elemento essencial: fará surgir o tema promissor de "heterogeneidade" (MALDIDIER, 2003, p.52-53).

Na terceira fase (1982-1983) da Análise do Discurso (AD-3), muda-se o enfoque, porque os discursos que atravessavam as formas discursivas não eram independentes, pois se formavam de maneira regulada no interior do interdiscurso, por isso a análise lingüística por etapas com ordem fixa (AD-1) explodiu definitivamente. Recentes pesquisas mostram o primado do interdiscurso sobre o discurso, o que ocorria de forma diferente na AD-1, porquanto a relação entre discursos era realizada entre "máquinas discursivas "justapostas, cada uma delas autônoma e fechada sobre si mesma; também era diferente com a AD-2 que considerava a existência de FDs constituídas independentemente umas das outras para serem postas em relação.

Nesta fase, AD-3, novas reformulações aconteceram no dispositivo teórico da Análise do Discurso, mas o que marcou o período foi o primado do outro sobre o mesmo e a

desconstrução das maquinarias discursivas. Entre 1976 e 1977, Pêcheux e os althussearinsos conduziram os jogos políticos e teóricos, pois a política tinha embaralhado as cartas durante muito tempo, ela tinha servido de ligação para numerosos intelectuais tornados comunistas. Surgiu, então, a chegada da pragmática, da filosofia da linguagem, da análise da conversação, da lingüística da enunciação e da recepção aos trabalhos de Bakhtin, na França, em 1977, o que colocava em voga a interação, o dialogismo. Pêcheux reagiu: "a questão do sentido não pode ser regulada na esfera das relações interindividuais, nem tampouco na das relações sociais pensadas no modo da interação entre grupos humanos" (MALDIDIER, 2003, p. 61).

Silva (2003, p. 116) resume este momento:

> No que se refere à lingüística e ao discurso, em conseqüência da chegada tardia da pragmática, da filosofia da linguagem, da análise da conversação, da crise da lingüística formal, do apogeu da lingüística da enunciação e da recepção dos trabalhos de Bakhtin na França, novas questões sobre a língua e o sujeito se impõem e as discussões se acentuam em torno das tendências da lingüística, problemática abordada no primeiro capítulo de *Verité de La Palice* como três tendências, reduzidas a duas: o logicismo e o sociologismo.

Em 1977, Pêcheux numa conferência no México, intitulada *Remontons de Foucault a Spinoza* iniciou o retorno a Foucault, delineando novos deslocamentos com a adoção de conceitos como "formas de repartição" e de "sistema de dispersão" para fazer funcionar a categoria marxista da contradição. Disto resultou um novo conceito de uma formação discursiva, que se organizava na contradição, criando-se o conceito de heterogeneidade da formação discursiva. Pêcheux, comentando Spinoza dizia: "Deus não tem nenhum estilo próprio: pela boca dos profetas ele fala de modo diferente da mesma coisa; ele pode também designar coisas diferentes através das mesmas palavras." (MALDIDIER, 2003, p.65). Ora, a formação discursiva, como reflexo da formação ideológica, não podia ser pensada como um "bloco homogêneo", pois ela era dividida, não idêntica a si mesma e aí surgiu um tema novo: o da heterogeneidade, que será retomado mais tarde por Authier-Revuz (1978). Este período retrata a crítica de Foucault à teoria althusseriana dos "Aparelhos Ideológicos do Estado" em que ele postulava que o poder é relacional e é exercido por relações de força e por redes que se instauram em um espaço polivalente com multiplicidade de pontos de resistência sem existir um lugar privilegiado como o Estado ou as classes sociais (SILVA, 2003, p.118). Nesta época eram também importantes os trabalhos de Jacques Guilhaumou e Régine Robin, porque, como historiadores, se preocupavam com a relação entre ideologia e discurso, a intrincação das formações discursivas na materialidade complexa dos textos.

Entre 1979 a 1980, outros nomes surgiram com grandes contribuições para a Análise do Discurso: Marandin, em 1979, e Authiez-Revuz, em 1980. Marandin, lendo Deleuze e Foucault, deslocou a noção de formação discursiva como elemento das formações ideológicas à teoria do discurso para o campo dos saberes discursivos (FOUCAULT, [1969], 2005). Este deslocamento permitiu entender a singularidade do acontecimento discursivo, por isso se começou a refletir sobre o *intradiscurso* como lugar heterogêneo de rupturas, segundo Deleuze. Em conseqüência, novos conceitos tais como: o *fio discursivo* que na noção de intradiscurso com o interdiscurso fez emergir a questão da *discursividade*, ao invés de discurso.

Em 1980, novas configurações no colóquio *Materialités Discoursives* (CONEIN, *et al.*1980) aconteceram em torno do real da língua, da história e do inconsciente, envolvendo a lingüística, a história e a psicanálise. Authiez-Revuz evidenciou rupturas enunciativas no fio discursivo e apresentou a problemática da heterogeneidade do discurso- outro no discurso do mesmo que ela divide em "constitutiva" e "mostrada". Segundo Silva (2003, p. 121), a primeira estava relacionada ao processo da constituição do discurso, ao funcionamento real, pois não se mostrava no fio do discurso; a segunda, por seu turno, dizia respeito à voz do outro, inscrita no discurso, alterando sua aparente unicidade." Em síntese, o colóquio discutiu as questões da "contradição" e da "heterogeneidade", pensando o exterior do discurso em que se colocava o discurso como acontecimento, como uma irrupção de um sujeito reformulando a própria irrupção. Ao invés da contradição marxista ou da interpelação ideológica, pensava-se agora na heterogeneidade como primado do outro sobre o mesmo.

Courtine (1981) propôs a releitura de Foucault sem esquecer o pensamento de Pêcheux e reconstruiu alguns conceitos importantes para a teoria do discurso. A partir do discurso político, ele questionou o fechamento de uma formação discursiva para instaurar o conceito de enunciado e sentido divididos em que a forma-sujeito organiza o saber de uma FD de maneira fragmentada em conseqüência da dispersão das posições do sujeito nas quais a forma-sujeito se divide, daí a noção de fronteira que se deslocava em função dos jogos ideológicos.

O enunciado mantinha com o sujeito uma relação determinada de identificação entre o sujeito enunciador e o sujeito do saber, ou melhor, a forma-sujeito de uma formação discursiva funcionava duplamente como "princípio da aceitabilidade (o que pode e deve ser dito) e o "princípio da exclusão (o que não pode e o que não deve ser dito). O enunciado se ligava a um domínio associado de um conjunto ou rede de formulações no interior das quais ele se situava como um elemento numa seqüência discursiva, numa relação horizontal ou

intradiscursiva em relação a outros enunciados; paralelamente, ele se situava numa relação vertical ou **interdiscursiva** de formulação de uma formação discursiva sob a forma de repetição, refutação, transformação ou redefinição que se estabeleceram entre enunciados (COURTINE, 1981, p.44).

Já a noção de "memória discursiva" de Courtine era mais importante que a sua reelaboração da formação discursiva, segundo Maldidier (2003, p. 76), pois retomava a noção de "campo associado" de Foucault ([1969], 2005) em "Arqueologia do Saber" e associava a memória ao eixo vertical, à repetição, assim o enunciado se relacionava, na sua formulação, à atualidade da enunciação (intradiscurso) e a memória discursiva (interdiscurso).

E, finalmente, Pêcheux ([1982a], 1982 / [1982b], 1994) diferenciou os universos discursivos estabilizados (matemática, ciências da natureza, etc.) e aqueles não-estabilizados (discursos políticos, expressões culturais e estéticas, discursos filosóficos), assim o autor chamou a atenção para o conceito de "discursividade" que trabalha um discurso como acontecimento em que há o encontro entre memória e atualidade, sem esquecer as proposições de aparência logicamente estável e as formulações equívocas. Aponta a necessidade de considerar o real da língua na análise das materialidades discursivas, de respeitar a divisão dos dois espaços: o espaço da manipulação de superfícies estabilizadas e o espaço das transformações do sentido, e compreender a discursividade como estrutura e acontecimento.

2.2 SUJEITO E IDEOLOGIA

Ainda considerando a formação discursiva, resta discutir a questão da subjetividade, pois a constituição do sujeito discursivo não se coaduna com a conceituação do sujeito-gramatical que determina o que diz (sujeito jurídico). Na Análise do Discurso, o indivíduo passa à condição de sujeito da enunciação quando é interpelado pela ideologia e pela história na materialidade da língua.

Pela própria natureza da formação discursiva, a forma-sujeito-histórica é contraditória: o sujeito é livre e submisso. Este processo é compreensível pela ilusão de que o sujeito não é o senhor do seu dizer (ilusão subjetiva), pois o seu dizer é atravessado por outros dizeres que são o interdiscurso, segundo Pêcheux ([1975], 1997, p. 172):

> A tomada de posição (ato de linguagem) não é, de modo algum, concebível como um "ato originário" do sujeito falante: ela deve, ao contrário, ser compreendida como o efeito, da determinação do interdiscurso como discurso transverso, isto é, o efeito da "exterioridade" do real ideológico-discursivo, na medida em que ela "se volta sobre si mesma" para atravessar.

Por esta razão, o sujeito tem relativa autonomia devido à presença da contradição da formação discursiva. “Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode dizer tudo contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do assujeitamento” (ORLANDI, [1999], 2003b, p. 50). A Análise do Discurso não acredita em sujeito psicológico, consciente de si mesmo, na ilusão de que é o senhor do seu dizer, porque, na essência, é dividido pela linguagem e pela história.

Como a linguagem não é transparente, o papel da interpretação não se atém apenas à decodificação e apreensão de sentido, mas, a partir da linguagem (FD), identificar como o processo discursivo entrelaça a ideologia, o sujeito e a realidade para a produção de sentidos. Este trabalho será feito pela memória em dois processos distintos: a memória institucionalizada (arquivo) que se refere a quem tem ou não direito a ela; a memória constitutiva (interdiscurso): o trabalho histórico da constituição do sujeito.

Outro aspecto importante para compreender a constituição do sujeito e dos sentidos, segundo Orlandi(2003b, p.52), é a incompletude da linguagem, pois eles se constituem e funcionam sob o modo de entremeio, de falta, o que revela a abertura do simbólico. O próprio Pêcheux ([1975], 1997, p. 164) fala em dois conceitos: equivalência e implicação. O primeiro admite a substituição simétrica, tais quais dois elementos A e B possuem o “mesmo sentido” na formação discursiva considerada; o segundo seria a possibilidade de substituição orientada – tal qual a relação de substituição A- não seja a mesma que a relação de substituição B-A. Orlandi ([1999], 2003b) chamou estes fenômenos de “paráfrase” e “polissemia”, conceitos usados e já trabalhados por Pêcheux (1969). Como a língua é falha, há sempre a possibilidade do deslocamento, da ruptura, do sentido novo:

> Pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (do simbólico), ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede. Entretanto, há também injunções à estabilização bloqueando o movimento significante. Nesse caso, o sentido não flui e o sujeito não se desloca. Ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete. (ORLANDI, [1999], 2003b, p. 36)

Esta realidade ocorre muito no espaço da escola: pela homogeneização de um discurso, a repetição se torna uma norma desde o conteúdo programático até procedimentos atitudinais, o que impede o afloramento de outros dizeres capazes de, pelo deslocamento e ruptura, trazer novos sentidos a sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

E, finalmente, a Análise do Discurso se distancia das ciências humanas porque não acredita na ideologia como uma forma de ocultação da realidade; ao contrário, ela nasce da

realidade, porquanto não existe realidade sem ideologia. O trabalho ideológico é feito de memória e de esquecimento. Só quando passa para o anonimato é que o dizer produz seus efeitos.

Quando os PCNEM+ afirmam: “Os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem devem ter consciência de que qualquer língua, entre as a portuguesa, comporta um grande número de variedades lingüísticas que devem ser respeitadas” (PCNEM+, 2002, p.75), quem os autoriza a dizer o que dizem são formações discursivas em cuja essência se materializa uma formação ideológica que não aceita a exclusão lingüística – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/96.

2.3 FORMAÇÃO DISCURSIVA: CONCEITO

O conceito de “formação discursiva” surgiu com M. Foucault (1969), mas foi retomado e modificado por Pêcheux ([1975], 1997, p.160) como sendo “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto e, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinado pela de luta de classe, determina o ‘que pode e não deve ser dito’.” Para Orlandi ([1999], 2003b, p. 43), a noção de formação discursiva, ainda que polêmica, é importante na Análise do Discurso por permitir compreender o “processo de produção de sentidos, a sua relação com a ideologia e dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento discursivo”.

Este conceito nos permite pensar que as palavras não possuem sentido nelas mesmo, derivam seus sentidos de formações discursivas em que se inscrevem. Elas, as formações discursivas, representam, no discurso, as formações ideológicas. “As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delineia na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, [1999], 2003b, p.43).

Numa sala de aula, o fato de o professor nem tudo poder ou dever dizer ao aluno se circunscreve num saber formulado numa formação discursiva com a qual ele se identifica Assim, a formação discursiva não só se circunscreve na zona do dizível - do que pode e que deve ser dito- definindo conjunto(s) de enunciado(s) a partir de um determinado lugar, como se circunscreve no lugar do não-dizível- o que não pode e o que não deve ser dito.

Quando um professor, diante de uma pergunta: “Português é difícil?”, afirma o seguinte: “Português é difícil, eu concordo... Agora você precisa conhecer, saber no mínimo o básico de onde colocar uma vírgula, o que é um ponto e vírgula, o que é uma crase pra você poder escrever” (E2), isto significa dizer que o que legitima a sua visão sobre a língua é uma formação discursiva inscrita num saber tradicional, pois o que faz um bom texto não é só

saber regras gramaticais, mas também a significação do sujeito, o nível da argumentação, a coerência histórica do seu discurso.

2.3.1 A heterogeneidade da formação discursiva

Pêcheux ([1975], 1997, p. 213) começou a conceituar que os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (em sujeito de seu discurso) por formações discursivas que representem na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes, por isso fala em desdobramento do sujeito do discurso, o sujeito que toma posição com total conhecimento de causa, total responsabilidade, total liberdade e o outro chamado sujeito universal, sujeito da ciência. Esse desdobramento pode assumir diferentes modalidades, duas das quais são mais evidentes:

Primeira modalidade: ela consiste numa superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de modo que "a tomada de posição" do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma de "livre consentido": essa superposição caracteriza o discurso do "bom sujeito" que reflete espontaneamente o Sujeito."; a segunda modalidade: ela caracteriza o discurso do "mau sujeito," discurso "no qual o sujeito da enunciação se volta contra o sujeito universal por meio de uma tomada de posição que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta) com respeito ao que o sujeito universal lhe dá a pensar".

A estas duas, o autor acrescenta uma terceira que significa uma tomada de posição não-subjetiva, a forma de um efeito de desindentificação com a formação discursiva anterior para um trabalho de transformação-deslocamento da forma-sujeito cujo processo de identificação agora é com outra formação discursiva.

Toda esta construção de deslocamento, identidade e reconstrução determina a heterogeneidade das formações discursiva e se explica pela adoção pela teoria materialista do discurso, adotada pelo Pêcheux ([1975], 1997). Não suportando mais a solução idealista de entender o sujeito em que a subjetividade é a fonte, origem, ponto de partida ou de ponto de aplicação, formula a teoria materialista dos processos discursivos, unindo três regiões interligadas: a subjetividade, a discursividade e a descontinuidade ciências e ideologias.

Para explicitar a teoria, o autor aponta para três elementos materialistas do discurso em que um deles se relaciona com a questão da heterogeneidade das formações discursivas:

1) a concepção do processo de metáfora como processo sócio-histórico que serve como fundamento da "apresentação de objetos para sujeito" e não como uma

simples “forma de falar” (PÊCHEUX, [1975], 1997, p. 132). É a questão da materialidade lingüístico-histórica em que o sentido das palavras não está na sua literalidade, mas, pelo processo da metaforização, se inscreve numa determinada formação social e, conseqüentemente, num processo histórico e ideológico;

2) “a distinção entre as duas figuras articuladas do sujeito ideológico, sob a forma de identificação-unificação do sujeito consigo mesmo de um lado e da identificação do sujeito com o universal de outro, por meio do suporte do outro enquanto discurso refletido” (PÊCHEUX, [1975], 1997, p. 132), cujo resultado empírico aparece nas modalidades descritas há pouco de a forma-sujeito se relacionar com o sujeito universal.
3) Esboço de uma teoria não-subjetivista da subjetividade que designa os processos de “imposição/dissimulação” que constituem o sujeito,“situando-o” (significando para ele o que é) e ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa situação (assujeitamento) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito” (PÊCHEUX, [1975], 1997, p. 133).

Segundo Gregolim (2007), a teorização da instabilidade das formações discursivas remonta a dois pontos significativos:

a) A relação entre formação discursiva e o interdiscurso

Como toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido, a sua dependência as formulações ideológicas e aquilo que “fala sempre antes, fora, independente” (PÊCHEUX, [1975], 1997, p. 147), deve-se entender que os sentidos daquilo que é dito, no interior das “formações discursivas”, estão sob a dependência do interdiscurso. As formações ideológicas comportam, necessariamente, como um dos seus componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas “que determinam aquilo que se pode e se deve dizer (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.), a partir de uma posição dada numa conjuntura dada”. (HAROCHE, HENRY, PÊCHEUX, 1971, p. 102-103).

b) A relação entre intradiscurso e interdiscurso

Entre o sistema da língua e a “formação discursiva” é que se realizam as práticas discursivas, os processos discursivos diferenciados por meio dos quais os sujeitos produzem e reconhecem os sentidos na história. A relação entre o intradiscurso e o interdiscurso (interdiscursidade) não é direta, nem homogênea, já que as fronteiras entre o lingüístico e o discursivo são constantemente deslocados em toda prática

> discursiva, “razão pela qual as ‘sistematicidades’ não funcionam sob a forma de um bloco homogêneo de regras organizadas sob a forma de uma máquina lógica” (GREGOLIM, 2007).

Em relação ao conhecimento científico, não basta só se referir a um conceito de determinado campo do saber, pois, quando isto ocorre, verifica-se uma reprodução do saber, o que significa dizer que o **recobrimento** não é a única forma de se relacionar com o conhecimento. Quando o indivíduo não se limita a reproduzi-lo, mas transformá-lo com novas categorizações, Pêcheux chama a isto “**apropriação”** que não significa copiar, citar, nem tomar o que é do outro e apresentá-lo como sendo seu; ao contrário, significa tornar seu um conceito proveniente de outro lugar, e isto só pode ocorrer pela teorização, pois transformar é teorizar. Trata-se de reconfigurar o conhecimento e reinscrevê-lo em outro quadro teórico em outro domínio do saber, de onde decorre a sua ressignificação, conclui Indursky (2005, p. 190).

Se este processo pode ocorrer com o conhecimento científico, uma vez que historicamente os conceitos vão se alterando, à medida que são questionados e reformulados, deduz-se que a heterogeneidade de uma formação discursiva, descrita por Pêcheux ([1975], 1997, p. 213) em três modalidades já descritas: “bom sujeito”, o “mau sujeito” e o terceiro que fala de outra formação discursiva pode existir também em outras práticas discursivas, como o discurso pedagógico, o discurso acadêmico, o discurso religioso, o discurso polêmico. Dentre todos estes saberes, o que mais chama a atenção é o discurso pedagógico, uma vez que a escola com seu sistema de ensino condiciona a interdiscursidade do professor x aluno em sala de aula cujos efeitos de sentidos se inscrevem em diferentes formações discursivas.

2.3.2 Paráfrase e polissemia

A formação discursiva é formada por um sistema de paráfrase que significa a retomada de enunciados num esforço constante de fechamento de fronteiras, de delimitação discursiva, enquanto a polissemia, ao contrário, rompe as fronteiras, embaralha os limites entre as diferentes formações discursivas, instaurando a pluralidade, a multiplicidade de sentidos (BRANDÃO, 2004, p. 48).

Neste sentido, os conceitos de “produtividade” e de “criatividade” de Orlandi ([1999], 2003b) ajudam o analista a entender a construção da formação discursiva. A produtividade mantém o homem no mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo, reiteração de

processos já cristalizados. A criatividade implica a ruptura de processo de produção de linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente. Por haver criatividade, é preciso um trabalho que ponha em conflito o já produzido e que se vai instituir (ORLANDI, [1999], 2003b, p. 37/38).

Relacionar o discurso à produção social da sala de aula, os textos mais valorizados são aqueles que reproduzem enunciados já ditos ou estruturas padronizadas (estereótipos), desqualificando quaisquer outras formações discursivas criativas, polissêmicas, porque desestabilizam a produtividade dos conhecimentos escolares, como acentua Geraldi (2003, p. 180):

> Pode-se dizer que o conjunto de textos que se oferecem à leitura de aprendizes da língua escrita não só funciona como modelos implícitos de discursos a serem proferidos no que tange aos conteúdos "válidos" que se dão como tais, mas também enquanto "modelos" a seguir enquanto forma de configurar textos. A prática escolar é, aqui, profundamente destruidora dos próprios textos que se lêem. Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, para citar apenas alguns dos autores hoje presentes nos livros didáticos, não escreveram os textos que escreveram imaginando-os modelos a serem seguidos...

Esta reflexão ajuda o analista a entender que o aluno em sala é sempre levado a fazer o mesmo (paráfrase), pois não há espaço para que o aprendiz se signifique como sujeito por estar sempre intimidado a cumprir o que determina o professor de quem ele depende para obter uma avaliação positiva e passar de ano. Qualquer manifestação polissêmica do aluno é considerada como sinal de que não ocorreu a aprendizagem. Este tipo de formulação discursiva interessa ao analista da análise do discurso, porque o discurso não tem sentido unívoco: ele produz "efeitos de sentidos". As recomendações dos PCNEM+ (2002, p. 74-75) rejeitam esta prática discursiva em sala de aula:

> Hoje, diante dos novos paradigmas educacionais, não se espera que o professor seja o único a falar e o aluno, o único a escutar. É desejável que haja, ao longo das situações de ensino e aprendizagem, um salutar diálogo entre as duas partes, que pode contribuir definitivamente para a qualidade da construção do conhecimento.

2.4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

No estudo do discurso não se pode excluir o conceito de condições de produção, pois, no processo discursivo, o dizer tem implicações com o sujeito, a situação e a memória. No discurso, não se devem confundir os conceitos de "lugar" e de "posição": o sujeito falante não

é a mesma realidade do sujeito do discurso, porque este último constrói o seu enunciado a partir de uma posição social e discursiva falando para outros sujeitos que também se comunicam de igual maneira. O indivíduo, ora se situa na condição de professor e pai, ora na posição de amigo, funcionário público. Neste aspecto, ao analisar os textos da pesquisa, é importante considerar que os alunos falam como universitários recém ingressos no ensino superior com uma linguagem e um discurso ainda distantes do discurso acadêmico.

A partir destas considerações, o sujeito do discurso abstrai-se do mundo empírico para a formulação de imagens de si, do interlocutor e do objeto do discurso – a formação imaginária - numa determinada conjuntura sócio-histórica. Assim, há

> a imagem da posição sujeito-locutor (quem sou eu para lhe falar assim), mas também da posição sujeito-interlocutor (quem é ele para me falar assim ou para que eu lhe fale assim), e também a do objeto do discurso (do que lhe estou falando, do que me fala). É, pois, tudo um jogo imaginário. (ORLANDI, [1119], 2003b, p.40).

Na construção do discurso, não se pode desconhecer o contexto situacional em que os enunciados são formulados para compreender as características e as propriedades das "formações discursivas" dos textos estudados. As redações produzidas pelos alunos universitários foram feitas, ora como avaliação diagnóstica, ora como avaliação processual, considerando que eles freqüentam um curso de inclusão lingüística[4] para alunos de 1° semestre. Muitas destas produções resultam de tarefas precedentes como leitura de textos, debates, discussões gramaticais, etc.

A análise do contexto histórico-social é valiosa para relacionar a teoria do discurso à lingüística (PÊCHEUX, [1975], 1997), porque explicita a formação discursiva, o sujeito, o sentido e a ideologia. Em sentido amplo, compreenderia hoje os conhecimentos relativos à globalização, à pós-modernidade com a relativização de valores, a ideologia dos grupos emergentes, a conjuntura política e econômica do país, a implementação de políticas públicas referentes ao ensino e à educação, sobretudo, ao ensino superior, sem esquecer a atual situação das escolas públicas e privadas.

Estudando as condições de produção, é importante conhecer o conceito de "formação imaginária", pois o sujeito da análise do discurso não é o sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso. Isto significa dizer que há, na língua, mecanismo de projeção

[4] Era um curso de reforço gramatical, textual para aqueles alunos que se sentiam despreparados para a vida acadêmica. Além de Língua Portuguesa, eles freqüentavam aulas de Matemática Básica e de Informática.

que permite passar da situação sujeito para a posição sujeito no discurso. Assim, o enunciador e o destinatário ocupam diferentes posições de sujeito numa interlocução.

A imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor, a imagem que ele faz do objeto do discurso. O mesmo corre com o interlocutor: a imagem que ele faz de si mesmo, a imagem que ele faz do seu interlocutor e do objeto do discurso. Neste processo, pode ocorrer a possibilidade da "antecipação" que é a capacidade que todo locutor tem de colocar-se na posição do seu interlocutor, experimentando essa posição e antecipando-lhe a resposta (ORLANDI, 2006, p. 16).

Este recurso é um instrumento valioso para compreender o *corpus* da pesquisa, pois ele está presente na formulação dos textos dos alunos quando os criam, porque imaginam que estão correspondendo ao modelo pensado pelo professor; está no discurso docente quando os professores formulam a concepção imaginária do que seria um bom texto acadêmico nas entrevistas; está nos textos dos PCNEM+ quando o MEC formula práticas pedagógicas de ensino de leitura, de redação para os professores. Veja o texto:

> Um primeiro aspecto a ser considerado na produção de textos diz respeito à crescente percepção pelos alunos das condições em que suas unidades de sentido são produzidas. Diante de uma de uma dada proposta de produção, o aluno deverá ter clareza sobre: -
> * o que tem a dizer sobre o tema proposto, de acordo com suas intencionalidades;
> * o lugar social de que se fala;
> * para quem seu texto se dirige;
> * de quais mecanismos composicionais lançará mão;
> * de que forma esse texto se tornará público. (PCNEM+, 2002, p. 80)

Este fragmento recomenda que o sujeito saiba o que vai dizer, por isso precisa imaginar o objeto da sua reflexão, fazer a imagem de si mesmo como locutor para identificar a posição que deve ocupar enquanto sujeito do discurso, fazer a imagem do interlocutor para empregar a antecipação, ajustando o seu dizer. Este processo é constituído de "formações imaginárias" que se alongam ainda para imaginar como será construído texto e como será publicado.

Outro aspecto importante no estudo das condições de produção é a relação de sentidos, pois o dizer pode relacionar-se a outros dizeres, que estão inscritos na memória, no chamado "pré-construído", por isso todo discurso é aberto em suas relações de sentido. O termo "pré-construído" ou interdiscurso "designa aquilo que remete a uma construção anterior e exterior, independente, por oposição ao que é construído pelo enunciado. É o elemento que irrompe na superfície discursiva como se estivesse já-aí." (BRANDÃO, 2004, p. 48).

3 A NOVA RETÓRICA E SUA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Todo o aparato teórico se baseia na obra *a Nova Retórica* (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, [1958], 2005), em especial as premissas da argumentação na categoria relativa ao real (fatos, verdades, presunções) ou na categoria relativa ao mundo do preferível (valores, as hierarquias e os lugares), para que haja afinal o acordo entre o orador e o auditório.

Convém, portanto, uma explicitação dos fundamentos básicos da *Nova Retórica* para compreender as vantagens e as limitações da teoria, sobretudo, quando se consideram os acordos de certos auditórios particulares como aqueles do campo jurídico, teológico, filosófico ou pedagógico.

3.1 O ACORDO: A ADESÃO DOS ESPÍRITOS

Neste contexto, segundo o Aristóteles na obra *Arte Retórica*, a construção da enunciação (argumentação) se baseia na tríade retórica: o orador (*ethos)*, o destinatário (*páthos)* ou auditório, e o *logos* (discurso*).* O locutor ou orador (eu) é aquele que enuncia o seu pensamento na tentativa de sempre querer convencer ou persuadir o outro, constrói uma imagem de si mesmo (*ethos)*, do auditório e do objeto da argumentação; o auditório ou alocutário é aquele que ouve ou lê o enunciado do orador, agindo por imagens porque também constrói uma imagem de si mesmo, do orador e do objeto da argumentação, ou agindo por paixões (*páthos)*; o referido (ele) se relaciona ao discurso alheio, ao assunto, ao objeto da argumentação (SANTANA NETO, 2005, p. 19-26).

O acordo é o ponto de partida da argumentação e da construção do raciocínio, pois o orador espera a adesão dos espíritos, do auditório para a sua tese. Com o propósito de persuasão, o orador procura conhecer a realidade psicológica, histórica e social do auditório para que possa dizer aquilo que ele quer ouvir e, assim, obter um acordo prévio (pré-discurso), por isso se diz que o auditório constrói o orador num continuo processo de adaptação e vice-versa. Uma das condições importantes para o acordo é a linguagem que tem que estar ajustada à realidade de ambos: o orador e o auditório. Segundo Santana Neto (2005, p. 31), “o discurso argumentativo busca ‘mover a mente’ do outro, ‘comovê-lo’ e cria uma certa ‘disposição à

ação', logo todo discurso argumentativo é sempre constituído por uma palavra performativa. Por essa razão, tem-se um acordo prévio sobre um certo número de coisas".

Assim, encontram-se três tipos de auditório, tanto na prática comum, como no pensamento filosófico: o primeiro é o auditório universal, constituído pela humanidade, ou pelo menos por todos os homens, adultos e normais; o segundo é o particular, pois constitui-se do interlocutor num diálogo; o terceiro refere-se ao próprio sujeito quando ele delibera ou figura as razões de seus atos, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2005, p. 33-34).

Existem certo acordos com auditórios particulares que exigem argumentações especiais, uma vez que, por sua especificidade, não seguem os princípios gerais da retórica, como por exemplo, o campo jurídico: um juiz, ao dar a sentença, pode desagradar ou não o seu auditório, por isso fundamenta-a usando argumentos lógicos e quase-lógicos para comprovar a lisura, a correção, a validade de sua decisão e, assim, obter a adesão das partes. Na educação, nem sempre o orador deve adaptar-se ao auditório, pois o destinatário precisa de uma iniciação: "o mestre ensina aos alunos o que é admitido no grupo particular ao qual estes desejam agregar-se, ou pelo menos, ao qual desejam agregá-los as pessoas responsáveis por sua educação" (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, [1958], 2005, p.112). A persuasão, então, precede a iniciação que impõe a submissão às exigências do grupo especializado do qual o mestre é o seu porta-voz. Esta iniciação a uma disciplina particular significa informar-se de regras, noções específicas, de tudo que nela é admitido, e a maneira de criticar seus resultados conforme exigências da própria disciplina.

3.2 PREMISSAS DA ARGUMENTAÇÃO

As premissas que antecipam o acordo podem estimular, de imediato, um processo de ligação ou dissociação. Na primeira hipótese, as premissas explícitas, lugares particulares ou o modo de formulação das premissas podem favorecer o surgimento do acordo; na segunda hipótese, o auditório pode recusar as propostas do orador, seja pelo caráter unilateral da escolha das premissas, seja pelo caráter tendencioso da apresentação delas.

As premissas, como objeto do acordo, podem ser de duas categorias: 1ª) do mundo real em que estão os fatos, as verdades, as presunções; 2ª) do mundo do preferível em que se encontram os valores, as hierarquias e os lugares do preferível. Segundo Sobral (2004, p. 120), "Desta forma, as verdades, as fatos e as presunções não devem ser entendidas como opiniões, e sim como um dizer do real."

Os fatos significam “um gênero de acordo a respeito de certos dados: os que se referem a uma realidade objetiva e designariam o que é comum a vários entes pensantes e poderia ser comum a todos” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, [1958], 2005, p. 75), e eles podem ser fatos de observação, fatos supostos, convencionais, fatos possíveis ou prováveis, enquanto que “as verdades são sistemas mais complexos, relativos a ligações entre fatos, quer se trate de teorias científicas, quer de concepções filosóficas ou religiosas que transcendem a experiência.” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, [1958], 2005, p. 75). Como têm caráter objetivo, serão, a princípio, admitidos pelo auditório universal que pode aceitá-los ou refutá-los. Se o auditório os contesta, só resta ao orador desistir de seu emprego ou provar que seus oponentes estão equivocados (OLIVEIRA E SANTANA NETO, 2006, p. 53). O orador pode utilizar-se das presunções que se baseiam na probabilidade como a presunção da credulidade natural, que faz com que nosso primeiro movimento seja acolher como verdadeiro o que nos dizem; a presunção referente ao caráter sensato de toda ação, etc., embora não tenham as mesmas garantias dos fatos e das verdades. Permitem criar uma convicção razoável, porque elas se relacionam ao homem normal, ao senso comum. O conceito de normal depreende muito dos grupos de referência, eles são instáveis, por isso é importante considerá-los na argumentação. Quem foge ao normal é excluído (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, [1958], 2005, p. 82).

Quando se fala de valores é “admitir que um objeto, um ser ou um ideal deve exercer sobre a ação e as disposições à ação uma influência determinada que se pode alegar numa argumentação, sem se considerar, porém, que esse ponto de vista se impõe a todos (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, [1958], 2005, p.84). Podem ser **universais** (o belo, o verdadeiro, o justo) normalmente admitidos por todos, porque são indeterminados, podendo criar desacordos no momento em que forem concretizados*;* **concretos** – aqueles vinculados a um ser vivo ou a um objeto particular; **abstratos** – aqueles que são passíveis de crítica, como liberdade, democracia, injustiça.

A argumentação também se fundamenta no conceito de hierarquias, por exemplo, considerar que os homens são superiores em relação aos animais. Podem ser concretas (superioridade dos homens sobre as coisas, dos deuses sobre os homens) ou abstratas (admitir que a causa como superior ao efeito; superioridade do justo sobre o útil). É perigoso ignorá-las no momento da argumentação.

Os lugares do preferível são rubricas nas quais se podem classificar os argumentos, quase sempre para auditórios particulares. Têm uma influencia importante na argumentação, pois, a partir da escolha das premissas, o orador poderá assegurar o acordo do auditório.

Aristóteles (2007, p. 94*)* distinguia os lugares comuns, que podem servir indiferentemente em qualquer ciência e não dependem de nenhuma, e os lugares específicos que são próprios, quer de uma ciência particular, quer de um gênero oratório especifico.

O conceito de lugares (*topoi*) possui duas categorias básicas: lugares de quantidade e lugares de qualidade. Os primeiros se baseiam numa valorização positiva ou negativa da quantidade, i.e. tudo pode ser aceito por um número maior ou menor de pessoas, mesmo considerando num objeto a sua durabilidade; os segundos são aqueles que contestam os lugares de quantidade. Ainda existem outras como: a) o lugar da ordem (superioridade do anterior sobre o posterior); b) lugar do existente (superioridade do que existe, do atual e real sobre o possível); o lugar da essência (superioridade da essência humana sobre as diferenças étnicas); *o* lugar da pessoa (refere-se a valores como dignidade, mérito, autonomia).

3.3 CONVENCER E PERSUADIR

Para compreender estas duas posturas de argumentação, faz-se necessária a distinção entre os diferentes tipos de auditório. Revendo os conceitos, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2005), o auditório é universal quando engloba a humanidade inteira, incluindo todos os homens adultos normais que se espera uma adesão a partir de experiências ou das luzes da razão; o auditório particular[5] compreende só um interlocutor a quem se dirige o orador; o terceiro é o auditório formado pelo próprio sujeito quando delibera ou figura as razões de seus atos.

Convencer é expor argumentos tentando uma adesão de caráter racional, por isso só podem ser usadas para um auditório universal, pois, se composto por homens normais, acreditarão em fatos, em verdades e em presunções do mundo real; persuadir, ao contrário, dirige-se ao auditório particular, porque o ouvinte/leitor se contenta com razões afetivas e pessoais, logo estará propenso a aderir a valores, a hierarquia e aos lugares do preferível (qualidade, quantidade, etc.).

Em termos práticos, nem sempre esta diferenciação é nítida ou precisa, porque o matiz entre os termos convencer e persuadir é sempre impreciso e que, na prática, deve permanecer assim. Se as fronteiras entre a inteligência e a vontade, entre a razão e a o irracional podem constituir um limite preciso, a distinção entre os diversos auditórios é muita incerta.

[5] O auditório particular compreende um interlocutor ou grupo de interlocutores sem a abrangência do auditório universal.

Alguns acordos são especiais, pois não dependem de premissas, mas de cada discussão empreendida. A questão da inércia social e humana, o uso do precedente como forma de inércia, da confissão do adversário, do silêncio ou o uso dialético de perguntas e respostas podem resultar em acordos inesperados. A construção de um discurso, portanto, não depende só de acordos prévios, mas de estabelecimento de premissas, de explicitação e da estabilização de acordos.

3.4 ESTRUTURA ARGUMENTATIVA

Para uma argumentação eficiente, a Retórica exige que o orador, ao escolher as premissas que despertarão a adesão do auditório, saiba construir uma escolha de dados como ponto de partida do convencer. Para cada auditório, existe um conjunto de fatos admitidos que lhe podem influenciar as decisões. Será mais fácil quando se está diante de um auditório especializado, como por exemplo, o *corpus* de um saber reconhecido pelos pesquisadores de uma disciplina científica ou um sistema jurídico completo diante de uma decisão jurídica que nele se enquadre.

É importante, na seleção de dados, colocá-los numa forma de **presença**, pois ela atua diretamente na sensibilidade do auditório. Logo, o estudo da argumentação busca, além da seleção dos dados, a forma como serão interpretados, o significado que se escolheu para atribuir-lhes sentido.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2005, p.138):

> O problema que nos preocupa somente aparecerá em toda a sua amplidão a quem se aperceber de que a interpretação não consiste apenas na escolha dum plano bem definido, entre interpretações que parecem incompatíveis, quando nos perguntamos, por exemplo, se ‘o trem em que estamos ou o trem vizinho que acaba de pôr-se em movimento- mas também na escolha do plano que será objeto da interpretação.

Enfim, definir o tipo de linguagem, evitar a ambigüidade e escolher a modalidade do raciocínio são elementos básicos desde que despertem, no auditório, o desejo de ouvir o orador.

3.5 AS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS

Quando existe um processo de ligação entre as teses do orador com as teses do auditório, os argumentos podem ser assim classificados: 1) Argumentos quase lógicos; 2) Argumentos que se fundamentam na estrutura do real; 3) Argumentos que fundam a estrutura do real. Pode ocorrer também a dissociação que significa a recusa da possibilidade de solidariedade.

Os argumentos quase lógicos se parecem com aqueles do raciocínio lógico, mas suas conclusões não são logicamente necessárias. Os raciocínios lógicos se constroem com os princípios da não– contradição, da identidade, da reciprocidade, da transitividade, da inclusão, da divisão e da comparação de quantidade. No raciocínio quase lógico, admite-se a contradição como forma de se provar o verossímil. Quando alguém diz: "todo político é ladrão", esta enunciação admite divergências, pois nem todo político é ladrão. Agora, examine este raciocínio: "**Todos os brasileiros são iguais perante a lei***"* (principio básico da Constituição Brasileira); ora, os negros, os índios, os brancos, os portadores de necessidades especiais são brasileiros, portanto os negros, os índios, os brancos e os portadores de necessidades especiais são iguais perante a lei. A conclusão final do raciocínio não admite contradição, porque é uma verdade aceita por todos (auditório universal). A respeito da Retórica, Fiorin (2006) sintetiza esta conclusão:

> A Retórica é, de certa forma, filha da Democracia. Nas ditaduras, não se admitem pontos de vista divergentes. É na democracia que floresce a contradição, base da retórica. As relações sociais estão sempre fundadas na heterogeneidade, e a democracia é o respeito ao dissenso. Só pela palavra antifônica se podem resolver as situações conflitantes sem aniquilar fisicamente o adversário. O principio- sempre trabalhoso- da democracia e a discussão exaustiva das opiniões divergentes com vistas à tomada de decisões. (FIORIN, 2006, p. 44)

Neste tipo de argumento, sobressaem os casos de contradição e incompatibilidade que trazem à luz a incoerência de um conjunto de proposições e o expõem a uma condenação inapelável, obrigando quem não queira ser qualificado de absurdo, a renunciar pelo menos a certos elementos do sistema. É o caso de se alegar a incompatibilidade de um juiz julgar porque é parente de uma das partes do processo. Na contradição formal, surge o argumento do absurdo, induzindo o locutor ao ridículo, quando entra em conflito, sem justificativa, com uma opinião admitida. Ainda existem os argumentos de sacrifício (A mãe que lamenta o

desprezo dos filhos e invoca o período do parto, dos cuidados para não receber nada em troca), de reciprocidade, de probabilidades.

Os argumentos baseados na estrutura do real se constroem a partir de uma ligação de sucessão, de relação causa/efeito, aspectos de coexistência. São argumentos que o auditório presume como fato, verdade. Os que mais sobressaem constituem o **argumento pragmático** que permite apreciar um ato ou um acontecimento segundo as suas conseqüências favoráveis ou desfavoráveis; o **argumento do desperdício** que consiste em sustentar que, uma vez começado uma obra e tendo sido aceitos sacrifícios que seriam inúteis, caso se renuncie à empresa, é importante prosseguir; os argumentos que consistem em interpretar um acontecimento segundo a relação **fato-conseqüência** ou então **meio-fim** (os fins se diferem das conseqüências porque são desejados, tem caráter voluntário); **argumento de direção** que consiste essencialmente na advertência contra uso de procedimento das etapas (se se cede desta vez será preciso ceder um pouco mais adiante); **argumento da superação** que insiste na possibilidade de avançar sempre no mesmo sentido determinado, sem que se perceba um limite nesta direção; e, finalmente, **argumentos de coexistência** em que associa uma pessoa com seus atos, um grupo com os indivíduos, como é caso do **argumento por autoridade** que se justifica por um juízo de valor de uma pessoa ou de várias pessoas. Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2005), a legitimidade deste argumento não pode ser posta em questão de um modo geral, porque é muito usado nas questões de conflito.

Por fim, **os argumentos que fundam a estrutura do real**, constituídos por exemplos, ilustrações, no modelo, na analogia, na metáfora. Atienza (2003, p.71) explica que o **exemplo** como caso particular serve para permitir uma generalização, p.ex. um princípio científico ou a invocação de um precedente em Direito, o que não ocorre com a **ilustração** que garante, mas não "fundamenta uma regularidade já estabelecida; assim, uma determinada disposição jurídica será vista como ilustração de um princípio geral conforme torna patente este princípio; este, entretanto, não deve a sua existência a ela." Estes argumentos, para serem eficientes, podem solidarizar-se com outros tipos de argumentos desde que logrem o objetivo principal do enunciado (*lógos*): a adesão do auditório à tese defendida pelo orador.

4 DESCRICÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

Esta parte da dissertação implicará a junção de todos os dispositivos teóricos para compreender como os sentidos são construídos, seja nos textos dos alunos, seja nas observações metalingüísticas docentes sobre os textos discentes, seja nas entrevistas dos professores, seja na leitura dos documentos oficiais. Os diferentes tipos de texto serão trabalhados separadamente, isto é, serão analisados, em primeiro lugar, os PCNEM+ em relação aos conceitos e às competências interativa, textual e gramatical que tratam da questão do ensino de Língua Portuguesa no ensino médio, no Brasil, através da Análise do Discurso, na intenção de identificar a formação imaginária oficial sobre o que é um texto bem produzido; segundo, as produções dos alunos, notadamente do ponto de vista da argumentação e procedimentos argumentativos utilizados pelos alunos, sob a visão da *Nova Retórica* (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, [1958], 2005); terceiro, os textos dos docentes, os quais textos se constituem das suas correções inscritas nos textos discentes; quarto, são analisadas as entrevistas dos professores no intuito de estabelecer a formação imaginária dos docentes sobre o que é um bom texto acadêmico. Sob o prisma da Análise do Discurso.

Após estes estudos, procederemos a um confronto entre os sentidos apreendidos, sobretudo, nas falas dos professores nas entrevistas, nos seus comentários apostos aos textos dos alunos e nos documentos oficiais visitados, em torno do tema trabalhado, ou seja, o que se entende por um bom texto dissertativo argumentativo e o que é preciso apresentar para ser considerado como um aceitável escritor de texto dissertativo argumentativo, considerando a produção de um estudante de nível superior.

4.1. A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ACORDO COM O DISCURSO DOS PCNEM+.

A intenção aqui são o estudo e a reflexão sobre a constituição e a caracterização que se apresentam nos PCNEM+ sobre a natureza, as habilidades e as competências envolvendo a produção lingüística escrita e sobre como esta deve ser feita, conforme os objetivos do documento de construir um desempenho satisfatório dos alunos nesta habilidade para sua inserção no mercado de trabalho e no ensino superior.

O discurso dos PCNEM+ se fundamenta em verdades científicas, sejam lingüísticas, sejam pedagógicas, que servem como orientações para mudanças efetivas no processo de

ensino e de aprendizagem da língua materna, criticando a metodologia e os objetivos do ensino da escola tradicional que se vem praticando, e apresentando novas propostas pedagógicas para a nova escola em consonância com as perspectivas da globalização em que o país está inserido com a necessidade de preparar a juventude para a autonomia e a cidadania responsável.

4.1.1 Histórico e Condições de Produção e Emergência dos PCNEM+

Em oposição à LDB (nº 5.692/71) cujo 2º Grau se caracterizava por dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar-se para o exercício de uma profissão técnica, insurge-se, contra este modelo de educação, a nova LDB (n° 9.394/96), assinada pelo ex-Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e pelo ministro Prof. Paulo Renato, a qual vai possibilitar os mecanismos para a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNEF) e os PCNEM+. Esta nova legislação busca retratar as mudanças econômicas, culturais, sociais, defendendo um novo paradigma de educação: a formação da pessoa com valores e competências do seu projeto pessoal integrado ao projeto da sociedade em que se situa; aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; preparação e orientação para o mundo do trabalho com competências que garantam o aprimoramento dessas competências e o acompanhamento das mudanças do nosso tempo; desenvolvimento de competência para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (PCNEM+, 2000, p. 10).

A Resolução do Conselho de Educação Básica (CEB) n° 3, de 26 de junho de 1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) que constituem um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, considerando a vinculação da educação ao mundo do trabalho e à prática social (PCNEM+, 2000, p.101). No art. 3º, especifica-se que a prática administrativa, pedagógica, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e de implementação de política educacional, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os princípios estéticos, políticos e éticos:

> I - a **Estética da Sensibilidade**, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.
> II - a **Política da Igualdade**, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito publico e privado, **o combate a todas as formas discriminatórias** (grifo nosso) e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.
> III - a **Ética da Identidade**, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal. (PCNEM+, 2002, p. 101)

Todos estes princípios são importantes para compreender o novo ensino da língua materna, proposto e apresentado ao público através destes documentos já na década de 1990 (séc. XX) para o século XXI, embora ainda se observe hoje grande resistência das escolas e de seus agentes a essas mudanças, como se pretende mostrar aqui. Para ilustrar essa resistência, grifou-se a expressão: "o combate a todas as formas discriminatórias", porque este pensamento reage contra o ensino exclusivo da variante lingüística de prestígio em detrimento das outras variantes, prática ainda observada em boa parte das nossas escolas, em todos os níveis de ensino, inclusive o ensino superior, o que se constitui em parte de objeto de reflexão e de interpretação deste trabalho.

No art. 10, o legislador prescreve que a base nacional dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

> I - **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias,** objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando: compreender e usar sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; **analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (**grifo nosso), etc.
> II - **Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias,** objetivando a constituição de habilidades e competências que permitam ao educando: compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento cientifico com transformação da sociedade, etc.
> III - **Ciências humanas e suas tecnologias**, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando: compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros, etc. (PCNEM+, 2000, p. 104-105)

Esta maneira de compreender o mundo simbólico, em que se encontram as diferentes formas de linguagem, expressa na formulação lingüístico-discursiva: “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção”(PCNEM+, 2000, p. 104-105) torna evidente a influência das novas abordagens à língua e à linguagem, dentre as quais se insere a disciplina da Análise do Discurso suporte teórico usado nesta dissertação para analisar os textos dos PCNEM + e outros.

Considerando as circunstâncias em que surgiram a LDB (nº 9.394/96) e, posteriormente, as DCNEM (Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998), os PCNEM+ estão determinados, em grande parte, pela década de 90. Havia um crescimento de alunos para o ensino médio na época, mas também existia uma demanda reprimida, pois só 25% dos jovens entre 15 e 17 anos eram atendidos.

Predominava o neoliberalismo no mundo e, aqui, este sistema era representado pelo governo do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, que acreditava na forma do mercado e na retração da força do Estado como forma de buscar o desenvolvimento econômico-social. Na esteira do neoliberalismo, a globalização se assomava no mundo colocando-se, em primeiro momento, como algo a ser apreciado por todos os povos, uma vez que deveria promover o crescimento para o mundo. “O fenômeno da globalização, ao promover o rompimento de fronteiras, mudou a geografia política e provoca, de forma acelerada, a transferência de conhecimentos, tecnologias e informações” (PCNEM+, 2000, p.13). A globalização colocou as pessoas numa nova realidade de relacionamentos mais amplos, e isto exigia novas competências e habilidades, o que o velho paradigma não tinha condições de atender. Além disso, ocorreu a “revolução da informática” que promoveu mudanças radicais na área do conhecimento, porque a nova sociedade, em decorrência desta revolução e de seus desdobramentos, na produção e na área de informações, exigiu uma educação com mais autonomia, por isso esse campo de conhecimento vai se transformar mais rapidamente do que outras áreas devido à incorporação de novas tecnologias.

Se, na década de 1970, a preocupação era com o desenvolvimento da industrialização na América Latina, isto exigia que a política educacional priorizasse o ensino médio voltado para a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção, por isso houve uma profissionalização compulsória. Na década de 1990, a economia se volta mais para o setor terciário, ao invés do setor industrial (1960/1970) ou agrário (1940), o que vai provocar mudanças estruturais devido à “revolução do

conhecimento", alterando o modo de organização do trabalho e nas relações sociais, exigindo a adaptação da rede pública de ensino a novas exigências desta nova sociedade. Segundo os PCNEM+ (2000, p. 13), "Agora, a velocidade do progresso científico e tecnológico, da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências."

Neste processo de mudanças, incorporaram-se, como diretrizes gerais e orientadoras de proposta curricular, as quatro premissas apontadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), enquanto eixos estruturais da educação moderna:

> **Aprender a conhecer** ("aprender a conhecer garante o aprender a aprender e constitui o passaporte para a educação permanente, na medida em que fornece as bases para continuar aprendendo ao longo da vida.").
> **Aprender a fazer** ("Privilegiar a aplicação da teoria na prática e enriquecer a vivência da ciência na tecnologia e destas no social para que possa ter uma significação especial no desenvolvimento da sociedade contemporânea.").
> **Aprender a viver** ("Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro, a percepção, as interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão de conflitos inevitáveis.").
> **Aprender a ser** ("Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor."). (PCNEM+, 2002, p.23)

Diante desta conjuntura econômica, social, cultural e política, não se admite mais o velho paradigma em que a escola — "Uma escola que pretende formar por meio da incorporação de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação." (PCNEM+, 2000, p. 12) —, ao invés de se colocar como central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão. Este novo paradigma vai legitimar todo o discurso dos PCNEM+:

> A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação. Essa mudança de paradigmas no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania - colocou em questão a dualidade, mais ou menos rígida dependendo do país, que presidiu a oferta de educação pós-obrigatória. (PCNEM+, 2000, p. 58)

4.1.2 Conceitos e competências a serem desenvolvidos na área de Língua Portuguesa conforme texto analisado

A área de "**Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**" compreende as disciplinas: Língua Portuguesa como língua materna, a Língua Estrangeira como segunda língua, as Artes como linguagem estética, a Educação Física como linguagem do corpo e a Informática como a linguagem digital que, interligadas, mas sem perder a especificidade de cada uma, têm objetivos comuns como, por exemplo, trabalhar as linguagens não só como formas de expressão e de comunicação, mas também como constituidoras de significados, conhecimentos; abalizar recursos expressivos das linguagens; recuperar o patrimônio representativo da cultura; articular redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens, entre outras (PCNEM+, 2002, p. 25).

A disciplina Língua Portuguesa, como toda a área a que ela pertence, segundo as determinações dos PCNEM+, é organizada em três eixos principais, que caracterizam o tipo de conteúdo estudado dentro dos quais se desenvolvem conceitos, competências e habilidades específicas:

> I - **Representação e comunicação:**
>
> a) Conceitos**:** 1) linguagem verbal, não-verbal, digital; 2) signos e símbolos; 3) denotação e conotação; 4) gramática; 5) texto; 6) interlocução, significação e dialogismo.
>
> b) Competências e habilidades associadas aos conceitos: 1) utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual; 2) ler e interpretar; 3) colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos; 4) aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.
>
> II - **Investigação e Compreensão**:
>
> a) Conceitos: 1) Análise e síntese; 2) Correlação; 3) Identidade; 4) Integração; 5) Classificação; 6) Informação versus redundância; 7) Hipertexto; 8) Metalinguagem.
>
> b) Competências e habilidades associadas aos conceitos: 1) Analisar e interpretar no contexto da interlocução; 2) Reconhecer recursos expressivos das linguagens; 3) Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura; 4) Emitir juízo de valor sobre essas manifestações; 5) Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria; 6) Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens.
>
> III - **Contextualização sociocultural:**
>
> a) Conceitos: 1) Cultura; 2) Globalização versus localização; 3) Arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos; 4) Negociação de sentidos; 5) Significado e visão de mundo; 6) Desfrute (fruição); 7) Ética; 8) Cidadania; 9) Conhecimentos: dinâmica e construção coletiva; 10) Imaginário coletivo.
>
> b) Competências e habilidades associados aos conceitos: 1) Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação

> e informação nos três níveis de competência (interativa, gramatical e textual); 2) Analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais; 3) Analisar as linguagens como fontes de legitimação desses acordos; 4) Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica; 5) Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional; 6) Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas; 7) Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação (PCNEM+, 2002, p. 59-70)

4.1.3 Análise e interpretação dos textos dos PCNEM+

Para efeito de análise, elegeram-se alguns conceitos de língua e linguagem, dentre aqueles anteriormente referenciados, e o entendimento das competências *interativa, textual e gramatical*, por entendermos que as formulações lingüístico-discursivas sobre essas noções e conceitos podem levar a compreender melhor de que lugares falam os sujeitos autores dos textos dos PCNEM+, as quais formações discursivas prendem-se no entendimento do discurso sobre a língua, linguagem e seu ensino. Será feito, então, um recorte daquilo que é dito a respeito de alguns conceitos como **signo, símbolo, gramática, texto, protagonismo, interlocução, significação e dialogismo** (PCNEM+, 2002, p. 56-61) e sobre o que se diz em torno às competências nomeadas de interativa, textual e gramatical, visando, sobretudo, ao entendimento da produção de texto escrito, uma vez que é desse material — as redações feitas em sala de aula por alunos do ensino superior em âmbito de ensino privado — que partimos para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Conhecer o saber dos PCNEM+ em torno a atividades como a redação ou produção de um texto escrito nos possibilitará avaliar melhor as atividades e as práticas que vêm sendo desenvolvidas, hoje, pelos agentes do ensino da língua materna em nossas escolas de ensino básico e superior.

Os conceitos trabalhados: o que eles dizem

O primeiro grupo de conceitos trabalhado: "**signo e símbolo**". Sobre eles é dito: "É importante ressaltar a diferença entre signo lingüístico e símbolo: de um lado, signo, aquilo que significa, o componente da trama textual, a palavra; de outro o sentido simbólico que o signo gera ao remeter a elementos extraverbais" (PCNEM+, 2002, p. 54). A diferenciação entre esses conceitos ganha relevo quando relacionamos os signos tanto a seus contextos de uso quanto aos efeitos de sentido gerados por eles.

Esta diferenciação conceitual se torna importante para analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função,

organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e de recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis). Em trechos anteriores, os PCNEM+ apresentam outras formulações lingüístico-discursivas em torno aos mesmos conceitos aqui abordados:

> **Arbitrariedade versus motivação do signo**
>
> – Por que isso é assim ou de outra maneira?
> – Por que está certo escrever assim e incorreto de outro jeito?
> [...]
> O questionamento da própria natureza das oposições certo-errado, adequado-inadequado torna-se mais consistente quando se entende a linguagem nessa perspectiva. Ao analisar e compreender a motivação social das escolhas, a auto-estima, o desembaraço no emprego dos diferentes níveis de linguagem, o conhecimento das origens do preconceito lingüístico ganham quando o ensino incorpora e desvenda os conceitos de arbitrariedade e motivação do signo. (PCNEM+, 2002, p. 51)

Os dizeres acima referentes aos conceitos de signo lingüístico e símbolo nos remetem, ao mesmo tempo, a posições diferenciadas no entendimento do que seja a língua e a linguagem, com conseqüentes posições sobre o seu ensino: ao tempo em que aponta para estudos marcadamente sistêmicos e estruturais da língua – cuja escola fundadora é a linguística saussureana — destacando o caráter arbitrário do signo lingüístico, aponta também para entendimentos funcionais da língua e linguagem, como se pode entrever dos dizeres transcritos mais acima. No entendimento das formulações iniciais, tem-se que a significação não está presa à palavra, ao signo lingüístico, mas ao contexto de uso e fala-se, mesmo, em "efeitos de sentidos" nesses mesmos empregos das palavras ou signos lingüísticos, remetendo a significação em torno à língua a perspectivas de estudo lingüístico conhecidas como estudos enunciativos, dentre os quais se destaca a lingüística textual, por exemplo:

> Pode-se dizer que um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e retrata uma outra. Essa outra realidade pode estar em correspondência com a realidade que lhe dá origem, pode distorcer esta última ou apreendê-la de um ponto de vista específico. (PCNEM +, 2002, p. 41)

Esta forma de considerar o signo tem muita relevância tanto para as perspectivas de estudo lingüístico, já referidas, como, inclusive, para a constituição da Análise do Discurso porquanto consideram que as palavras, enquanto signos lingüísticos não esgotam seu sentido no nível da sua literalidade — embora partam do entendimento de signo lingüístico tal como

tido nos estudos estruturalistas, dando ao signo a característica de arbitrariedade e motivação — mas consideram também a questão da historicidade para a postulação da significação das palavras e da língua.

O segundo conceito: **gramática** é apresentado como tendo um sentido amplo: descrição dos modos de existência e de funcionamento de uma língua, como a gramática da dança, do futebol, do corpo; e um sentido restrito como um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua. Em relação à Língua Portuguesa, ao se referir à competência gramatical, o documento oficial reconhece a conceituação da gramática como um conjunto de regras a partir das quais uma língua se corporifica, mas lembra a existência de três visões para este conjunto de regras: * aquelas que são seguidas; * aquelas que podem ser seguidas; * aquelas que devem ser seguidas. E, assim, define estas diferenças:

> Quando se observa que o falante natural de uma língua obedece minimamente às convenções estabelecidas pelo grupo social de usuários, respeitando os acordos praticados no nível morfológico, sintático e semântico, temos um quadro de gramática internalizada.
> Quando se observa que esse mesmo falante pode ou não seguir determinadas convenções lingüísticas sem que, com sua atitude e com as variações adotadas, seja mais ou menos reconhecido como um legitimo usuário dessa língua, temos um quadro de gramática descritiva.
> Quando se observa que esse falante sofre discriminação por não seguir as convenções lingüísticas adotadas, que estabelecem na medida do possível o que seria o certo ou errado no que diz respeito ao emprego das regras, percebe-se que esta sendo julgado segundo um ponto de vista gramatical normativo ou prescritivo. (PCNEM+, 2002, p. 81)

Ainda sobre o conceito de gramática, e diante das conceituações de gramática, anteriormente descritas, os PCNEM+ (2002) recomendam:

> * Na fala ou na escrita, é fundamental considerar a situação de produção dos discursos[6] que, afinal, são possibilitados pelo conhecimento gramatical (morfológico, sintático, semântico) de cada pessoa.
> * Compreender que o aceitável na linguagem coloquial pode ser considerado um desvio na linguagem padrão ou norma culta.
> * Abordar os diversos graus de formalidade das situações de interação.
> * Compreender as especificidades das modalidades: oral e escrita da língua. (PCNEM+, 2002, p. 81)

[6] A palavra "discurso" nos textos dos PCNEM+significa também "texto" segundo a Lingüística Textual. Portanto, não se deve confundir com o "discurso" que se emprega no corpo da dissertação, porque segue a orientação da Analise do Discurso em que se entende "texto" como a materialidade do discurso, e o discurso como um dizer a partir de uma posição-sujeito,interpelado por um conteúdo ideológico.

A forma de ver a gramática — internalizada, descritiva e prescritiva — e a proposta de sua absorção no ensino no contexto dos PCNEM+ apontam para um entendimento sobre língua e linguagem bastante distante da perspectiva sobre esses saberes praticados pela escola brasileira até então — na verdade, pelo que se pôde perceber, até hoje: o sujeito-autor dessas configurações lingüístico-discursivas situa-se em uma posição discursiva que autoriza estes novos saberes em torno à língua e à linguagem, possibilitados por formações discursivas relacionados ao conhecimento científico da ciência lingüística contemporânea. É desta posição sujeito que falam estes sujeitos autores, ancorados por formações discursivas atrelados em saberes sobre a língua cientificamente recomendados.

O quarto conceito: **texto,** segundo os PCNEM+ (2002, p. 60):

> "Texto é um todo significativo e articulado, verbal ou não-verbal."
> "O texto verbal pode assumir diferentes feições, conforme a abordagem temática, a estrutura composicional, os traços estilísticos do autor-conjunto que constitui o conceito de gênero textual".

Os PCNEM+, quando trabalham a competência textual, explicitam sua posição no que diz respeito a referenciais lingüísticos considerados em seu discurso sobre texto, língua, linguagem e seus efeitos na prática do ensino destes saberes

Quando se pensa no desenvolvimento da competência textual, é recomendável que se tenha clareza sobre sua conceituação. É adotada a perspectiva de Koch e Travaglia ([1989], 1995, p. 77), segundo os quais:

> [...] o texto é uma unidade lingüística concreta... que é tomada pelos usuários da língua, em uma situação de interação comunicativa, como unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão."

O texto dos PCNEM+, quando se refere ao texto como "unidade lingüística", "unidade de sentido", está se referindo à textualidade, que pressupõe a unidade de sentido, a obediência aos cânones lingüísticos e textuais em que o autor é responsável pelo que diz.

O discurso dos PCNEM+ construído a partir destes saberes sobre textos e sentidos dos textos remete o pesquisador a uma interdiscursividade, a uma memória discursiva em que estão informações científicas modernas que vêm embasar uma formação discursiva, responsável pelas novas diretrizes pedagógicas capazes de adequar o novo ensino médio às contingências do mundo contemporâneo. Este novo saber, há uma década, não recomenda a prática discursiva que ainda impera hoje em sala de aula de considerar o texto apenas como

uma unidade composicional, desprezando a idéia de texto como resultante de uma interação sócio-verbal, as condições de produção do texto e a significação do sujeito, quando apontam as cinco condições solidárias para uma boa produção textual:

> * o que tem a dizer sobre o tema, de acordo com suas intencionalidades;
> * o lugar social de que ele fala;
> * para quem seu texto se dirige;
> * de quais mecanismos composicionais lançará mão;
> * de que forma esse texto se tornara publico. (PCNEM+, 2002, p. 80)

Os conceitos de "**interlocução, significação, dialogismo**" são importantes para a produção de enunciados tanto na escrita, quanto na oralidade. Assim, a significação se funda na interlocução, porque, nas trocas sociais, os falantes, ao produzirem enunciados, estão se significando e produzindo efeitos de sentido, de acordo com as condições de produção com intenções especificas, em determinados contextos. Em relação à Língua Portuguesa, os PCNEM+ esclarecem:

> A linguagem não se reduz a simples veículo de transmissão de informações e mensagens de um emissor a um receptor, nem é uma estrutura externa a seus usuários: firma-se como espaço de interlocução e deve ser entendida como atividade sociointeracional. (PCNEM+, 2002, p. 44)

Quando se dialoga com alguém ou se lê um texto, é pela interlocução que se constroem os sentidos; também é nela que os interlocutores se constituem e são constituídos. A intertextualidade faz parte da construção deste discurso, pois cada texto dialoga com outros textos, que alimenta a dinâmica da cultura em todos os campos do saber, sobretudo, quando se consideram as noções de tradição e de ruptura. O dialogismo discursivo, à medida que é constitutivo da produção dos sentidos, também deve ser considerado na produção atividades de ensino da língua materna.

O discurso dos PCNEM+ sobre interlocução, significação e dialogismo se relaciona ao interdiscurso da formação discursiva a que está atrelado, autorizando dizeres tais como: "produzir efeito de sentidos em determinadas condições", "é pela interlocução que se constroem os sentidos"; "de acordo com intenções especificas". Estas formulações autorizam dizeres relativos a saberes lingüísticos nascidos de abordagens lingüísticas que se aproximam em vários aspectos, na compreensão do fenômeno da língua, por um lado; por outro, são saberes que divergem bastante dos estudos sobre a língua que se exigiam do estudante até

então, estes feitos com base nos conhecimentos em torno à Gramática Normativa e suas exigências.

O discurso dos PCNEM+ evidencia uma formação discursiva predominante "Todo complexo dominante," ou melhor, o interdiscurso na linguagem de Pêcheux ([1975], 1997, p. 315) atrelada ao que se denomina, grosso modo, de Sociointeracionismo, o qual se afina, de certo modo, com os fundamentos do novo paradigma do ensino médio que luta pela autonomia, pela cidadania dos alunos, pelo respeito à diversidade, pela interdisciplinaridade (LDB nº 9.394/96). Estes saberes nos levam a pensar então que atividades descritas como de recepção e de produção textual não devam ser realizadas à base da "monofonia" do professor, isto é, ouvindo-se apenas sua voz, e ignorando que o aluno já vem com um conhecimento anterior (pré-construído), capaz de provocar uma troca de experiências, uma interlocução.

Veja-se o que diz ainda o texto dos PCNEM+ sobre a questão do texto:

> No caso da língua, por exemplo, o contexto de enunciação determina o sentido de cada palavra, que poderá ou não coincidir com aquele registrado no dicionário. O termo interlocução pode ainda contemplar as relações que se estabelecem entre o eu e o outro no momento da realização do discurso ou texto (PCNEM+, 2002, p. 44).

Por estes saberes, a significação da palavra deve ser entendida como derivando da situação de enunciação e cada um dos significados pode ou não ser o que está registrado no dicionário da língua. Isto só pode ser assim compreendido se considerarmos que a língua existe na e pela situação de interação verbal, na interlocução entre um eu e um tu, constituindo ambos como interlocutores sujeito e ouvinte/leitor desta fala/escrita. Como nos outros momentos já vistos, também estes saberes sobre a língua se alinham em torno a determinados princípios todos eles compreendidos sob o viés dos estudos científicos sobre a língua que vêm sendo realizados, e em confronto com aqueles saberes originários da tradição gramatical, já encontrados entre os povos antigos.

O sexto conceito: **protagonismo** implica evitar que o aluno se torne um receptor passivo dos conhecimentos ministrados pelo professor; ao contrário, ele deve tornar-se sujeito da aprendizagem, revelando autonomia para lidar com a construção do conhecimento.

> Algumas situações que ativam o protagonismo: na produção de um texto opinativo que aborde uma situação-problema, é desejável que o aluno elabore propostas articuladas e pertinentes a sua visão da questão, bem como argumentos que sustentem seu ponto de vista. (PCNEM+, 2002, p. 61)

Este conceito está relacionado à noção de sujeito: o aluno como sujeito da aprendizagem, o aluno como sujeito do seu dizer. Assim, o aluno/sujeito teria dois momentos de protagonismo: o da produção textual e o da recepção (leitura). No primeiro caso, ele seria

um defensor de uma visão de mundo a partir de uma situação-problema; no segundo, entraria em interlocução com outra transmissão ou defesa de visão de mundo.

O discurso dos PCNEM+ sobre o conceito do "protagonismo" se inscreve numa formação discursiva cujas informações se baseiam na concepção de "autoria", como uma das funções do sujeito em que o aluno aja como autor do seu texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição, portanto, "em outras palavras, o autor responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar em sua origem." (ORLANDI, 2006, p. 24), mas também se baseia nos princípios da autonomia, da cidadania e da diversidade que inspiram o novo paradigma do ensino médio. Estes saberes, mesmo existindo já algum tempo, cada vez mais se tornam distantes da prática pedagógica relacionada à produção textual.

Sobre as competências interativa, textual e gramatical e suas implicações: o que é dito.

Os conceitos discutidos se apresentam entrelaçados na definição das competências e habilidades na produção textual como se apresentam nos PCNEM+ (2002), por isso convém analisá-las com coerência e acuidade. Os conceitos discutidos (e os outros) vão fundamentar as competências que se pretende sejam desenvolvidas pelos alunos em sala de aula.

a) **Da competência interativa**

Segundo os PCNEM+ (2002), é preciso cultivar a idéia, tanto pelos professores, quanto pelos alunos, de que a língua materna é um dos principais operadores da comunicação nas diversas trocas sociais. Os usuários devem dispor dela nas diversas situações comunicativas, por isso a escola entra como mediadora na aquisição desta competência. Lauria (2002, p. 74) esclarece:

> Pela língua, somos capazes de agir e fazer reagir: quando nos apropriamos dela "– instaurando um 'eu' que dialoga com um 'outro' – buscamos atingir certas intencionalidades, determinadas em grande medida pelo lugar de que falamos, e construir sentidos que se completam na própria situação de interlocução."

Este discurso dos PCNEM+ sobre a competência interativa se respalda também no interdiscurso de sua formação discursiva sobre o saber da língua e da linguagem: são conhecimentos advindos do "sociointeracionismo" e do "dialogismo" (BAHKTIN, [1929], 1992) no qual se inscreve, por um lado; por outro, em conhecimentos inscritos na sociolingüística quando descreve os vários registros de uso da língua e, mais adiante, quando admite as variedades lingüísticas:

> Hoje, diante dos novos paradigmas educacionais, não se espera que o professor seja o único a falar e o aluno, o único a escutar. É desejável que haja, ao longo das situações de ensino e aprendizagem, um salutar diálogo entre as duas partes , que pode contribuir definitivamente para a qualidade da construção do conhecimento".
> [...]
> Para que se encarem adequadamente as diversas situações comunicativas que se apresentam na escola, professores e alunos devem ter consciência do lugar de onde de onde falam e dos interlocutores a quem se dirigem.
>
> O professor deve estar consciente de que dele se espera que saiba dispor dos conhecimentos próprios de sua especialidade. No caso do professor de Língua Portuguesa, a expectativa é que saiba adequar seu discurso a um bate papo menos formal na resolução de um impasse cotidiano ou a uma aula mais expositiva, em que compartilhe seus conhecimentos sobre um tema recorrente na literatura ou um tópico gramatical. (PCNEM+, 2002, p. 74, 75)

De acordo, ainda, com os PCNEM+ (2002, p.75)

> O crescente processo de democratização do acesso à escola, que vem sendo implantado no Brasil por sucessivos governos, tem possibilitado a convivência, no espaço escolar, de pessoas de diferentes regiões, classes sociais e idades. Esta diversidade de origens propicia que, no espaço institucional da construção do conhecimento, conviva um grande número de variedades lingüísticas, materializadas em uma pluralidade de discursos.

De acordo, então, com os PCNEM+ (2002, p. 75), o ensino da língua materna deve levar, em conta, alguns fatores para o **desenvolvimento da competência interativa**:

> * Os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem devem ter consciência de que qualquer língua, entre elas a portuguesa, comporta um grande numero de variedades lingüísticas, que devem ser respeitadas.
> * Tais variedades são mais ou menos adequadas a determinadas situações comunicativas, nas quais se levam em consideração os interlocutores, suas intenções, o espaço, o tempo.
> * Quando se considera a pluralidade dos discursos proporcionados por essas variedades, nas modalidades oral e escrita, torna-se pertinente o questionamento de rótulos como certo e errado.
>
> * Cabe a escola propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a adequação das variedades lingüísticas as circunstâncias comunicativas.
> * A norma culta, considerada como uma das variedades de maior prestígio quando se trata de avaliar a competência interativa dos usuários de uma língua, deve ter lugar garantido na escola, mas não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimento lingüístico proporcionado ao aluno (PCNEM+, 2002, p. 75).

Os sentidos que se instalam nesta formulação discursiva sobre o desenvolvimento da competência interativa decorre de várias formações discursivas sob o comando do "todo complexo dominante" (interdiscurso), considerando as condições de produção nas quais foi construída a legislação dos PCNEM+. Isto se concretiza em várias evidências, como os enunciados: "um grande número de variedades lingüísticas, que devem ser respeitadas" que

remete ao discurso da sociolingüística; “tais variedades são mais ou menos adequadas a situações comunicativas: interlocutores, suas intenções, o espaço e o tempo” produzem sentidos quando se materializa a formação discursiva da teoria da enunciação; “Quando se considera a pluralidade dos discursos proporcionados por essas variedades, nas modalidades: oral e escrita, torna-se pertinente o questionamento de rótulos de certo e errado” revela, enquanto discurso, um deslocamento da antiga formação discursiva da Gramática Normativa, que sempre valorizou a variante lingüística de prestígio e excluía as demais variantes lingüísticas, tachando-as de erradas. Hoje, pelos conhecimentos da Lingüística e seus desdobramentos se fala em adequação ou inadequação lingüística a depender dos contextos situacionais em que se opere a enunciação.

Toda esta heterogeneidade discursiva constitutiva dos textos dos PCNEM+ afina-se com o discurso do novo paradigma na educação e na cultura que luta pelos princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização como estruturadores dos currículos do ensino médio[7]. Evidencia-se este discurso nesta última recomendação da competência interativa: “A norma culta... deve ter lugar garantido na escola, **mas não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimentos lingüísticos proporcionado ao aluno** (grifo nosso)” (PCNEM+. 2002, p. 75). De novo, acontece o deslocamento da antiga formação discursiva, que não desaparece definitivamente como matriz ideológica (Gramática Normativa) do ensino médio, mas vai conviver com outro ponto de vista (“contra- identidade”), capaz de questionar e produzir novos sentidos no ensino.

Essas formulações lingüístico-discursivas, que percorrem o texto dos PCNEM+, sugerem a existência de um embate — ainda que não tão explícito — entre duas formações discursivas: aquela que se baseia no novo paradigma, apoiada nos conhecimentos científicos em torno à língua e à linguagem, explicada acima, e aquela que representa o velho paradigma, ainda presente, como prática de ensino de Língua Portuguesa freqüente nas escolas tradicionais do ensino médio e, por extensão, no ensino superior também, e que se caracteriza pelo conhecimento em torno à Gramática Normativa e seus conceitos.

b) Da competência textual

Na definição da própria competência textual, o documento esclarece a conceituação de texto. Adota-se a perspectiva de Kock e Travaglia ([1989], 1995, p. 77), quando definem:

[7] Resolução do CEB, n° 3, art. 6, de 26 de junho de 1998, que instituiu as DCNEM, como desdobramentos do art. 36 da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

> [...] o texto é uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida independentemente de sua extensão.

A concepção do texto, ora unidade lingüística numa interação comunicativa, ora unidade de sentido e função comunicativa, ora unidade de ensino comporta algumas implicações lingüísticas e discursivas. Estes enunciados se circunscrevem numa intertextualidade de correntes de pensamento lingüístico como os conceitos de dialogismo, da noção de gêneros discursivos de Bakhtin (2003) ou a noção do texto como unidade lingüística concreta, como mediação numa situação de interação comunicativa da Lingüística Textual.

Lauria (2002, p. 80), em texto "Comentário" dos PCNEM+, relativamente à Língua Portuguesa, diz: "Um primeiro aspecto a ser considerado na produção de textos diz respeito à crescente percepção, pelos alunos, das condições em que essas unidades de sentido são produzidas." O sentido desta formulação discursiva remete aos dispositivos teóricos e analíticos da Análise do Discurso, pois saber as condições de produção nas quais os textos serão criados pelos alunos envolve a relação do sujeito com a situação e a memória. É importante identificar as circunstâncias imediatas como o "aqui" e o "agora" em que ocorreu uma produção textual para entender como os sentidos foram construídos. Um texto produzido na redação de um jornal ou numa sala de aula em forma de avaliação tem formato, sentidos e significação do sujeito, totalmente, diferentes. As condições de produção incluem também o contexto sócio-histórico, ideológico, que traz para a consideração dos efeitos de sentido elementos que derivam da sociedade como as instituições, o poder, a história, a memória. Não se podem discutir temas como "corrupção" ou "violência urbana" e não se lembrar dos fatos que aconteceram recentemente na historia deste país e do mundo.

E a autora continua a dizer mais: "Diante de uma dada proposta de produção, o aluno deve ter clareza sobre:

> * o que tem a dizer sobre o tema proposto, de acordo com suas intencionalidades;
> * o lugar social de que se fala;
> * para quem seu texto se dirige;
> * de quais mecanismos composicionais lançará mão;
> * de que forma esse texto se tornará público. (PCNEM+, 2002, p. 80)

Na construção do texto, o aluno tem que ter consciência da formação social a que pertence, porque toda a produção dos sentidos não vai decorrer do sujeito empírico da

enunciação, mas da posição que ele ocupa na sociedade e no discurso. De acordo com Orlandi (2006, p. 15), o sujeito da análise do discurso não é o sujeito empírico, "mas a posição sujeito projetada no discurso. Isto significa dizer que há em toda língua mecanismos de projeção que nos permitem passar da situação sujeito para a posição sujeito no discurso", é deste ponto que surge o jogo da formação imaginária que preside o discurso: a imagem que o sujeito faz de si mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor, a imagem que ele faz do objeto do discurso (referente) e, assim, sucessivamente: o interlocutor faz também uma imagem de si mesmo, de quem lhe fala e do objeto do discurso. Quando o sujeito faz a imagem do objeto do discurso, isto inclui o tema proposto, o mecanismo composicional, a sua publicação conforme as recomendações acima descritas.

"Ter clareza sobre esses elementos certamente auxilia o aluno a compor o seu texto com mais segurança, ponto de partida para o desenvolvimento de suas habilidades como é produtor de textos." (PCNEM+, 2002, p. 80). E o documento conclui:

> Na produção, entretanto, é preciso que o aluno mobilize uma série de recursos, também relacionados às suas competências interativa e gramatical:
> (1) utilizar relações várias, de acordo com o seu projeto textual-tese e argumentos; causa, conseqüência; fato ou opinião; anterioridade e posterioridade; problema ou solução; definição ou exemplo; tópico e divisão; comparação, oposição; progressão argumentativa;
> (2) quanto ao texto dissertativo (expositivo ou argumentativo), relacionar adequadamente a seleção e a ordenação dos argumentos com a tese;
> (3) quanto ao texto argumentativo, identificar o interlocutor e o assunto sobre o qual se posiciona para estabelecer interlocução;
> (4) considerando as condições de produção, utilizar diferentes recursos resultantes de operações lingüísticas - escolha, ordenação, expansão, transformação, encaixamento, inversão, apagamento (PCNEM+, 2002, p. 80).

Os enunciados do texto acima contêm evidências de uma formulação discursiva subordinada a uma formação discursiva vinculada aos princípios de organização textual, materializada nas orientações da Lingüística Textual. No item 1, faz referência a um projeto de texto ("projeto de dizer"), a argumentos, causa, conseqüência; fato ou opinião, anterioridade e posterioridade; problema ou solução; definição ou exemplo; tópico e divisão; comparação, oposição; progressão argumentativa, todas estas observações não determinam que nenhuma escola crie estereótipos ou modelos de produção textual predeterminada e massificante; ao contrário, decorrem da coerência lingüística, segundo a qual o texto deve apresentar continuidade, progressão temática e tópica, articulação, não-contradição e informatividade.

No item 2, quanto ao texto dissertativo (expositivo ou argumentativo), relacionar adequadamente a seleção e a ordenação dos argumentos com a tese, esta construção discursiva também se relaciona a um saber da Lingüística Textual, porque decorre do princípio da "articulação" que engloba paragrafação, encadeamento, coerência lógica das idéias. As evidências ou a organização textual não interessa a Análise do Discurso, porque "em analise do discurso não se trabalha com as evidencias, mas com o processo de produção das evidencias" (ORLANDI, 2004, p.44). O item 3, quanto ao texto argumentativo, identificar o interlocutor e o assunto sobre o qual se posiciona para estabelecer interlocução, constrói um dizer que o remete a uma heterogeneidade de formações discursivas, pois tanto pode basear-se na Retórica Clássica ou na Nova Retórica que buscavam identificar o auditório (interlocutor) para poder construir o discurso adequado (*logos)* e obter dele adesão a sua tese, como na Lingüística Textual que considera que a produção de sentidos não está só no texto, mas na interlocução dos sujeitos. O item 4, considerando as condições de produção, utilizar diferentes recursos resultantes de operações lingüísticas – escolha, ordenação, expansão, transformação, encaixamento, inversão, apagamento. De novo, estas considerações decorrem da formação discursiva que contém saberes da Análise do Discurso ("condição de produção") ou da Lingüística Textual ("ordenação, encaixamento, inversão, etc.). Segundo os PCNEM+, outros aspectos de coesão devem também ser observados:

> De acordo com as possibilidades de cada gênero, empregar:
> - mecanismos de coesão referencial (retomada pronominal, repetição, substituição lexical elipse);
> - mecanismos de articulação frasal (encaixamento, subordinação, coordenação);
> - recursos oferecidos pelo sistema verbal (emprego apropriado de tempos e modos verbais, formas pessoais e impessoais, emprego das formas condicionais, privilegio das formas simples em relação às parafrásicas;
> - recursos próprios do padrão escrito na organização textual (paragrafação, periodização, pontuação sintagmática e expressiva, e outros sinais gráficos);
> - convenções para citação do discurso alheio (discurso direto, indireto e indireto livre): dois pontos, travessão, aspas, verbos *dicendi*, tempo verbal, expressões introdutórias, paráfrases, contexto narrativo;
> - regras de concordância verbal e nominal, desconsiderando-se os chamados casos especiais (PCNEM+, 2002, p. 81).

Ao relacionar a competência gramatical na produção textual, os PCNEM+, ora tomam posicionamento de uma formação discursiva inovadora e científica (Lingüística Textual): mecanismos de coesão referencial (retomada pronominal, repetição, substituição lexical, elipse; mecanismos de articulação frasal (encaixamento, subordinação, coordenação); a organização textual (paragrafação, periodização, pontuação sintagmática e expressiva), ora fala de uma

formação discursiva autoritária e prescritiva (Gramática Normativa): regras de concordância verbal e nominal, desconsiderando os casos especiais; ortografia oficial do Português, desconsiderando os casos idiossincráticos e as palavras de freqüência muito restrita.

Mesmo definindo que existem as gramáticas internalizada, prescritiva e normativa, os enunciados acima descrevem nitidamente a preferência pelo dialeto de prestígio (ortografia oficial, regras de concordância nominal e verbal), pelo fato de que o novo paradigma do ensino médio está preocupado com a inserção dos jovens no mercado de trabalho e a sua autonomia numa formação contínua, chegando até a graduação ou a pós-graduação, mas, para isso, precisa dominar a norma padrão.

A constituição dos sentidos nos PCNEM+ se faz pela materialidade do seu discurso: a ordem da língua com a ordem da história. Considerando as recomendações a respeito da produção textual, fala-se em condições de produção, pois o que se diz só produz sentido caso se leve em conta as circunstâncias da enunciação (o que devo dizer, a quem vou dizer, como vou dizer) e a situação histórico-social. Fala-se em argumentação: tese e argumentos, escala argumentativa, classificação, seleção, ordenamento dos argumentos, definição de orador, de auditório, o que era impossível de se imaginar estas abordagens em sala de aula na década de 70, com exceção do estruturalismo (Saussure) e do gerativismo (Chomsky), pois as correntes lingüísticas modernas sobre a linguagem e a língua que ilustram a formação discursiva, responsável pelo novo paradigma do ensino médio no Brasil, embora tivessem surgido na Europa, na década de1960, só começaram a serem conhecidas e divulgadas nas universidades brasileiras muito tempo depois.

Ora, a esta formulação discursiva está atravessada pela memória discursiva, representada pelo interdiscurso que dissimula a sua materialidade na formação discursiva em que se inscreve numa heterogeneidade e numa contradição constitutiva. O novo saber sobre a língua pode proporcionar ao aluno a possibilidade da autonomia, do protagonismo, da cidadania, da diversidade (novo paradigma), mas, simultaneamente, adota e impõe regras de concordância verbal e nominal, convenções para citação do discurso do outro, recursos próprios do padrão escrito na organização textual, ortografia oficial. Isto não significa contradição, pois adotar necesariamente o velho paradigma não significa rejeitar a Gramática Tradicional, mas a velha metodologia de memorização de regras gramaticais sob a égide de uma formação discursiva autoritária, monofônica. Como as regras que estruturam um língua sempre existiram, talvez não seja um confronto de formações discursivas, mas um novo ponto de vista de inovação (contra-identidade) sem negar a formação discursiva predominante.

c) Da competência gramatical

Esta competência se encontra vinculada às outras competências como a textual e a interativa, por isso não se admite o ensino da gramática como um fim em si mesmo. Os PCNEM+ apresentam os três tipos de gramáticas: regras da língua que são seguidas, ou seja, o falante obedece às convenções estabelecidas pelo grupo social de usuários; é o que se denomina de **gramática internalizada;** regras que podem ser seguidas, em que o "falante" pode ou não seguir determinadas convenções lingüísticas sem que, com sua atitude e com as variações adotadas, seja mais ou menos reconhecido como um legítimo usuário dessa língua, é o que se conhece por **gramática descritiva;** regras que devem ser seguidas em que, se o falante não usar, será discriminado, pois elas estabelecem o que seria certo ou errado no que diz ao respeito ao emprego das regras, é o que se chama **gramática normativa ou prescritiva.** Lauria (2002, p. 81) comenta:

> Tradicionalmente, a escola brasileira vem adotando essa última perspectiva no ensino da Língua Portuguesa, sem se preocupar necessariamente em articular as prescrições típicas dessa abordagem gramatical com as práticas de leitura e produção de textos orais e escritos. O resultado dessa postura é que a maioria dos alunos não entende o porquê de se apresentarem tantas regras sem que haja uma aplicação prática delas na linguagem que usualmente utiliza.
> Alternativamente, do ponto de vista da abordagem gramatical descritiva, pode-se considerar que em nosso país convive uma enorme variedade lingüística, determinada por regiões, idades, lugares sociais, entre outros. Assim, as noções de certo ou errado, tão típicas da abordagem normativa ou prescritiva, cederiam espaço para as noções de adequação ou inadequação em virtude das situações comunicativas de que o falante participa. É papel da escola lidar de forma produtiva com a variedade lingüística de sua clientela, sem perder de vista a valorização da variante lingüística que cada aluno traz consigo para a escola e a importância de se oferecer a esse aluno o acesso à norma padrão – aquela que é prestigiada quando se testam suas habilidades para ingressar no mundo do trabalho, por exemplo.

Vê-se que há, no texto acima, a inserção, no fio discursivo da comentarista, do discurso dos PCNEM+ a respeito da concepção da gramática a ser ensinada aos alunos em que se mostra a pertinência do ensino da "norma padrão" ao lado de variantes lingüísticas que já trazem consigo, saber este que, quando internalizado por eles, se constituirá pelo interdiscurso, pela memória discursiva, numa legitimação daquilo que vai ler ou escrever no futuro, sobretudo, quando estiverem freqüentando uma faculdade ou trabalhando numa empresa. Reconhece-se a importância das variantes lingüísticas do aluno por influências da "sociolingüística" sem esquecer a variante de prestígio – o padrão culto da língua-, como forma de criticar o discurso da prática tradicional da escola brasileira de só prestigiar o

conceito do “certo ou errado” da Gramática Normativa em detrimento da gramática descritiva que substitui o antigo conceito pela noção de “adequação ou inadequação lingüística”, por isso, a depender das condições de produção e das situações comunicativas, vai-se poder usar a gramática prescritiva, descritiva ou internalizada. Não cabe numa sentença jurídica ou num discurso de formatura, o emprego de um dialeto informal ou popular, como seria inadequado, num “baba” de praia ou na conversa informal, o uso da norma culta.

A construção de um *ethos* discursivo modernizante dos PCNEM+ propõe o desenvolvimento da idéia de que o aluno tem algo a dizer, do lugar de onde ele fala; da intertextualidade, da interdiscursividade, da interdisciplinaridade como novas formas de recepção e de produção de textos, capazes de colocar, de prepará-lo para as contingências do séc. XXI, o que não ocorria com a escola tradicional cuja forma de ensinar e de avaliar se medrava por formação discursiva, alicerçada em saberes como aqueles inscritos na *Ratio Studiorum*, obra publicada pelos jesuítas em 1599 (séc. XVI, no início da Idade Moderna) e pela obra: *Leis para a Boa Ordenação na Escola* (1657), do bispo protestante John Amos Comenio, que, ao longo do tempo, vêm dizendo o que pode ou não pode ser feito em nome de educação: “a pedagogia que emerge da confluência das teorias pedagógicas jesuíticas e comenianas constitui o que, hoje, denominamos de Pedagogia Tradicional” (LUCHESI, 2003, p. 19).

De acordo com os PCNEM+ (2002, p. 82), recomenda-se que se façam determinados procedimentos da competência gramatical em relação a quatro aspectos: variação lingüística, coerência e coesão, os efeitos de sentidos e a construção da imagem de locutor e de interlocutor, mas, para a análise, só os dois primeiros serão objeto de interpretação.

a) **variação lingüística**:

> * avaliar a adequação ou inadequação de terminados registros em diferentes situações de uso da língua (modalidade oral e escrita, níveis de registro, dialetos.). Portanto, deve-se evitar o emprego dos termos: “certo ou errado” da gramática normativa;
> * a partir da observação lingüística, compreender os valores sociais nela implicados. E, consequentemente, o preconceito contra os falares populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos;
> * aplicar os conhecimentos relativos à variação lingüística e às diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos;
> * avaliar as diferenças de sentido e de valor em função da presença ou ausência de marcas típicas do processo de mudança histórica da língua num texto dado (arcaísmo, neologismo, polissemia, empréstimo.). (PCNEM+, 2002, p. 82)

Este discurso que admite a variação lingüística, em termos diacrônicos e sincrônicos, em termos de modalidade da língua oral ou escrita, inscreve-se, de forma recorrente, numa formação discursiva que sintetiza o novo paradigma mais condizente com a sociedade pós-industrial que busca valorizar "as formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, imposta pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica" (PCNEM+, 2000, p. 58). Estas iniciativas que começaram em meados dos 80 e a segunda metade dos anos 90 se insurgiram contra o paradigma anterior da década de 1970 quando predominava a educação obrigatória de cunho profissionalizante ou de cunho terminal para o ingresso do aluno no ensino superior.

b) **coesão e coerência**:

> * comparar textos de diferentes gêneros quanto ao tratamento temático e aos recursos formais utilizados pelo autor;
> * estabelecer relações entre partes de um texto a partir de repetição e de substituição de um termo;
> * estabelecer relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal;
> * estabelecer relação entre a estratégia argumentativa do autor, bem como os recursos coesivos e os operadores argumentativos usados por ele;
> * analisar as relações sintático-semânticas em segmentos do texto (gradação, disjunção, explicação ou estabelecimento de relação causal, conclusão, comparação, contraposição, exemplificação, retificação, explicitação). (PCNEM+, 2002, p.82)

Percebe-se que a interdiscursividade no discurso dos PCNEM+ provocou deslocamentos e questionamentos na formação discursiva que autorizava os saberes do ensino tradicional da gramática. Se a sociolingüística revolucionou o viés lógico-lingüístico do ensino da gramática, desbancando o predomínio maciço da norma culta, como aquela força oculta poderosa, um grande Outro que dava sacralidade ao sacerdote (o professor) e medo aos crentes (os alunos), a lingüística textual também provocou grandes deslocamentos discursivos ao introduzir os conceitos de coerência e de coesão na maneira de recepcionar ou produzir um texto pelo fato de relacionar os fatos lingüístico-gramaticais à lógica do pensamento.

Ainda que se questione o problema da intencionalidade do sujeito, da ideologia na construção dos sentidos em relação à Lingüística Textual, os PCNEM+, quando apresentam a possibilidade de usar os recursos lingüísticos (pronominalização, substituição lexical, etc.) como forma de se obter coerência semântica, argumentativa (continuidade, progressão temática, articulação, não-contradição e informatividade) constrói um contradiscurso em oposição à prática do discurso tradicional, sedimentado num ensino sob a égide da categorização, da nomenclatura, da descontextualizarão, da memorização de regras em que se

evidencia uma total desidentificação com a formação discursiva anterior. Já em relação à concepção da língua como um sistema de regras (estrutura) presente na prática pedagógica anterior, o posicionamento da Lingüística Textual não significa o fim da formação discursiva anterior, mas um questionamento que possibilite uma mudança, à medida que haja uma simbiose entre o novo e o velho, o que se aproxima da "tomada de posição de contra-identidade" (PÊCHEUX, [1975], 1997, p. 88) que não se transfigura numa ruptura total diante da formação discursiva anterior.

4.2 AS DISSERTAÇÕES DOS ALUNOS: O QUE DIZEM, COMO DIZEM

O material usado para a presente análise e interpretação, se constitui de redações produzidas por alunos recém ingressos na Faculdade Social da Bahia, inscritos num programa de inclusão lingüística e digital, conhecido por PROAP, durante os anos de 2004 a 2006, hoje extinto e transformado em "Oficina de Linguagem". São redações opinativas de natureza argumentativa, construídas em sala de aula, após leituras sobre temas da atualidade, debates, discussões sob diferentes pontos de vista, promovidos com a intenção de observar, de avaliar a produção textual discente e, assim, propor atividades lingüísticas complementares para os alunos com algum tipo de defasagem textual, como forma de uma melhor inserção de leitura produtiva e de produção eficiente de textos na vida acadêmica.

Foram selecionadas apenas 10 redações de um arquivo que contém mais de 100 produções textuais do mesmo gênero discursivo, a partir de alguns critérios como unidade de sentido com ou sem elementos coesivos, legibilidade, proveniência de diferentes cursos de nível superior oferecidos pela instituição, qualidade e quantidade de observações metalingüísticas.

Teve-se o cuidado de proteger a identidade tantos dos alunos como dos professores para melhor isenção e neutralidade na análise.

Neste processo de interpretação, existe uma preocupação intencional de primeiro analisar as redações discentes, observando como os sentidos são construídos através dos mecanismos teóricos e analíticos da *Nova Retórica* (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, [1958], 2005) e, assim, caracterizar o discurso (*lógos*), a construção do *ethos* discursivo (orador), como forma de obter a adesão do auditório (*páthos*). Em seguida, as observações metalingüísticas docentes, inscritas em todos elas, serão objeto de interpretação e de compreensão, à luz da Análise do Discurso, tal como já comentado.

Em relação às dissertações discentes, os temas são variados, pois compreendem desde a questão do "nomadismo moderno" (as constantes mutações sociais, políticas, culturais), "elitização do carnaval baiano" (exclusão do povo em benefícios da classe média e dos turistas), "Ler pode tornar o homem perigosamente humano" (efeitos positivos da leitura), até a questão da "Ética e Conhecimento" (discussão sobre a ética e a produção do conhecimento científico a partir do filme: "Ponto de Mutação", baseado no livro de Fritjof Capra). Das 10 redações, quatro versaram sobre o "nomadismo"; duas discutiram o tema da leitura como forma de tornar o homem perigosamente humano; três desenvolveram o tema "Ética e Sociedade" e apenas uma se preocupou com o problema do "Carnaval como exclusão". Em todas as redações produzidas pelos alunos, apareceram anotações entre parênteses com coloração azul ou vermelha com a intenção de evidenciar que eram as "correções" feitas pelos professores nos respectivos textos.

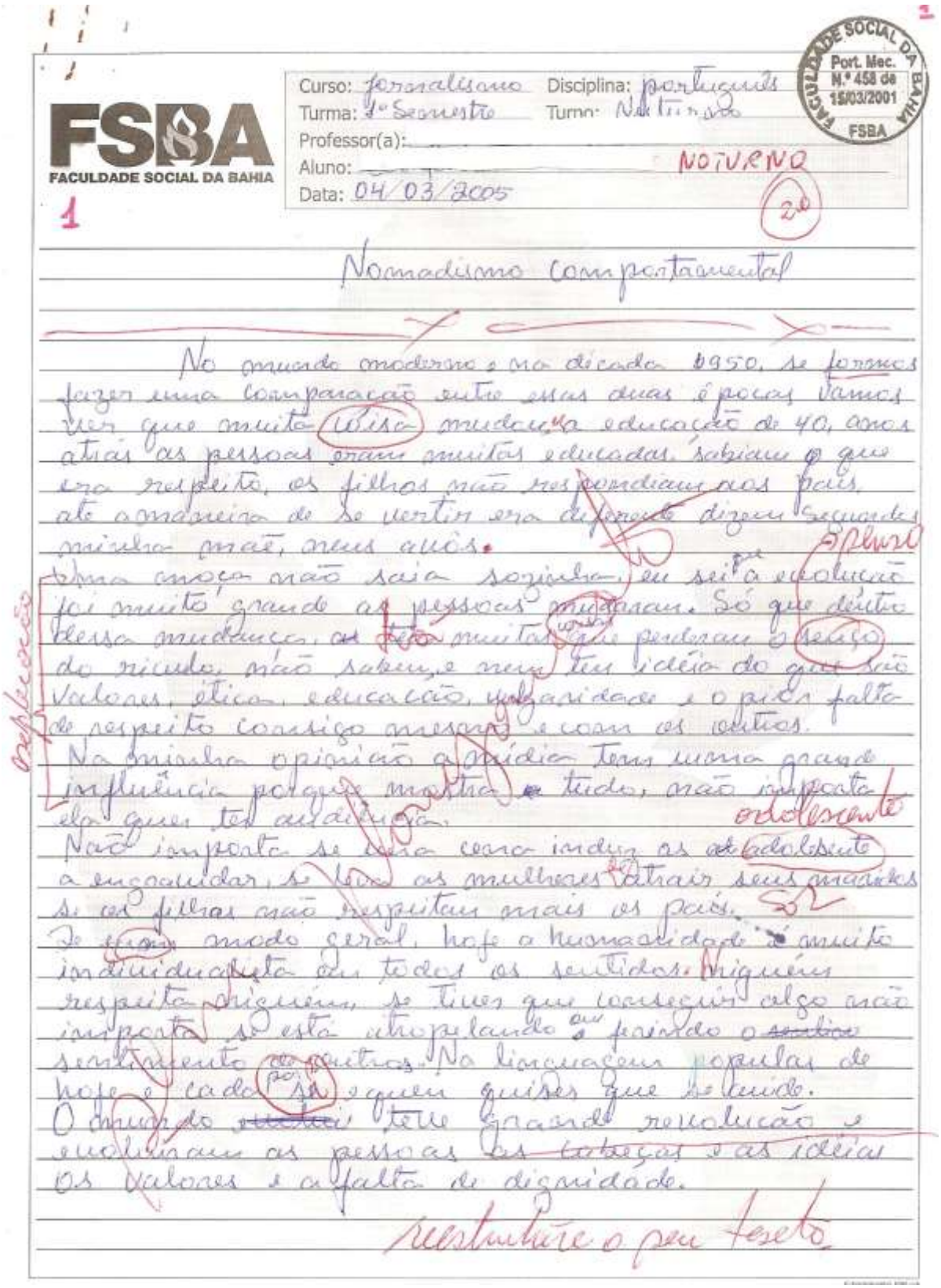
- **"Nomadismo comportamental"** (Redação 01)

É uma redação com 28 linhas, construída em seis parágrafos, contendo a visão de mundo do aluno sobre a instabilidade do homem moderno. Abaixo, a redação que o aluno escreveu:

> No mundo moderno e na década 1950, se formos fazer uma comparação entre essas duas épocas vamos ver que muita coisa mudou a educação de 40, anos atrás as pessoas eram muito educadas, sabiam o que era respeito, os filhos não respondiam aos pais, até a maneira de se vestir era diferente dizem segundos (segundo) minha mãe, meus avos (avós).
> Uma moça não saía sozinha, eu sei que a evolução foi muito grande as pessoas mudaram. Só que dentro dessa mudança, tem muitas coisas que perderam o senco (senso) do ridículo, não sabem, e nem tem idéia do que são valores, ética, educação, vulgaridade e o pior falta de respeito consigo mesmo e com os outros.
> Na minha opinião (,) a mídia tem um grande influência porque mostra tudo, não importa(,) ela quer ter audiência.
> Não importa se uma cena induz as adolesente (adolescentes) a engravidar, se leva as mulheres atrair (a trair) seus maridos, se os filhos não respeitam mais os pais.
> De um modo geral, hoje a humanidade é muito individualista em todos os sentidos ninguém respeita ninguém, se tiver que conseguir algo não importa se está atropelando ou ferindo sentimentos dos outros. Na linguagem popular de hoje é cada (um) por se (por si) e quem quiser que se cuide.
> O mundo teve grande revolução e evoluíram as pessoas (,) as cabeças e as idéias (,) os valores e a falta de dignidade.

O tema proposto: "nomadismo moderno" foi discutido em sala de aula, conforme conversa informal dos professores, não se relacionava com a evolução biológica ou histórica do homem, mas ao fato de o indivíduo contemporâneo mudar de partido, de idéias, de

religião, de amor ao sabor das conveniências, dos modismos vigentes. A partir dos seus conhecimentos prévios, o aluno (orador) selecionou, como ponto de vista de sua argumentação, uma comparação da evolução entre o homem moderno e o homem da década de 1940/1950, como forma de criar um pré-acordo com o seu interlocutor (auditório) sobre efetivas mudanças, por isso usou a primeira pessoa do plural (“se formos”): ele e o auditório. A intenção era convencer ou persuadir quem fosse ler o texto, servindo-se da tese: as mudanças comportamentais existem, por isso o orador acreditou que elas se constituíam em fato no plano real, sendo diferente se ele as associasse a uma teoria científica, pois assim seriam uma verdade, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2005, p.77), que dizem: “designar-se-ão de preferência com o nome de verdades sistemas mais complexos, relativos a ligações entre fatos, que se trate de teorias cientificas ou de concepções filosóficas ou religiosas que transcendam a experiência.”



FACULDADE SOCIAL DA BAHIA
Port. Mec. N.º 458 de 15/03/2001 FSBA

FSBA
FACULDADE SOCIAL DA BAHIA

Curso: Jornalismo Disciplina: Português
Turma: 1º Semestre Turno: Noturno
Professor(a):
Aluno:
Data: 04/03/2005

NOTURNO

1 2º

Nomadismo Comportamental

No mundo moderno e na década 1950, se formos fazer uma comparação entre essas duas épocas vamos ver que muito pouca mudança a educação de 40 anos atrás as pessoas eram muitas educadas, sabiam o que era respeito, os filhos não respondiam aos pais, até a maneira de se vestir era diferente diziam Senhores minha mãe, meus avós.

Uma moça não saia sozinha, eu sei a evolução foi muito grande as pessoas mudaram. Só que dentro dessa mudança, as pessoas muitas que perderam o respeito do mundo não sabem, e nem tem idéia do que são Valores, ética, educação, hospitalidade e o pior falta de respeito consigo mesmo e com os outros.

Na minha opinião a mídia tem uma grande influência porque mostra a todos, não importa ela que tem audiência.

Não importa se uma cena indiga os adolescente a engravidar, se leva as mulheres atrair seus maridos se as filhas não respeitam mais os pais.

De um modo geral, hoje a humanidade é muito individualista em todos os sentidos. Ninguém respeita ninguém, se tiver que conseguir algo não importa se está atropelando ou ferindo o sentimento de outros. Na linguagem popular de hoje é cada por si e quem quiser que se exploda.

O mundo tem grande revolução e modificou as pessoas as atitudes e as idéias os Valores e a falta de dignidade.

Restaure o seu teto.

Redação 01 – Nomadismo comportamental.

Ainda no primeiro parágrafo, o locutor fez alusão a outro fato específico: a educação na década de1940, quando as pessoas eram mais educadas, porque tinham noção de respeito, inclusive os filhos tinham respeito aos pais; até a maneira de se vestir era diferente, o que pressupõe, por implícito, que as pessoas de hoje são menos educadas, não têm respeito.

No segundo parágrafo, o texto ainda apresentou um discurso relatado ("Uma moça não saía sozinha"), mas o orador se posicionou de maneira genérica sobre o mundo do preferível em que constrói suas premissas de argumentação para um auditório particular ("Só que dentro destas mudanças, terá (há) muitas coisas que perderam o senco (senso) de ridículo, não sabem, e nem tem idéia do que são valores, ética, educação, vulgaridade e o pior falta de respeito consigo mesmo e com os outros"). Aparentemente, o enunciado não tem sentido claro, porque "coisas" não perdem o senso de ridículo, mas as pessoas. Mesmo com limitações lingüísticas, o sentido pode ser resgatado através da metonímia (objeto pela ação) ou das anáforas associativas, pois os verbos "sabem, não tem" podem estar se referindo às pessoas modernas, citadas no primeiro parágrafo. Este argumento, como se baseia na estrutura do real, em termos de ligação de coexistência, classifica-se como a relação da pessoa e seus atos (argumento de pessoa), por isso o comportamento, as atitudes humanas (atos), como "Uma moça não saía sozinha" refletem o caráter, os valores das pessoas no mundo de hoje: sem ética, educação, respeito consigo e com os outros, mesmo aceitando as mudanças.

No terceiro parágrafo, o aluno, ao apontar a influência da mídia como uma das razões para esta falta de valores, pois mostra tudo, colocou-a, como fato normalmente aceito pelo auditório universal. Em termos de paragrafação, havia problemas, porque o tema central: a influência da mídia mostra tudo, como informação dada (tema), não foi acompanhada das explicações novas (rema), em referência ao pronome indefinido "tudo" no mesmo parágrafo; ao contrário, só ocorreram no quarto parágrafo, quando o orador dizia: "Não importa se uma cena induz as adolescente a engravidar, se leva as mulheres atrair (a trair) seus maridos, se as filhas não respeitam mais os pais" Ele fechou o terceiro parágrafo com uma presunção: "não importa ela quer ter audiência". Os argumentos: "influência da mídia" (terceiro parágrafo), "individualismo da humanidade" (quinto parágrafo) estabelecem uma ligação de sucessão entre causa (mídia) e efeitos (nomadismo), por isso se classificam como argumento de vínculos causais, o que ajuda a se fazer o convencimento intelectual do auditório. Os argumentos do quarto parágrafo fundamentam a estrutura do real com o uso dos exemplos ("uma cena induz adolescente a engravidar", "leva mulheres atrair seus maridos", "as filhas não respeitam mais os pais...") como forma de transformar o nexo causal como uma verdade possível(argumento de exemplo).

No quinto parágrafo, a premissa da argumentação saiu do mundo real (fatos, verdade, presunção) e se inscreveu no mundo do preferível (valores, hierarquia, lugares), pois o orador criticou o individualismo contemporâneo (“De um modo geral, hoje a humanidade é muito individualista em todos os sentidos.”) como um valor concreto da sociedade moderna. Em seguida, explicou e exemplificou o tema maior do parágrafo: “Ninguém respeita ninguém, se tiver que conseguir algo não importa se está atropelando ou ferindo o sentimento dos outros.”. Como fechamento da argumentação, usou uma espécie de paródia: “Cada (um) por si e quem quiser que se cuide” que, por ser do conhecimento de todos, possui um apelo persuasivo importante, porque são ligações que fundamentam a estrutura do real. Neste parágrafo, retoma-se a relação dos valores (pessoa), como o individualismo a partir dos atos praticados por elas: “Ninguém respeita ninguém”, “Cada um por si e quem quiser que se cuide”. Nestes dois últimos parágrafos, os temas do discurso foram classificados como causas do tema maior (influência da mídia e o individualismo moderno), embora não existissem referências explícitas. Com a ajuda do co-texto, do contexto e da inferência, percebe-se que estes argumentos se baseavam na estrutura do real, em ligação de sucessão entre um efeito (nomadismo comportamental) e suas respectivas causas: mídia e individualismo.

Toda esta argumentação não se constrói a partir de verdades universais necessárias, de uma lógica silogística; ao contrário, inscreve-se numa argumentação retórica, quase lógica, pois está baseada no verossímil, no plausível, na dialética. O texto começou com uma comparação entre as décadas de 1940/1950 e o mundo atual mostrando que havia ética no passado e falta de valores hoje. Não há como se comprovar tal suposição, com dados estatísticos; constitui-se apenas numa crença que o orador usa para sensibilizar o professor (auditório) e obter dele uma adesão satisfatória: uma avaliação positiva. Este argumento se inscreve no argumento da analogia, pois “desempenha importante papel na invenção e na argumentação, por causa, essencialmente, dos desenvolvimentos e dos prolongamentos que favorecem...” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, [1958], 2005, p. 438).

Isto se repete na conclusão (último parágrafo), quando o locutor/orador sintetizou toda a sua argumentação heteronímica, confirmando a sua tese geral, expressa no segundo parágrafo, quando declarou: “O mundo teve grande revolução e evoluíram as pessoas, as cabeças e as idéias, os valores e a falta de dignidade.” Paralela à evolução tecnológica, histórica, também ocorreu, de forma dialética, a involução (a falta de dignidade) na vida do homem. É uma verdade retórica, pois nitidamente procura influenciar, persuadir o auditório, não pela hierarquia, pois ele é um simples aluno, mas pelo lugar de preferência: da ordem em que a superioridade do anterior prevalece sobre o posterior (passado e presente), da essência

em que os valores morais (dignidade) se sobrepujam aos valores materiais (riqueza, consumo, etc.).

Todas estas colocações resultam numa imagem dialética (*ethos*), pois se apresenta conservadora quando o orador demonstra encanto pelos valores do passado diante do individualismo do homem moderno, como também inovadora, uma vez que não seguiu uma estrutura "padrão" pelo fato de ter usado a indução e dedução simultaneamente. Além disso, o aluno autor se utilizou de uma variante popular do português, no texto escrito, ou pelo menos, uma variante que se pretende culta, mas que a infringe em vários aspectos (concordância, regência, mesmo ortografia...). Esta maneira que sujeito/orador escolheu para significar-se talvez não tenha sido suficiente para convencer o auditório, porque, do ponto de vista do alocutário, o texto certamente se enquadra no "antimodelo": não se ajusta ao estereótipo pensado pelo professor (orador), o que resultou numa avaliação negativa.

O texto possui a coerência superestrutural ou genérica, pois a sua argumentação se coaduna com o gênero discursivo opinativo (dissertação), pois seguiu as três características: estilo, temática e estrutura composicional; coerência semântica, porque soube construir um ponto de vista: nomadismo e apontou as causas: a influência da mídia e o individualismo moderno, concluindo com uma visão pessimista (falta de dignidade); coerência pragmática, ao construir uma estratégia argumentativa com o intuito de persuadir, provocando emoções como o medo ("Ninguém respeita ninguém"), a destruição da família ("leva as mulheres a trair seus maridos") do auditório (*páthos*) como forma de ter dele a adesão a sua tese.

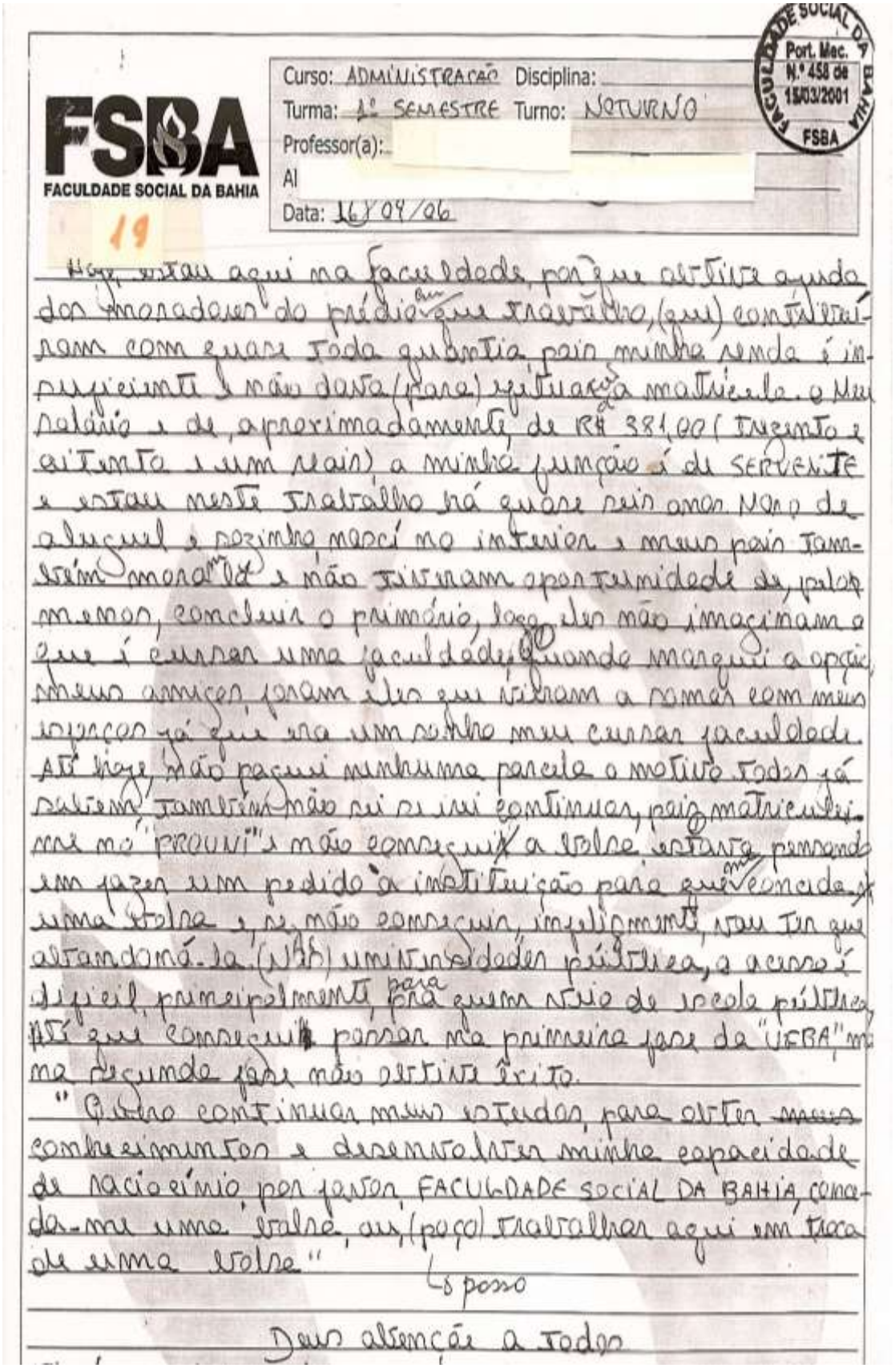
Em relação à coerência lingüística (coesão), o texto apresenta algumas dificuldades, considerando o padrão culto pelo fato de a enunciação ocorrer numa faculdade, como falta de pontuação no encadeamento por parataxe ("eu sei que a evolução foi muito grande as pessoas mudaram"), concordância nominal e ortografia ("as adolesente"), imprecisão vocabular ("coisa"). Quanto à coerência textual (estrutural), o texto apresenta um desempenho incomum, pois não seguiu a estrutura clássica de introdução, desenvolvimento e conclusão (dedução), cuja elaboração é sempre esperada pelo professor (auditório). Ele apresentou um relato na forma de indução (primeiro parágrafo), o tema básico da argumentação (segundo parágrafo), as razões ou justificativas (terceiro/quarto/ quinto parágrafos) e a conclusão reafirmando a tese central (dedução). Quanto à paragrafação, o desempenho do aluno não é regular, pois o terceiro e o quarto parágrafos se complementam, não desenvolveu o último parágrafo, por não ter seguido um plano de texto. Como o uso de uma linguagem adequada como o conhecimento dos aspectos psicológicos e sociais a respeito do auditório são condições necessárias para a argumentação, esta variante lingüística e textual do orador não

correspondeu, com certeza, ao ideal que o interlocutor esperava, por isso, aconteceu uma disforia, uma dessassociação entre o auditório (professor) e o orador (aluno), como se pode ver na baixa avaliação: nota 2,0 de 10.

- **Hoje, estou aqui** (Redação 02)

Outra redação representativa desta injunção entre o orador e o auditório aconteceu num dia em que a sala discutiu o tema: "Ética e Sociedade" e, depois de muitas colocações dos alunos, sugeriu-se uma produção dissertativa argumentativa como forma de sintetizar as informações, de treinar a habilidade da linguagem escrita, segundo depoimento dos professores do PROAP. No final, foram entregues as redações dissertativas para a correção, mas uma delas chamou a atenção de imediato, pois o aluno a entregou ao professor com uma ressalva de que, se possível, fosse lida imediatamente. A redação entregue foi o que vem a seguir:

> Hoje, estou aqui na Faculdade, por que (porque) obtive ajuda dos moradores do prédio que (em que) trabalho que contribuíram com quase toda quantia, pois minha renda é insuficiente e não dava para efetuar a matrícula. O meu salário e (é) de, aproximadamente, de R$381,00 (trezentos oitenta e hum reais), a minha função é de servente e estou neste trabalho há quase seis anos. Moro de aluguel e sozinho, nasí (nasci) no interior e meus pais também mora (moram) lá e não tiveram oportunidade de, pelos (pelo) menos concluir o primário logo, eles não imaginam o que é cursar uma faculdade; quando marquei a opção meus amigos, foram eles que vieram a somar com meus esforços já que era um sonho meu cursar faculdade. Até hoje, não paguei nenhuma parcela (,) o motivo todos já sabem, também não sei se irei continuar pois, matriculei-me no PROUNI e não conseguir(consegui) a bolsa, estava pensando em fazer um pedido a (à) instituição para que conceda-me (me conceda) uma bolsa e(,) se não conseguir(,) infelizmente vou ter abandoná-la. Nas (Às) universidades pública (s) o acesso é difícil (difícil), principalmente, pra (para) quem veio de escola pública, até conseguir (consegui) passar na primeira fase da "Ufba", mas(,) na segunda fase(,) não obtive êxito.
> "Quero continuar meus estudos, para obter meus conhecimentos e desenvolver minha capacidade de raciocínio, por favor, Faculdade Social da Bahia, conceda-me uma bolsa, ou, poço (posso) trabalhar aqui em troca de uma bolsa. Deus abençoe a todos.



FSBA
FACULDADE SOCIAL DA BAHIA

Curso: ADMINISTRAÇÃO Disciplina:
Turma: 1º SEMESTRE Turno: NOTURNO
Professor(a):
Al
Data: 16/09/06

FACULDADE SOCIAL DA BAHIA
Port. Mec. Nº 458 de 15/03/2001
FSBA

19

Hoje, estou aqui na faculdade, porque através a ajuda dos moradores do prédio que trabalho, (que) contribuíram com quase toda quantia, pois minha renda é insuficiente p/ não dar (para) sustentação material. o Meu salário é de, aproximadamente de R$ 381,00 (Trezentos e oitenta e um reais), a minha função é de SERVENTE e estou neste trabalho há quase dois anos. Nasci de classe média baixa, nasci no interior e meus pais também moram lá e não tiveram oportunidade de, pelo menos, concluir o primário, logo eles não imaginam o que é cursar uma faculdade. Quando manifestei a opção meus amigos foram os que viram a roupa com meus colegas já que era um sonho meu cursar faculdade. Até hoje não passei nenhuma parcela o motivo todos já sabem. Também não fui as aulas continuar, pois matriculei-me no "PROUNI" e não consegui a bolsa, estava pensando em fazer um pedido à instituição para que concedesse uma bolsa e se não conseguir, imediatamente, vou ter que abandoná-la (a FSBA) universidade pública, o acesso é difícil, principalmente para quem veio de escola pública. Até que consegui passar na primeira fase do "UFBA" mas na segunda fase não obtive êxito.

" Quero continuar meus estudos, para obter mais conhecimentos e desenvolver minha capacidade de raciocínio por isso, FACULDADE SOCIAL DA BAHIA, concedam-me uma bolsa, ou (para) trabalhar aqui em troca de uma bolsa."

Obrigado

Deus abençoe a todos

Redação 02 – Hoje, estou aqui.

A redação não é uma dissertação/argumentativa, mas um discurso relatado em 1ª pessoa (narração) em que aparecem outras vozes ("moradores do prédio", meus amigos) numa polifonia que vai ajudando a construir o contexto situacional do discurso, envolvendo o sujeito discursivo, que, como orador, vai construindo um pré-acordo com o interlocutor (auditório), a fim de obter dele a adesão intelectual e emotiva ao seu pleito: a obtenção de uma bolsa de estudos.

Para isso, constrói a sua imagem (*ethos*) de que é um estudante (universitário) trabalhador (servente), ganha um salário insuficiente para pagar as mensalidades de uma faculdade particular, solteiro e mora de aluguel, de tal modo que os fatos inscritos no mundo do real, tendo força argumentativa quando não são contestados, mas aceitos por todos, possam comover, despertar paixões ou os sentimentos do auditório (*páthos*) e, assim, construir um acordo. Segundo Santana Neto (2005, p. 25), a comunicação deve tender a orientar pensamentos, a exercitar ou apaziguar as emoções, a dirigir uma ação, pois "conduz a conjunção do diálogo e da razão que, assumida na sua condição histórica, perpetua, pelo direito à palavra e à questão, a construção de um pluralismo e a exigência, sempre em renovação, de um pensamento crítico".

O texto só contém dois parágrafos. Na primeira parte, o orador apresenta uma argumentação discursiva (logos), levantando outros dados da sua realidade: filho de pais que moram no interior, semi-analfabetos, ex-aluno de escola, ex-candidato do PROUNI, ex-candidato da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que sonha em cursar uma faculdade, que sabe das dificuldades de ingressar numa universidade pública (imagem do referente), mas hoje é aluno universitário de uma faculdade particular e não pode pagar as mensalidades, por isso pleiteia uma bolsa de estudos. "Na perspectiva enunciadora, o enunciador é uma figura que não se dá como quem fala, mas simplesmente como um lugar do qual se fala, se enuncia" (SANTANA NETO, 2005, p.27). Apesar da incompatibilidade e do absurdo da proposição, existe uma argumentação quase lógica (retórica), pois esta verdade social se baseia na verossimilhança, no possível, por isso ela não tem força de convicção (razão), mas o poder da persuasão, porque toca a sensibilidade do outro (auditório particular) e, desta maneira, pode obter a sua adesão.

Na parte final, com aspas, o orador teve a intenção de concluir a argumentação esperando do representante da Faculdade Social da Bahia uma resposta (imagem do auditório), por isso apelou para um valor concreto: "Quero continuar os meus estudos, para obter conhecimento e desenvolver a minha capacidade de raciocínio", como uma premissa do mundo do preferível (valores, hierarquia e lugares). Em seguida, num tom performativo (ato

de fala), usou o vocativo: "por favor, FSBA[8]" e o verbo no imperativo:"conceda-me", num pedido diplomático de acordo ao interlocutor, como forma de anular a incompatibilidade anterior e, assim, obter a euforia com a possibilidade concreta de duas possibilidades: concessão da bolsa (gratuidade) ou a possibilidade de trabalhar na Faculdade em contrapartida à oferta gratuita do curso.

Na construção de sua auto-imagem (*ethos*), o orador soube implementar um argumento de superação, pois de servente chegou a ser universitário, vencendo a pobreza, a burocracia, a decadência do ensino público, o que vale não é realizar certo objetivo, alcançar certa etapa, mas continuar, superar, transcender, no sentido indicado por dois ou vários pontos de referência. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2005, p. 328), "O importante não é um objetivo bem definido: cada situação serve, ao contrário, de ponto de referência e de trampolim que permitem prosseguir indefinidamente numa certa direção". Não se confunde com o argumento de direção, porque, se o argumento de superação insiste num esforço de ir mais longe num certo sentido sem que se entreveja nenhum limite num crescimento continuo de valor, o de direção estabelece um objetivo que vai sendo alcançado por etapas, mas causa temor de uma ação que envolva um encadeamento de situações cujo desfecho se receia (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, [1958], 2005, p.327). Com certeza, esta capacidade de superação tem efeito positivo e pragmático sobre as emoções do auditório (*páthos*), porque o autor deste texto representa o esforço de superação de todo um povo que sonha em estudar ("Quero continuar meus estudos para obter conhecimentos."), mas não tem apoio, pois vive na exclusão.

O uso de uma variante lingüística ("meus pais mora", "a minha função é de servente, e estou neste trabalho há quase seis anos", "para que conceda-me uma bolsa") de natureza popular, caracterizou, no seu discurso, a origem social do orador que conseguiu verbalizar sua perseverança, sua dignidade com competência e está disposto ao sacrifício ("poço (posso) trabalhar em troca de uma bolsa"): não disse que abandonaria o emprego (*ethos*). Por estas razões, não se poderia jogar todo este potencial intelectual, social e humano na exclusão devido à questão financeira, pois seria desperdício de capital humano (argumento do desperdício). Mesmo assim, esta linguagem pode provocar preconceito quando existe um auditório específico como uma faculdade, um tribunal, porquanto, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2005, p. 185), importa muito a forma como se apresentam os dados na argumentação: numa sociedade hierarquizada: "todo sistema lingüístico implica regras

[8] FSBA – antiga sigla da Faculdade Social da Bahia.

formais de estrutura que unem os usuários desse sistema, mas a utilização destes aceita diversos estilos, expressões particulares, características de um meio, do lugar que nele se ocupa, de certa atmosfera cultural".

Ora, uma expressão negligente, a deformação de um texto podem criar uma conivência com o ouvinte ou não, e assim concluem os autores da *Nova Retórica*: "Se a fórmula estereotipada, aceita, favorece o bom andamento da discussão, com a comunhão que permite estabelecer, recusada, pode servir para desqualificar certos raciocínios, para desacreditar certos oradores." (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, [1958], 2005, p.188).

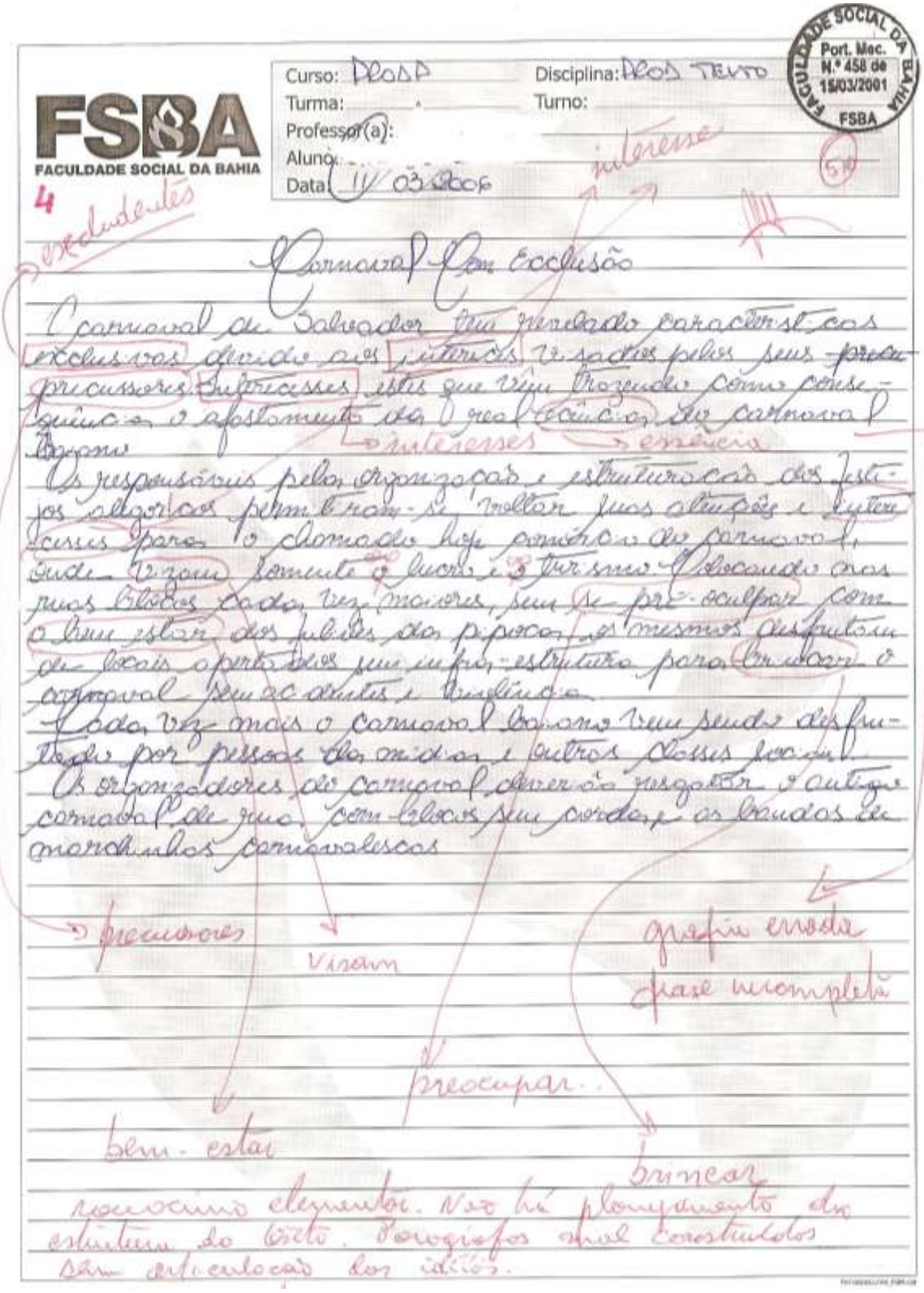
- **Carnaval com exclusão** (Redação 03)

Mais uma redação, agora uma que discorre sobre o tema: "Carnaval de Salvador: festa de exclusão" em que o aluno se posiciona, colocando argumentos de convicção e de persuasão:

> O carnaval de Salvador tem revelado características exclusivas (excludentes) devido aos intereces (interesse) visados pelos precussores (precursores). Intereces (interesses) estes que vem (vêm) trazendo como conseqüência o afastamento da real ecência (essência) do carnaval.
> Os responsáveis pela organização e estruturação dos festejos alegóricos permitiram-se voltar suas atenções e interecesses(interesses) para o chamado hoje comércio do carnaval, onde vizam (visam) somente o (ao) lucro e o (ao) turismo. Colocando nas ruas blocos cada vez maiores sem se pré-ocupar (preocupar) com o bem estar (bem-estar) dos fuliões (foliões) das pipocas, os mesmos desfrutam de locais apertados sem infra-estrutura para brincar o carnaval sem acidentes e violência.
> Cada vez mais o carnaval baiano vem sendo desfrutado por pessoas das mídias e outras classes sociais.
> Os organizadores de carnaval deverão resgatar o antigo carnaval de rua, com blocos sem cordas e as bandas de marchinhas carnavalescas.

Mesmo com inadequações lingüísticas, considerando as condições situacionais e históricas da enunciação, o aluno/ orador procura construir uma argumentação, posicionando-se de forma crítica sobre o referente (o carnaval baiano) sobre o qual faz uma imagem negativa (exclusão) como forma de convencer e/ou persuadir um auditório universal (a sociedade, os organizadores do carnaval, o professor) e obter dele uma adesão a sua tese: o carnaval baiano deixou de ser popular ("afastamento da sua essência") e, hoje, só defende os interesses financeiros dos seus promotores ou patrocinadores (primeiro parágrafo). Evidencia-se aqui uma desvantagem do atual carnaval baiano: a elitização da festa com a exclusão do povo ("afastamento da real ecencia do carnaval baiano"), o que configura um argumento pragmático, pois permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas conseqüências

favoráveis ou desfavoráveis. Isto vai estabelecendo um clima de persuasão ou de convencimento do auditório.



Redação 03 – Carnaval com exclusão.

Como premissas da argumentação, apontou, no mundo real, fatos como o comércio do carnaval, o lucro, a exclusão do povo ("fulioes, das pipocas"), oferecendo-lhes espaços exíguos, sem conforto, e dando preferência aos turistas (segundo parágrafo), aos profissionais da mídia, de outras classes sociais (terceiro parágrafo) como uma paráfrase do que já foi dito antes. Ninguém contesta a veracidade destes fatos e, como são repetidos a cada ano, passam a justificar que a presunção inicial de que o carnaval baiano excludente pode provocar um acordo definitivo entre o orador e auditório, logo a possibilidade de convencer o professor desta verdade é muito grande. A alusão aos fatos mencionados (espaços exíguos, o lucro, o comercio, privilégios aos turistas, aos profissionais da mídia, etc.), como argumentos de exemplo, comprova a veracidade da tese central do texto.

Por estas razões, o discurso toma um caráter performativo ("Os organizadores do carnaval deverão resgatar o antigo carnaval de rua, com blocos sem corda e as bandas de marchinhas carnavalescas"), como conclusão da argumentação (quarto parágrafo). Ao adotar esta posição, o orador construiu seu dizer a partir do mundo do preferível, porque se baseou em valores como o da ordem: o carnaval antigo (anterior) era melhor do que o atual (posterior); da essência: valorização da inclusão e negação da exclusão; da pessoa: a liberdade ("sem cordas"), a criatividade ("marchinhas carnavalescas") do povo; ao contrário, do lucro, da exclusão dos organizadores do carnaval. Desta posição axiológica no discurso, o povo ou a sociedade como um todo, pela força da hierarquia e pelo prestígio, tem autoridade para exigir que o carnaval, sendo uma festa popular, deixe de ser elitizada, daí a sugestão: "deverão resgatar o antigo carnaval" (argumento de autoridade).

Considerando a imagem do orador (*ethos*), mesmo demonstrando uma atitude de objetividade, de informação e de consciência social, a variante lingüística usada e a forma de organizar o texto, de construir parágrafos podem interferir na imagem que os outros fazem do locutor ou que o próprio orador faz de si mesmo. A maneira de produzir o texto não se coaduna com a imagem criada pelo auditório, como por exemplo, o texto dissertativo: "A falta de consciência de pessoas" (Redação 09), a única produção textual que mereceu elogios do professor, pois preencheu os requisitos do estereótipo (argumento de modelo) e passa a considerar a redação em análise sem a organização daquele outro texto, portanto o texto do aluno se situa como negação parcial do modelo (argumento do antimodelo), através de uma avaliação regular (nota 5,0).

- **Ler pode tornar o homem perigosamente humano?** (Redação 04)

Esta redação pertence a uma aluna do Curso Normal Superior, turno noturno que se submeteu a uma avaliação parcial de aprendizagem, após a leitura de um texto sobre o tema, retirado do livro "A formação do leitor: pontos de vista"[9]:

> A pensar fundo na questão, eu diria que ler devia ser proibido. Afinal de contas, ler faz muito mal às pessoas: acorda os homens para realidades impossíveis, tornando-os incapazes de suportar o mundo insosso e ordinário em que vivem. A leitura induz à loucura, deslocam o homem do humilde lugar que fora destinado no corpo social. Não me deixam mentir os exemplos de Don Quixote e Madamme Bovary.
> Ler pode ser um problema, pode gerar seres humanos conscientes demais dos seus direitos políticos, em um mundo administrado, onde ser livre não passa de uma ficção sem nenhuma verossimilhança. Seria impossível controlar e organizar a sociedade se todos os seres humanos soubessem o que desejam. Se todos se pusessem a articular bem suas demandas, a fincar sua posição no mundo, a fazer dos discursos os instrumentos de conquista de sua liberdade (fragmentos).

A redação construída pela aluna foi a seguinte:

> O momento exige do homem conhecimentos que este muitas vezes só encontra no universo literário. ("Como"?).
> A leitura é uma ponte pela qual o homem em sua caminhada de vida percorre almejando mais segurança, comodidade e estabilidade. A mesma proporciona ao ser humano um desenvolvimento intelectual, social e moral permite que o homem se descubra como ser humano capaz de interagir com o mundo e modificá-lo.
> Pensar o crescimento humano distanciado da leitura seria difícil, e desta forma o entendimento humano seria bloqueado e conduziria o homem ao paradismo social.
> Através da leitura o individuo percebe-se como alguém capaz. Entretanto este precisa interpretar e descobrir o que está nas entrelinhas.
> O leitor não é aquele que decodifica, mas descobre que palavras, não são meros códigos e sim instrumentos que o ajudarão a intervir no mundo e mudar a sua realidade social.
> Quem ler ("lê") dificilmente é enganado, pois não acredita no que ouve, é um pesquisador, investigador e indagador dos fatos que o cerca (m).
> Portanto, a leitura sempre será o marco de crescimento na vida de um homem e das futuras gerações (agosto/2004).

O orador (aluno), na sua enunciação, constrói um discurso retórico com intenção nítida de criar um pré-acordo com o seu interlocutor/auditório (o professor), a fim de obter dele a adesão a sua tese, que, como uma avaliação, significaria uma boa nota, o que não ocorreu, pois recebeu o valor 1,5 (um e meio). Ao apresentar o seu ponto de vista, como enunciador, o orador (locutor) estabeleceu uma delimitação, resultado da construção imaginária de si mesmo (*ethos*), do objeto de discurso como referente (o valor da leitura) e do seu respectivo

[9] Fragmento de texto retirado de PRADO e CONDINI. **A formação do leitor: pontos de vista**. [S.I.]: [S.n.], 1999, p. 71-73.

auditório (sociedade em geral, o professor, etc.): “O momento exige do homem conhecimentos que este muitas vezes só encontra no universo literário.” (primeiro parágrafo). Pelo contexto, o adjetivo “literário” não significa a leitura exclusiva de obras estético-literárias, tais como James Joice, Machado de Assis, Guimarães Rosa, Proust, Kafka, etc., mas se refere muito mais ao mundo das letras e dos livros, não importa a natureza ou o gênero discursivo. O uso da palavra “homem”, pelo efeito metonímico, relaciona-se a todos os homens, inclusive o próprio orador numa época determinada (“O momento”), que é a realidade atual, envolvendo o referente (“conhecimentos”) na forma plural, indeterminada, por isso pode compreender tantos conhecimentos científicos, literários como as informações religiosas, empíricas, filosóficas, teológicas, etc.

Desta maneira, estabelece-se uma verdade retórica (tema), embora não tenha havido, no mesmo parágrafo, as explicações necessárias com as informações novas (rema), pois a premissa maior é falsa, uma vez que “conhecimentos” não são apropriados somente pelo universo livresco (“literário”), mas também pelas experiências pessoais, pela interação social e pela tradição. Como tem uma aparência formal quase lógica, esta argumentação tem o objetivo de provocar o lado emotivo (*páthos*) do interlocutor para que, assim, se cristalize a sua persuasão e, em conseqüência, a sua adesão à tese do orador.

Com isso, vai-se formando a imagem do orador (*ethos*) que, usando a identificação daquilo que seja a leitura, constrói uma definição capaz de orientar a sua argumentação quase lógica (argumento de identidade e definição), embora somente a sua organização textual esteja fora dos padrões, o que pode provocar por parte do auditório uma classificação negativa (argumento do antimodelo), por isso resultou numa baixa avaliação.

No desenvolvimento, a escolha das premissas da argumentação confirma a opção pelo mundo do real (verdade, fatos, presunção), já que a leitura, como uma ponte, é capaz de levar ao homem segurança, comodidade, estabilidade (segundo parágrafo), proporciona ao ser humano um desenvolvimento intelectual, social e moral (segundo parágrafo), e também a autodescoberta do ser humano na sua capacidade de interagir com o mundo e modificá-lo (segundo parágrafo). São presunções a partir do senso comum e constituem-se em vantagens subjetivas para quem acredita na força da leitura (argumentos pragmáticos). Estes temas mereceriam, no mínimo, três parágrafos separados.

No terceiro parágrafo, o orador apresenta uma desvantagem: o paradismo social na hipótese de se excluir a leitura no crescimento humano: “Pensar o crescimento humano distanciado da leitura seria difícil, e, desta forma, o entendimento humano seria bloqueado e conduziria o homem ao paradismo social.” Surge, assim, uma desvantagem: argumento

pragmático, que, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2005, p. 303), permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas conseqüências favoráveis ou desfavoráveis. Mesmo não havendo explicação para o conceito "paradismo" (rema) no mesmo parágrafo, o argumento acentua, por contraste, a persuasão do interlocutor (auditório), porque, como ser humano, não vai querer que seu crescimento seja bloqueado por falta de leitura.

Outro argumento pragmático (quarto parágrafo) associa uma conseqüência positiva (consciência de sua capacidade) à causa determinada (leitura), mas especifica-a com uma ressalva — precisa interpretar e descobrir o que está nas entrelinhas — quando o orador afirmou: "Através da leitura o indivíduo percebe-se como alguém capaz. Entretanto este precisa interpretar e descobrir o que está nas entrelinhas.". Embora não haja explicação para a expressão: "o que está nas entrelinhas", compreende-se que é a capacidade de o homem interpretar o texto, ultrapassando a significação literal das palavras, e encontrar o sentido conotativo da linguagem, ou o "não-dito", ou o implícito em que ocorre a junção da linguagem com a história, com o inconsciente. A crença na capacidade poética da linguagem, como, numa escala crescente de argumentação, vai minando as possíveis resistências ao valor da leitura na vida humana, em que se inclui a do interlocutor, como também reforça a auto-imagem do orador (*ethos*), pois a sua visão de que a leitura pode tornar o homem perigosamente humano não se torna específica de um único indivíduo, mas de uma grande parte da sociedade.

A intencionalidade do autor/orador do texto em persuadir o seu leitor/auditório se concretiza mais ainda com este outro argumento pragmático da leitura: com a leitura, o leitor virtual do texto pode intervir no mundo e mudar a sua realidade social: "O leitor não é aquele que decodifica, mas descobre que palavras não são meros códigos e sim instrumentos que o ajudarão a intervir no mundo e mudar a sua realidade social (quinto parágrafo)". Na formulação imaginária do referente (o texto, a língua), o orador não o imagina como uma estrutura abstrata, um sistema só de normas, mas como um "instrumento" com que os atores da enunciação possam, através do discurso, construir sentidos não só no nível da representação simbólica (locução), como também no nível da ação (ilocução), como autênticos atos de fala, conquanto o texto aqui analisado esteja escrito.

Se conhecer o auditório é importante para a construção do discurso do orador, porque, assim, o locutor/ enunciador pode construir uma estratégia de dizer o que o outro quer ouvir, pode ocorrer que o orador, na ânsia de convencer ou persuadir o outro (auditório), não esteja simultaneamente também se persuadindo e convencendo de uma verdade que ele acredita

como real. Se o aluno-autor deste texto em análise consegue persuadir não um professor, que se imagina que deva gostar de leitura (auditório particular), mas o auditório universal de múltiplos gostos, ele pode perceber que os efeitos performativos daquilo que diz no seu texto sobre a leitura à sociedade, possam atingir diferentes auditórios, ou seja, quando fala das conseqüências positivas da leitura para os outros (universal), para o professor (particular), ele percebe que se está referindo a si mesmo (auditório em que o locutor é próprio sujeito), através do seu próprio texto (causa) sobre o qual o interlocutor terá que fazer uma leitura.

Outra vantagem para quem lê: não ser enganado (sexto parágrafo), porque todo leitor se torna um pesquisador, investigador e indagador da realidade (argumento pragmático): "Quem ler (lê) dificilmente é enganado, pois não acredita no que ouve, é um pesquisador, investigador e indagador dos fatos que o cerca(m)". Ainda que seja uma verdade retórica, porque há a possibilidade do contraditório: quantos leitores inteligentes não são enganados a cada dia pelas promessas políticas, pelas juras de amor, pelos dogmas científicos e religiosos; isto, portanto, impressiona a um auditório universal devido a sua vinculação ao senso comum, mas não a um auditório particular, como o professor que corrigiu este texto que, por alguma razão, não o considerou dentro dos parâmetros imaginados por ele, daí a baixa avaliação.

Seguindo a estratégia da dedução, o autor, na conclusão de sua argumentação, retomou a introdução: necessidade de conhecimentos explicita os objetivos marcantes da leitura: marco de crescimento na vida de um homem e das futuras gerações ("Portanto, a leitura sempre será o marco de crescimento na vida de um homem e das futuras gerações"). Esta postura argumentativa se inscreve no mundo do preferível (valores, hierarquia e lugares), pois, conquanto construída com argumentos pragmáticos, a sua conclusão se apóia num valor concreto: a leitura como crescimento na vida do homem, por isso o lugar da qualidade sobressai sobre o da quantidade, porque o orador acredita na importância da leitura como a única forma de o homem se conhecer e mudar o mundo, pois

> no limite, o lugar da qualidade redunda na valorização do único que, assim como o normal, é um dos pivôs da argumentação. O único é ligado a um valor concreto: o que consideramos um valor concreto nos parece único, mas é o que nos parece único que se torna precioso" (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, [1958], 2005, p.101).

Considerando as características básicas da coerência: a continuidade, a progressão temática, articulação, não-contradição, informatividade, o texto apresentou todas. A continuidade foi feita com um processo de referenciação, ora se apoiando em pronomes (este, ele), ora em nominalização (a palavra leitura foi constante); a progressão temática ficou clara

na sucessão das vantagens e desvantagens sem haver nenhuma repetição ou paráfrase; a articulação se construiu como se os temas de cada parágrafo fossem "rema" da argumentação central (tema); em todo o texto, não ocorreu contradição lógica; a informatividade, como informação nova, se apresentou na introdução quando criou uma expectativa com a expressão "universo literário", não antecipando nenhum argumento, o que tem efeito de argumentação muito importante, por isso a forma estava coerente com a proposta de argumentação, ou seja, convencer e/ou persuadir o auditório.

- **Conhecimento sem consciência** (Redação 05)

Agora, vejamos a redação produzida por um aluno de Jornalismo, do turno noturno:

> No mundo moderno, conhecimentos são criados pelo homem e utilizados pela sociedade sem coerência (consciência). A criação da bomba atomica (atômica), utilização descontrolada de agrotóxicos, uma péssima alimentação dentre outros elementos comprovam esse fato.
> O sistema capitalista é ganancioso. Quando o homem elaborou o agrotóxico, por exemplo, não imaginava que ele poderia causar tantos males (a quem?). Sua intenção era criar ou melhorar as condições dos frutos e (das) verduras. A partir do momento (em) que o comércio começa a dar lucros, (há) o aumento da implantação do agrotóxico, a ponto de surgirem enfermidades, (isto) faz com que o conhecimento produzido seja utilizado sem coerência (consciência), e volta-se contra o próprio produtor.
> A mentalidade do homem é algo assustador. A falta de educação da nossa sociedade trás (traz) consigo prejuízos aos próprios homens. O que dizer de um homem que derruba uma árvore e em seguida procura um lugar para se esconder do sol (?).
> A falta de coerência (consciência) dos homens origina conflitos sociais. A questão lógica de dar soluções aos problemas da humanidade, existem (existe). Mas nunca o homem pões (porá) em prática.
> A solução para tamanha mentalidade é a mudança do sistema educacional. O equilíbrio sobre o assunto (tema) é a medida mas (mais) adequada. Com a mudança da educação ocorre (ocorrera) a mudança de mentalidade e assim o equilíbrio (de que?).

A proposição inicial em que o locutor/auditório (aluno) constrói a imagem do referente: a contradição entre a produção de conhecimentos e a falta de consciência (tema), especificando com os exemplos da bomba atômica, a utilização dos agrotóxicos e de uma péssima alimentação tem a intenção de convencer e/ou persuadir o alocutário/auditório desta sua tese. Aqui se inicia o processo do acordo, pois a argumentação retórica parte de um fato do mundo real em que se encontram os atores da enunciação, logo é possível acontecer a conjunção do auditório em forma de adesão à proposição do enunciador. Para uma introdução, ela tem a função de criar, no alocutário, a expectativa de informações novas (informatividade) para se confirmar de maneira contínua o acordo, por isso a imprevisibilidade neste momento

da construção do texto é mais importante do que a antecipação de argumentos, porque vai criando um estágio de efetivo convencimento até a conclusão final do texto. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2005, p. 223), a contradição pressupõe um formalismo, ou pelo menos, um sistema de noções unívocas, enquanto "incompatibilidade é sempre relativa a circunstâncias contingentes, sejam estas constituídas por leis naturais, fatos particulares ou decisões humanas", o que acontece neste texto que adota este tipo de argumento (argumento de incompatibilidade), seguindo fatos concretos: bomba atômica, agrotóxicos, péssima alimentação (argumento de ilustração).

No segundo parágrafo, surge uma informação nova: "O sistema capitalista é ganancioso" (tema) sem qualquer referenciação formal ao parágrafo anterior. Como o autor retomou o fato "agrotóxico" (segundo período) que foi produzido pelo homem capitalista com a intenção de melhorar a produção de alimentos e de obter lucro, mas constatou que também produz enfermidades, é que se percebe um nexo causal entre o capitalismo ganancioso e o efeito imediato: a contradição do que se está discutindo (argumento do vinculo causal). Este tipo de recorrência por associação acentua os objetivos de convicção, mas, ao usar a mesma ilustração ("agrotóxico") pode ter seus objetivos negados, não só pela repetição, mas também pela quebra da informatividade, pois não tem informação nova.

No terceiro parágrafo, aparece outro "argumento de nexo causal", usando uma anáfora indireta, quando o texto expressa: "A mentalidade do homem é algo assustador"(tema). Compreende-se, pelo co-texto, que é o homem capitalista, pois não há nenhuma expressão nominal ("mentalidade") citada antes; já o adjetivo "assustador" denota efeito, sobretudo, porque o orador explica o fato pela "falta de educação" (falta de informação, de consciência, de ética, etc.) através da ilustração: "O que dizer de um homem que derruba uma árvore e, seguida, procura um lugar para se esconder do sol?" Isto evidencia que este argumento não está solto; ao contrário, contribui para a continuação do acordo entre as partes.

No quarto parágrafo, surgem os conflitos sociais como outro efeito em decorrência da temática central: a contradição, só que a recorrência foi feita com a mesma expressão que se encontra na introdução: "falta de consciência" (argumento de causa e efeito). Não há explicações, exemplificação dos conflitos que ocorrem na sociedade (rema). No lugar, o autor faz uma constatação: a solução para os problemas da humanidade existe, mas aponta uma ressalva: "Mas nunca o homem porá em prática." Em termos de construção textual, estas colocações talvez merecessem outros parágrafos, entretanto, em termos argumentativos, a presentificação de uma conseqüência factual: os conflitos e as presunções: a solução existe e a possibilidade de não-execução aumentam o grau de convencimento e de persuasão do

auditório, sobretudo, o fato de fazer a antecipação de uma idéia que será desenvolvida no último parágrafo. Esta maneira de construir os parágrafos pode contribuir negativamente para a construção da imagem do orador (*ethos*), porque isto pode revelar displicência, desconhecimento epilingüístico.

O caráter performativo: "A solução para tamanha mentalidade é a mudança do sistema educacional" aparece como conclusão da argumentação, porque o autor imagina que, com isso, vá ocorrer um equilíbrio entre conhecimento e consciência e, portanto, uma efetiva mudança de mentalidade em que haverá mais a compatibilidade entre as duas proposições. Não é uma conclusão lógica que não admite contraditório; ao contrário, consubstancia uma verdade retórica, pois aceita o contraditório: a contradição entre conhecimento e consciência pode também ser causada pela competição econômica, por fatores políticos, além da falta de educação. Na enunciação em questão, mesmo a solução dada não levando em conta a ganância capitalista (segundo parágrafo), a argumentação é suficiente para a adesão final do alocutário /auditório à tese do orador. Esta proposição "lógica" como forma de se resolver o absurdo (incompatibilidade) se inscreve em uma das possibilidades de evitar a incompatibilidade, ao lado da via "prática" ou da atitude "diplomática", o que revela bom senso do homem de ação (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, [1958], 2005, p. 224).

- **O Homem Contemporâneo** (Redação 06)

Esta redação é pequena, apenas quatro parágrafos, mas contém singularidades: primeiro, chama a atenção pela questão ideológica; segundo, usa uma forma de raciocinar comum nas conversações, mas incomum na escrita: o método indutivo. Talvez por isto tenha recebido a inscrição: "sem avaliação" ou porque não seguiu o modelo dado para ser reproduzido. A produção textual pertence a uma aluna do curso Normal Superior, turno noturno, trabalhadora e moradora de subúrbio. O tema foi o mesmo do primeiro texto: "O nomadismo do homem moderno" em que o professor discutiu, sistematizou os argumentos, esperando que todos reproduzissem a redação padrão (quatro parágrafos, frases curtas, introdução (tema, com explicação 1, explicação 2 como "rema", não são argumentos) desenvolvimento (retomam-se as mesmas explicações colocadas na introdução e colocam-se em parágrafos distintos, desenvolvendo a rema e não o tema), conclusão (repetição daquilo que já foi dito na introdução), mas a aluna fez a opção por este texto:

> O homem precisa de Deus, acima de tudo (chavão), porque (,) quando abrimos o nosso coração para ele (,) vivemos como ele, agimos como ele, pensamos como ele. Embora seja aos olhos humanos difícil até mesmo loucura.
> Reflita comigo Deus já mais (jamais) seria egoísta, daria mais valor a (à) família, não deixaria a mídia o influenciar. Talvez ninguém pensou (pensasse) nisso porque nunca pensou em Deus. Será que isso tudo (de) que falo seria difícil ou ate mesmo loucura, ou (sou) eu (que) esteja fora da realidade do mundo (?).
> As pessoas muitas vezes dizem ser católicos (católicas), mais (mas) nunca vão à igreja, vivem dizendo para todos e para ele mesmo (:) eu sou honesto, sincero, mais (mas) vive fazendo tranbicagens (trambicagens), agindo com desonestidade para adquirir poder, fama ou um cargo melhor na sua impresa (empresa).
> Isso é tudo o que o homem pensa, mais (mas) passam (passa) a viver no isolamento, agir por emoção, e não dá valor às coisas sentimentais e são frustadas (frustradas) com ele mesmo (consigo mesmas) e são considerados homens modernos no nomadismo contemporâneo. As pessoas do mundo moderno pensam que Deus é um mito, para me (mim), ele (é) real, e a humanidade precisa somente olhar para Deus. Vamos pensar nisso (:) o mundo será melhor.

A aluna, como orador/locutor, inicia a enunciação argumentativa a partir de uma presunção: "O homem precisa de Deus, acima de tudo", pois esta proposição não é lógica, não pode ser demonstrada, constitui-se apenas numa crença subjetiva, mas a aluna, na imaginação que faz de si mesma como uma pessoa crente em Deus (*ethos*), que faz do referente, como ente superior aos homens (Deus) e que faz do seu interlocutor/ auditório como indivíduo carente de Deus (*páthos*), acha que pode pela palavra e pelo discurso convencer e/ou persuadir o alocutário, pois, segundo Perelman e Olbrechts-Tyeca ([1958], 2005, p.16) "toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contacto intelectual." Esta argumentação se baseia no princípio da "identidade" (argumento de identidade), pois tem a sua sustentação na noção de Deus com que o crente mantém relação de subordinação e de obediência.

Ao apresentar as justificativas no mesmo parágrafo: "quando abrimos o nosso coração para ele, vivemos como ele, agimos como ele, pensamos como ele", o discurso argumentativo se mescla com o discurso religioso, pois o uso da primeira pessoa do plural ("nos") envolve o orador e o auditório como pertencentes à mesma hierarquia dos homens crentes. Isso cria a ilusão de reversibilidade de uma pessoa com fé que pode estar em Deus e Deus nela, por isso se torna mais forte, o que pode ser classificado como uma verdade, pois existe uma relação de identidade entre o homem e Deus e vice-versa. Segundo Santana Neto (2005, p.39), a relação com o divino revela, entre outras coisas, a relação do homem com o poder absoluto. "Conseqüentemente, a ilusão de reversibilidade apóia-se na vontade de poder, a qual aponta para a ultrapassagem das determinações temporais (tempo e espaço), pois ter o poder divino é ultrapassar tudo, é não ter limite nenhum, é ser completo."

No segundo parágrafo, o tom performativo (“Reflita comigo”) é característico do discurso religioso, mas aqui tem um efeito argumentativo de intimidade com o interlocutor, de comoção, o que pode resultar numa adesão a sua tese. Em seguida, apresenta uma série de argumentos pragmáticos numa comparação (argumento de comparação) implícita, mostrando que Deus não é egoísta, “daria valor à família”, “não deixaria a mídia influenciar”; ao contrario do homem que é egoísta, não dá valor à família, deixa a mídia influenciar, por isso valores divinos podem impressionar, não a razão, mas as emoções (*páthos*) de determinados auditórios. Imaginando que alguém possa rebater esta argumentação devido à falta de verossimilhança com a realidade objetiva, a autora, por antecipação, exclui a possibilidade de loucura, de alienação da realidade ou dificuldade, porque isto diz respeito aos outros “olhos humanos”, ou seja, aos descrentes ou infiéis.

Para que ocorra a passagem do mundo material para o mundo espiritual e aí se obter a salvação, é preciso que aconteçam a visão, a profecia, a performatividade das práticas religiosas, a revelação. A autora critica os falsos católicos, que dizem que são honestos, sinceros, mas “não vão à igreja,”, “fazem trambicagens”, “agem com desonestidade para obtenção de poder, de fama e de cargo”, ou seja, estas práticas não garantem a reversibilidade, revelam um contra-senso (argumento de contradição). “A ilusão é da passagem de um plano ao outro, ou seja, do mundo material ao mundo divino, o que se constituiria numa ascensão na hierarquia concreta” (SANTANA NETO, 2005, p.36), logo as premissas da argumentação se encontram no mundo preferível em que se encontram os valores, a hierarquia e os lugares.

Ora, os homens modernos, que agem assim vivem no nomadismo contemporâneo, por isso vivem isolados, agem por emoção, não dão valor às coisas sentimentais, são frustrados consigo mesmo e consideram Deus um mito, por isso vivem na disjunção, na disforia, no castigo. O antídoto contra tudo isto, como conclusão da argumentação comparativa, está em o homem acreditar em Deus, encerrando o parágrafo com um comando performativo: “Vamos pensar nisso, o mundo será melhor” quase num estilo panfletário, porque assim tem a conjunção, a euforia, o prazer. Desta posição, a autora se vê com autoridade suficiente para atos ilocucionais (“Reflita comigo”, ”Vamos pensar”), o que pode facilitar ou não a adesão do espírito do auditório. Esta imagem do orador (*ethos*) pode parecer sectária demais, o que pode levar o texto a uma classificação de antimodelo e, de repente, aconteceu a disjunção com uma avaliação negativa (nota 1,5).

- **Pensamento do homem moderno** (Redação 07)

É uma redação produzida por outra aluna do curso Normal Superior sobre o tema: "Nomadismo do homem moderno" em que se evidencia que não entendeu o significado do vocábulo: "nomadismo". A escolha dos argumentos se repete, o que denota uma preocupação com uma reflexão controlada, por isso o aluno é obrigado a reproduzir aquilo que se apresenta como correto, não só na organização textual, como também na linguagem e no próprio direcionamento ideológico. A aluna preferiu escrever a redação assim:

> Ao comentar sobre o pensamento moderno em sua(s) demandas de trocas (título)
> É importante lembrar que ele vive em busca da satisfação do seu eu "egoísmo" sem respeitar as vontades dos que o rodeiam, em sua constante disputar (disputa) de querer ser o melhor em todos os momentos não questionando o que é melhor para ele. Sendo muitas vezes influenciado pela mídia, tornando-se um ser alienado e inconseqüente (frase quebrada). Após toda expectativa (em) que pensava ser coerente, surgir (surge) o isolamento das pessoas que ele já usou onde (no qual) ele próprio se repugina (repugna) de si e dos passeiros (parceiros).
> Surgi (surge) assim uma paternidade e maternidade inespera (inesperada) e indesejável onde (em que) os filhos irão sofrer toda a falta de responsabilidade dos mesmo (s).
> No entanto perdemos todos os valores e a oportunidade de criar raízes.
> Devido à falta de consciência somos levados a ser disonestos (desonestos) não só com os passeiros (parceiros), mais (mas) o que é pior, (como também) com si (consigo) mesmo (mesmos).

Ao argumentar, a aluna focalizou a questão de o homem moderno estar constantemente mudando de idéias, de partido ou de relacionamento ("demandas de trocas") devido ao "egoísmo", pois ele quer ser sempre o melhor, influenciado pela mídia e, por tudo isso, termina sendo um sujeito alienado e inconseqüente, como uma construção discursiva, capaz de convencer e/ou persuadir o seu interlocutor/ auditório, que pode ser tanto o professor como a sociedade em geral. O orador (a aluna) não fala aqui apenas como locutor da enunciação, mas de uma posição discursiva de onde ela faz uma imagem de si mesma, do referente (o homem moderno) e do auditório. Mesmo com as limitações formais, o texto não perde argumentatividade, porque a intencionalidade de se construir um pré-acordo é evidente (primeiro parágrafo). Esta forma de conduzir a argumentação denota a preocupação de relacionar uma sucessão de causas e efeitos (argumento de vinculo causal) entre o egoísmo e o espírito nômade do homem moderno. Com isso, a imagem que se constrói do orador (*ethos*) é de uma pessoa que apenas reproduz a sistematização dada, pois repete os mesmos argumentos dos outros textos em que o estilo individual se confunde com o estilo do gênero discursivo.

No segundo parágrafo, há outro "argumento de vinculo causal" entre o "egoísmo" e o seu efeito desvantajoso ("o isolamento"), aliado a um sentimento de auto-repugnância e repugnância aos parceiros pelo que pode advir deste individualismo excessivo de maneira irresponsável, como antecipação do tema a ser desenvolvido no próximo parágrafo. O uso do argumento pragmático e da antecipação contribui para acentuar a atmosfera de convencimento/persuasão do interlocutor, mas também pode causar a impressão de falta de planejamento, o que se acentua no próximo parágrafo, prejudicando a imagem do orador como autor do texto.

O que seria o terceiro parágrafo: "Surgi (surge) assim uma paternidade e maternidade inesperada" é, na verdade, uma continuação do parágrafo anterior, porque a questão da paternidade e da maternidade não faz referenciação ao tema central, mas à idéia de irresponsabilidade discutida neste parágrafo. Em termos de argumentação, o que interessa é o fato de, ao se aludir ao problema da paternidade/ maternidade, isso passar a ser uma ilustração, portanto ajuda o orador a construir uma estratégia de convencimento com a intenção de obter à adesão o espírito do seu auditório.

No quarto parágrafo, há um operador argumentativo: "No entanto" que introduz uma idéia de contraste: diante do egoísmo desenfreado, "perdermos todos os valores e a oportunidade de criar raízes", o que se constitui numa desvantagem (argumento pragmático) O uso da primeira pessoa do plural une o orador e o auditório, pois vivem a mesma realidade, o que facilita a convencimento devido ao fato de estarem no mesmo nível de hierarquia.

E, finalmente, a conclusão em forma de síntese: "Devido à falta de consciência, somos levados a ser desonestos com os parceiros e consigo mesmo", completando a estratégia da dedução e, conseqüentemente, a argumentação quase lógica do texto. Apesar de pouca coesão, existe uma coerência semântica, pragmática, discursiva que permite dizer que o texto tem unidade de sentido.

- **O homem só** (Redação 08)

O tema da redação, a seguir, foi semelhante ao "nomadismo" da redação anterior, produzida por uma aluna de Pedagogia, turno noturno, com um estilo singular, usando uma variante lingüística popular em que predominava o senso comum, muito distante do academismo ou do conhecimento lógico-formal. Como a redação não obedeceu ao limite mínimo de 20 linhas, construiu apenas 15 linhas e apresentou algumas inadequações lingüísticas em vista do padrão culto da linguagem, como linguagem coloquial, má colocação

pronominal, não obteve nenhuma avaliação, o que significou desqualificar a dissertação como um texto. A sua produção textual estava assim estruturada:

> O homem só (,) por ter nascido homem (,) se sente (sente-se) o maioral ("maioral"), não obedecem (obedece) (à) ordem, faz o quêr (quer) (,) chega a hora que quêr (quer), não ouve a família nem a respeita, dizendo que e livre, maior e vacinado, coisas que nem tem na verdade.
> Só pelo fato de ser homem quer (quer) ganhar todas as mulheres bonitas para dizer (:) "Eu peguei" aos colegas, e as feias fazem hora, encalham bom (bem) e esses que fazem isso terminam com elas, e engole (engolem) o orgulho passando calados (coloquial).
> Na verdade (,) o homem liberal em todos os sentidos mesmo que isso venha o prejudicar (venha prejudicá-lo) (,) eles (ele) não estão (esta) nem ai, quêr (quer) mais se divertir (,) ter prazer, ser o dono do mundo (,) e esse o homem moderno.

A aluna, a partir de uma posição de gênero (mulher), construiu sua argumentação, baseada no senso comum, e afirmou que, pela recorrência de fatos repetidos no mundo real, o homem, de maneira geral, era egoísta ("maioral"). Na construção da imagem em que ela materializa este homem, expõe outros predicados: "não obedece (a) ordem, faz o quer, não ouve a família" e complementa: "diz que é livre, maior e vacinado", evidenciando alto grau de irresponsabilidade, mas vive numa ilusão de que é o centro de tudo ("coisas que nem têm verdade"). É uma construção metonímica, pois estes atributos se referem ao homem como um todo (humanidade), mas suas generalizações se referem também a cada homem em particular (argumento da inclusão da parte no todo). Ao explicar a questão do egoísmo, ela enumera uma série de dados que comprovam o poder masculino ("não obedece (a) ordem", "faz o que quer"), o que, por implícito, não acontece com a mulher. Além de conter uma comparação implícita, estes argumentos ilustram e esclarecem o egoísmo masculino (argumento de ilustração).

A sua intenção é criar, na certeza de uma presunção assumida e vinculada à crença de que prevalece o "normal", um ambiente favorável a um convencimento ou persuasão do auditório universal que a sociedade como todo, inclusive o professor que vai ler o seu texto. Isto funciona como sendo as condições ideais que podem criar um pré-acordo e obter do auditório a adesão a sua tese.

Na construção de sua auto-imagem de mulher (*ethos*), como objeto da conquista masculina, a aluna, no segundo parágrafo, enfatiza que, só pela relevância genética ("ser homem"), o indivíduo se acha no direito de conquistar somente as mulheres bonitas e firmar a sua virilidade ("para dizer: eu peguei") e de desprezar as mulheres feias, mas termina tendo que ficar com elas ("engole o orgulho e passam calados"). Esta contradição masculina tem um

efeito argumentativo evidente, porque sugere que este modelo de homem moderno não tem prestígio suficiente para ser imitado por outros indivíduos da mesma sociedade: encarna o ridículo e a humilhação (argumento antimodelo), por ser um fato real ou por ser uma presunção da aluna como mulher.

Este comportamento masculino é um fato corriqueiro, levando-se em conta a cultura brasileira, o que pode facilitar a adesão definitiva do auditório à tese de que o homem é egoísta, pois contém uma força argumentativa relevante para o(s) alocutário (s), sejam homens, sejam mulheres. Mesmo assim, a maneira como a aluna constrói o seu texto, optando por esta percepção sensitiva, intelectual e afetiva do homem moderno, pela variante lingüística peculiar, pela organização textual pode também estar firmando um *ethos* que, a depender do ambiente em que este texto for lido, pode constituir-se num antimodelo capaz de sofrer preconceito, o que pode ser observado nas observações metalingüísticas ("Repensar o tema: instabilidade do homem", "Não tem planejamento de texto") ou pela falta de uma avaliação quantitativa.

Pelo seu conhecimento de mundo, o orador não pode discorrer sobre o referente (o homem moderno) em seus aspectos antropológicos, sociológicos ou filosóficos, apenas aborda o tema pelo aspecto do gênero (sexo). Assim, na conclusão da sua argumentação, retoma o caráter contraditório deste homem que é nomadista ("liberal em todos os sentidos"), que tem momentos de euforia, conjunção ("não está nem aí quer mais se divertir, ter prazer") ou de disforia, disjuncao ("mesmo que isso venha prejudicá-lo'".), para confirmar o que foi dito na introdução do texto, apoiando-se em argumentos do mundo do preferível, como, por exemplo, a hierarquia de que o homem moderno pode tudo, enquanto as mulheres não podem quase nada (implícito); valor abstrato, pois o prazer e a diversão são mais importantes do que a responsabilidade consigo e com os outros (argumento por comparação).

- **A falta de consciência das pessoas** (Redação 09)

A redação pertence a um aluno de Educação Física, turno matutino (2006.1.) que apresentou uma avaliação melhor (nota 7) do que a dos outros textos, o que pôde servir de comparação para entender o processo de correção dos professores. A redação está assim estruturada:

> A todo momento (,) observamos situação de pessoas que tem (têm) conhecimento, mas possui (possuem) uma falta de consciência que vem prejudicando muito a população. Seja na educação, na saúde, no esporte, ou (seja) em outras áreas, tomando atitudes erradas, se omitindo (omitindo-se) e prevaricando, na maioria das vezes, por interesses pessoais (frase mal feita).
> Muitas pessoas tomam atitudes desse tipo, mesmo tendo conhecimento da situação, por causa da ganância, em busca de vantagens econômicas ou materiais como os funcionários públicos que deixam de punir um inflator (infrator) em troca de uma propina, se submetendo (submetendo-se) a suborno ou adquirindo para se (si) bens públicos ou particulares, ocorrendo, assim, muito enriquecimento ilícito (,) através de desvio de dinheiro, (de) superfaturamento e (de) propina de comerciantes e (de) empresários.
> Outros indivíduos utilizam essa falta de consciência em busca de melhor posição na empresa (em) que trabalha (m), no bairro onde mora (m), na mídia, ou seja, na sociedade em geral. Tendo como exemplo no (o) esporte onde (em que) os atletas utilizam drogas para vencer uma competição (,) tendo conhecimento do risco que esta correndo. Outros andam dedurando colegas de trabalho, muitas vezes, criando situações falsas para demonstrar ao chefe que ele é útil e merece promoção.
> Essa falta de consciência pode trazer conseqüências drásticas para todos nós como: conflitos entre pessoas de uma mesma empresa, agravamento na saúde e permanência dos atletas na vida esportiva devido ao uso de drogas em busca da performance e (,) por outro lado (,) aumentando a desigualdade social no país devido à ma utilização dos recursos público e privado.
> Se as pessoas parasse (m) para pensar antes de cometer uma injustiça e colocasse(m) um equilíbrio entre o conhecimento e a consciência, com certeza estaríamos vivendo em um país com melhor (melhores) condições de vida, não havendo assim tanta miséria, tanta corrupção e tanta violência. Seríamos mais felizes.

O autor apresenta, no início de sua argumentação, a focalização temática: “a contradição de pessoas que têm conhecimentos, mas não possuem consciência” com prejuízo à sociedade, como um fato no mundo real (argumento de incompatibilidade) e, assim, criar as condições para um possível pré-acordo com o seu respectivo auditório (tema). Mesmo sendo uma frase quebrada, pois falta a oração principal, o segundo período não prejudica o sentido devido a uma anáfora associativa, porque especifica esta contradição na saúde, na educação, no esporte e em outras áreas, sem tecer maiores detalhes, a não ser quando se refere à omissão e à prevaricação dos homens por interesses pessoais (rema). O uso da terceira pessoa cria um distanciamento do referente, o que favorece uma atmosfera de convencimento e/ou persuasão do auditório para a sua tese.

No segundo parágrafo, assinala um argumento de sucessão: o nexo causal quando relaciona a “ganância” em busca de vantagens econômicas ou materiais que justifica esta contradição (argumento de vinculo causal). Apesar de o parágrafo ser constituído de um único período, o orador cita os funcionários públicos quando recebem propina para não punir um infrator, aceitam suborno ou adquirem bens públicos ou privados, ocorrendo enriquecimento ilícito através do superfaturamento de obras, propinas de comerciantes e de empresários (argumento por exemplos). Com estes dois argumentos conhecidos de todos, é possível que,

pela verossimilhança, já que é um raciocínio quase lógico, possa obter do seu auditório a adesão a sua tese.

No terceiro parágrafo, o aluno-orador apresenta mais três exemplos de ganância, à mesma temática do parágrafo anterior, o que significa que não houve aqui progressão tópica. Existem pessoas que buscam ascensão nas empresas no bairro, na mídia ou na sociedade; no esporte, atletas utilizam drogas como forma de vencer uma competição; outros deduram colegas de trabalho para receber promoção (argumento por exemplos). Todos estes argumentos são pragmáticos e, no mundo real, têm forca argumentativa para provocar um convencimento ou a persuasão do auditório desde que consigam um contacto mínimo com sua inteligência ou emoção *(páthos*).

Com a referenciacão nominal ("Essa falta de consciência"), o autor aponta várias conseqüências desvantajosas e drásticas (argumentos pragmáticos) para todos nós como conflitos entre pessoas na mesma empresa, agravamento de saúde para quem usa drogas no esporte, aumento da desigualdade social devido ao desvio de dinheiro público (argumento por exemplos). O interessante aqui é o uso do pronome pessoal: "nós", envolvendo tanto o orador quanto o auditório, vivendo esta realidade aterradora, o que vai causar medo, pavor, insegurança, atingindo, em cheio, as emoções do interlocutor (*páthos*), logo estará mais propenso a aceitar a adesão definitiva.

Só há uma alternativa performativa, ou seja, sair do discurso para a ação (ato de fala) e o ideal é o equilíbrio entre conhecimento e consciência, porque, desta forma, "estaríamos vivendo em um país com melhores condições de vida, sem miséria, corrupção e violência". Só assim, com lógica e praticidade, o homem de ação encontra a saída para a incompatibilidade de duas proposições. De novo, a presença da neutralidade ("pessoas") e do envolvimento dos sujeitos da enunciação argumentativa ("nos"), apoiando-se em valores concretos como paz, conforto, honestidade, o que pode sensibilizar a inteligência cognitiva e afetiva do auditório.

Este texto, ainda que tenha algumas inadequações lingüísticas, considerando o padrão culto, se apresenta, dentre os que analisamos, como aquele que mais se aproximou do modelo de organização textual, tanto na superestrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão), como na estrutura (parágrafos e frases), a ponto de receber anotações elogiosas ("raciocínio perfeito usando a argumentação dedutiva"), o que ajuda a construir uma imagem de confiança e de preparo intelectual do seu autor (*ethos*).

- **Ler pode tornar o homem perigosamente humano** (Redação 10)

Esta redação chama a atenção, porque, sendo pequena, recebeu anotações e observações: (“O que você quer abordar?”, “Qual é o seu tópico frasal?”, “Qual a sua posição?”, “Como desenvolver o pensamento crítico?”). E, assim, o aluno se exprimiu, usando uma linguagem simples:

> O homem em pleno século 20 vem sendo instigado a buscar a leitura como ferramenta de novas tecnologias (Como?).sstr
> A leitura vem sendo uma “arma” poderosa, que hoje vem sendo usada, e através desta que as pessoas, conhecem seus direitos e aprende a reivindicar.
> É notável que os poderes públicos nos negem (neguem) este direito, pois sabem que a leitura é uma armadura suficiente para tornar o homem um sujeito político e crítico.

O autor/ orador busca construir logo o seu ponto de vista (“a leitura como ferramenta de novas tecnologias”) como forma de criar um ambiente favorável a um pré-acordo com o seu auditório, deixando implícito um conceito de leitura virtual e sua variedade de gêneros discursivos (*blog, site, portal, e-mail, orkut*) que mais se aproximam do “homem moderno”. Na argumentação, ele parte de uma presunção no mundo do real, porque se constitui numa crença ao lado de outras como: a leitura como alienação (horóscopo, revistas de fofocas), manipulação (panfletos, propaganda), aquisição de conhecimentos (resenhas, dissertações, teses, artigos científicos), etc., considerando, como principio básico, a normalidade das coisas, o senso comum, pois pode estar dizendo aquilo que o seu auditório quer ouvir e, assim, obter dele a adesão à tese inicial de sua proposição. Este argumento não se baseia em analogias, comparações, mas em definições por associar leitura a tecnologias (argumento de identidade), o que vai contribuir para a formação de uma boa imagem do orador (*ethos*), pois a leitura que lhe interessa não é a impressa dos velhos livros, mas a eletrônica na telas dos computadores.

No segundo parágrafo, apresenta agora a leitura como “arma” com a qual as pessoas podem conhecer os seus direitos e a aprender a reivindicar (argumentos pragmáticos), o que pode significar uma vantagem importante no contexto da modernidade, pois, com a leitura, se fazem as greves, conhece-se a Constituição, constroem-se os debates políticos, ela representa um fato aceito por todos, por isso tem valor argumentativo para que o orador possa convencer e/ou persuadir o auditório.

A conclusão do texto encerra uma crítica: “É notável que os poderes públicos neguem este direito a sociedade” em que se fundamenta um valor concreto: o direito do cidadão à

leitura, à educação, a fim de que o sujeito se signifique como um ser "político e crítico" (argumento do absurdo), porque a prática abusiva do Estado entra em conflito, sem justificação, com uma opinião já aceita por todos os cidadãos. Desta maneira, o orador, usando uma linguagem metafórica ("arma", "ferramenta", "armadura"), espera que tenha sido suficientemente persuasivo para conseguir, afinal, a adesão do auditório para o seu ponto de vista.

4.3 O QUE DIZEM AS OBSERVAÇÕES DOCENTES E SUAS MOTIVAÇÕES SOBRE OS TEXTOS DISSERTATIVOS DISCENTES

Em todos os textos dissertativos, a recorrência mais constante foi a correção gramatical da variante lingüística dos alunos, considerando unicamente a variante lingüística de prestígio: o padrão culto da linguagem, prescrito pela Gramática Normativa, como por exemplo, questões de **ortografia**: "senco" > senso, "adolesente" > adolescente, "mulheres atrair" > mulheres a trair, "dizem segundos" > dizem segundo, "cada um por se" > cada um por si (redação 01); "por que obtive" > porque obtive, "nasi" > nasci, "pra quem" > para quem, "poço" > posso (redação 02), "intereces" > interesses, "ecencia" > essência, "bem estar dos fulioes" > bem-estar dos foliões "se pre-ocupar" > se preocupar (redação 03); "Deus já mais" > Deus jamais, "sua impresa" > sua empresa, "frustadas" > frustradas, " com ele mesmo" > consigo mesmo (redação 06), "passeiros" > parceiros, "Surgi" > Surge, "repugina" > repugna, "disonestos" > desonestos (redação 07); **concordância verbal**: "meus pais mora" > meus pais moram, "prédio que trabalho" > prédio em que trabalho, "o acesso e difícil nas universidades" > o acesso é difícil às universidades (redação 02); "visa o lucro e o turismo" > visa ao lucro e ao turismo (redação 03), "fatos que o cerca" > fatos que o cercam (redação 04); **inadequação vocabular**: "características exclusivas" > características excludentes (redação 03), "sociedade sem coerência" > sociedade sem consciência (redação 05), "fazendo trambicagens" > fazendo malandragens (redação 06), "eles não estão nem ai" > eles não estão preocupados (redação 07); falta de pontuação: "porque quando" > porque, quando, "Vamos pensar nisso o mundo será melhor" > Vamos pensar nisso: o mundo será melhor (redação 06), "O homem só por ser homem se sente" > O homem só, por ser homem, sente-se (redação 07); **frases incompletas**: "Sendo muitas vezes influenciado pela mídia, tornando-se um ser alienado e inconseqüente" > É muitas vezes influenciado pela mídia, tornando-se um ser

alienado e inconseqüente (texto 07); **colocação pronominal inadequada**: “se omitindo” > omitindo-se (texto 09).

Não se pode compreender o discurso docente a partir das evidências lingüísticas inscritas no texto caso não se tenha conhecimento das condições de produção em que ele ocorre. A posição social e discursiva que ele ocupa em determinada formação social, como o fato de ser professor de uma universidade, já o coloca numa relação assimétrica de força, pois tem autoridade para dizer o que diz, e ao aluno fica a possibilidade de reagir ou de cooperar, uma vez que precisa do mestre para a sua inserção no mundo letrado. Deste lugar, o professor constrói uma formação imaginária do aluno que ingressa no ensino superior já como detentor do padrão culto da linguagem, pois concluiu o ensino médio; faz uma auto-imagem de que ele é o guardião da ciência e da linguagem acadêmica porque tem o saber e constrói uma formação imaginária do referente (o conhecimento, as informações) e da formação social na qual se encontra vinculado bem como da posição do aluno. Este rigor em cobrar o padrão culto da linguagem em detrimento de outras variantes lingüísticas, como uma prática discursiva, não se constrói apenas de um discurso docente, mas de outros discursos que lhe dão suporte, como o discurso acadêmico, o discurso institucional, o discurso do mercado, o interdiscurso, a tradição da Gramática tradicional.

As observações metalingüísticas apontam um discurso docente em que o professor tem a ilusão de que, ao usar o poder da censura, realçando só os defeitos da produção textual do aluno, seja o senhor do seu dizer, o dono do saber e do dizer, quando, na verdade, está interpelado por uma ideologia que determina o que pode e deve fazer ou o que não pode e não deve fazer numa formação discursiva dada a que cabe subordinação e obediência; caso contrário, o que diz não produz sentido.

Nenhum discurso é homogêneo, pois resulta de muitos outros discursos (interdiscursividade) e, por conseguinte, de muitas formações discursivas, sendo que uma dela prevalece a depender das condições de produção em que vai ser enunciado, que é o interdiscurso (“Todo complexo dominante”). Como todo professor quer que o aluno escreva bem, ele sabe o que significa a gramática internalizada: aquelas regras que são usadas pelos falantes de uma língua sem nunca ter sido escolarizado, pois as pessoas conversam, fazem anotações; a gramática descritiva como um conjunto de regras que podem ser constatadas no momento em que se observa como o falante emprega a língua no seu cotidiano, para as quais não existem prescrição ou normas impositivas; enfim, a gramática normativa, que prescreve regras para o bom uso da língua que devem ser seguidas por quem queira expressar-se com clareza, implica o uso na norma padrão, considerando as demais variações da língua como

deformações, desvios, erros. Ora, pelas observações iniciais, percebe-se que emana da gramática normativa a força ideológica do discurso docente, pois o que interessa é a ordem do bem falar e escrever, com base nos ensinamentos da gramática tradicional. Segundo Travaglia (2003), essa abordagem cria preconceitos, pois se baseia em parâmetros nem sempre válidos: purismo, vernaculidade, classe social privilegiada, econômica, social, gramáticos e bons escritores, tradição, o que acaba excluindo boa parte da população.

O discurso docente possui características específicas como caráter autoritário, tem polissemia contida, uma vez que o dizer docente para ser eficiente tem que corresponder ao pensamento e à ideologia da escola como instituição; há o ocultamento do referente pelo dizer, porquanto só professor sabe o que ele vai trabalhar em sala, e pela presença de um agente exclusivo que substitui os interlocutores, visto que só o mestre fala e o aluno escuta com passividade, característica de um discurso pedagógico, como diz Santana Neto (2005, p. 42) "O discurso pedagógico é um dizer institucionalizado sobre as coisas que se garante ao mesmo tempo em que garante também a instituição que tem origem e para a qual tende: a escola."

As formulações lingüísticas docentes encontradas nos textos dos alunos se caracterizam por um uso recorrente do imperativo ("Reestruture o seu texto", redação 01), pelo uso de metáforas e analogias, explicadas por paráfrases/exemplos, portanto um discurso sobre outro discurso em que se revela uma menor ligação com o seu contexto imediato. Ainda de acordo com Santana Neto (2005, p. 42), o funcionamento deste discurso ocorre da seguinte maneira:

> Pode-se representar o discurso pedagógico da seguinte forma: A ensina R a B em X. Em que A é a imagem do professor ou responsável pelo ensino; R é a imagem do referente, ciência, fato ou crença; B é a imagem do aluno ou daquele que deve ser ensinado; e X corresponde ao aparelho ideológico sob o qual a prática discursiva se processa.

O professor (A), quando ensina ao aluno (B) os respectivos conteúdos programáticos(R) em determinada instituição, como, por exemplo, uma faculdade (X), normalmente ele demonstra resistência a que o aluno fale ou escreva coisas como: "impresa", "intereces", "ecencia", porque, da posição em que se encontra, o seu discurso é legitimado por uma formação discursiva que não é a mesma que valida e dá sentidos e significação ao discurso (e ao sujeito) formulado em uma variante lingüística não prestigiada da comunidade, pois eles vivem em outra realidade social e ideológica diferente. Portanto, o discurso docente se subordina a uma formação discursiva que tem como suporte a ideologia da Gramática

Tradicional, cujo bom uso da língua é imposto por um pequeno grupo de elite e baseado no emprego de textos clássicos, escritos por autores consagrados, ignorando o aspecto da enunciação oral da língua. Com isso, não se vêem referências nas dissertações dos alunos à constituição do sujeito, a contextualidade, a intencionalidade, pois o que interessa é a obediência às regras de um sistema fonológico e morfossintático da Língua Portuguesa.

A formulação discursiva que se apóia na Gramática Tradicional legitima uma prática pedagógica porque se apóia numa formação discursiva que quebra as leis discursivas na interlocução: interesse, informatividade e utilidade, segundo Orlandi ([1983], 2003a). A lei do interesse diz que se deve falar ao outro aquilo que lhe interessa para obter-se legitimidade, mas a escola, ao invés de esclarecer o interesse, prefere escondê-lo, usando a motivação pedagógica e o seguinte discurso: afirma que, paralela à maturação do aluno, existe o desenvolvimento escolar, logo, enquanto for aluno, a instituição resolve por ele, visto que ainda não sabe o que lhe interessa, daí o silêncio sobre as qualidades positivas do texto produzido. A lei da informatividade pressupõe o desconhecimento do discípulo em relação ao referente, por isso surgem a curiosidade e a pesquisa, mas, no discurso pedagógico, o professor se apropria do conhecimento, sem dizer o estágio atual das pesquisas, como foi construído, em que condições ele foi produzido pelas universidades, tornando-se o dono do conhecimento em que dizer e saber se equivalem, por isso as observações metalingüísticas docentes sobre os textos produzidos são impositivas e autoritárias. Por fim, a lei da utilidade pressupõe a utilidade no uso da fala, mas, no discurso pedagógico, a fala ou a escrita do professor deve ter interesse e utilidade, por isso basta o aluno entrar em contacto com ele para dizer que também sabe e acha que aprendeu, portanto não há dialogia.

Outro aspecto de intensa recorrência é a questão da organização textual, o que nos faz supor que a forma que os alunos usam para estruturar o seu texto não corresponde necessariamente ao modelo imaginado, segundo as informações inscritas nos textos pelos próprios professores: “texto sem planejamento”, “Reestruture o seu texto” (redação 01), “Não há planejamento da estrutura do texto. Parágrafos mal construídos sem articulação de idéias” (redação 08), “Não tem planejamento do texto” (redação 08). Pressupõe-se, neste dizer docente, que a forma de organização textual discente não segue os parâmetros da Lingüística Textual quando especifica as condições para se obter uma coerência lógica: continuidade, progressão temática, não contradição, informatividade. A posição sujeito em que se coloca o professor decorre destas informações, logo a maior parte dos textos estudados não tem este perfil, pois a progressão temática e tópica é confusa, os parágrafos repetem idéias, contêm mais explicações remáticas do que temáticas.

Um fenômeno que se repete no universo das dissertações dos alunos é a reprodução de um estereótipo do ensino médio cuja denominação se acha registrada neste corpus, como "sistema padrão" ou "redação padrão" (redação 05). Este modelo é recorrente a quase todas as redações, embora, na amostragem desta pesquisa, só tenha aparecido na redação 05. Apresenta-se com um planejamento pré-determinado com quatro ou cinco parágrafos, todos eles introduzidos por um "tópico frasal" e suas frases secundárias de desenvolvimento, obedecendo a um esquema: introdução (apresentação do tema com duas explicações em dois períodos diferentes (1, 2) desenvolvimento (retomada das explicações 1, 2) e a conclusão (repetição do tema), modelo presente nos livros didáticos do ensino médio ou nas apostilas dos cursinhos pré-vestibulares. Mesmo sendo um texto "estereótipo" (redação 05), ele também não tem planejamento, segundo as observações dos professores.

O registro das observações lingüísticas e textuais docentes evidencia um discurso peculiar que sustenta uma prática discursiva, a partir daquilo que é dito, mas há um não-dito no discurso dos professores sobre a escrita dos alunos que, confirmando a posição que assume na FD em questão, dá a está FD mais visibilidade. Com efeito, o texto dos professores sobre a produção escrita de seus alunos encerra um mundo de não-ditos que poderiam, por outro lado, fazer ver a qualidade destes textos, agora por um outro olhar do sujeito do discurso, o não-dito (implícito) se torna mais importante do que o dito. Assim sendo, vejamos a relação entre o dito e não dito nas dissertações dos alunos:

a) o texto dito: as marcas lingüísticas.

A1 * "Presença do sistema padrão" (redação 05).

A2 * "A sugestão foi feita para a falta de educação" (redação 05).

A3 * "Alguns erros de linguagem impedem a compreensão do sentido" (redação 09).

A4 * "Raciocínio perfeito, usando a argumentação dedutiva com uso do raciocínio demonstrativo" (redação 09)".

A5 * "O que você quer abordar"? Qual e o seu tópico frasal? Qual a sua posição? Como desenvolver o pensamento crítico? (redação 10).

A6 * "Faltou reflexão e organização textual", "Usar palavras no sentido denotativo". (redação 04).

A7 * "Raciocínio elementar". Não há planejamento da estrutura do texto. Parágrafos mal construídos, sem articulação das idéias" (redação 03).

A8 * "Não tem planejamento do texto"; "sem planejamento" (redações 01, 08, 06, 07).

A9 * “trás”> traz; “mas adequada” > mas adequada; “sem coerência” > sem consciencia (redação 05); “adolesente” > adolescente; “tem muitas coisas” > há muitas coisas; “senco” > senso (redação 01); “Surgi” > Surge; “passeiros” > parceiros; “consiencia” > consciência; “com si mesma" > consigo mesma; “repugina” > (redação 07)

A10 * “Fuga ao tema proposto” (redação 06).

b) Os apagamentos, os não ditos e os pressupostos.

B1 * A observação docente nega a existência de reflexão e de organização textual na produção escrita (redação 04) do aluno, conquanto ela diga o contrário, o que constitui uma forma nítida de apagamento ou de silenciamento do aluno. Além disso, não aceita a conotação como efeito expressivo de grande valor argumentativo e pragmático na enunciação escrita.

B8 * A grande recorrência do sintagma: “sem planejamento” sugere que o texto bem feito tem que ter planejamento, organização textual (“mancha textual”), não interessam as circunstâncias da enunciação, a constituição do sujeito. Não há flexibilidade para outras formas de construção textual.

B9 * A correção excessiva dos “erros” gramaticais (“trambicagem”, “não estamos nem aí”) contém um não dito que não é só a exclusão da variante popular, coloquial que não possui grande valor em determinados ambientes sociais, mas uma prática antidemocrática e autoritária de apontar apenas os erros. Jamais se valorizam os acertos do aluno.

B10 * A expressão: “Fuga ao tema” ou “não entendeu o tema” que aparece muito nos textos do *corpus* sugere que o texto discente não foi pertinente, porque não correspondeu à formação imaginária que o professor tem sobre o referente. Como não existem indicações como deveria ter sido desenvolvido o texto, crê-se que o julgamento docente exclui quaisquer outras formas de produção textual.

Ora, na incompletude da linguagem das anotações docentes sobre a produção textual discente, observa-se que “a um dado explicitado, há um outro correlacionado a ele, não evidenciado; mas esse primeiro dado é, ele próprio, uma pista para o vir à tona dessa significação apagada” (MACHADO, 1998, p. 83). No momento em que o professor registra o erro de ortografia ou de concordância, por exemplo, por que não dizer ao aluno que a ortografia é algo convencional e que a aprendizagem da grafia pode-se se dar a qualquer tempo da vida do indivíduo e do aprendiz e, portanto, ele deve procurar vencer a questão aos

poucos, não constituindo isso motivo para desconsiderar o texto em seu sentido. Aí entra a formação imaginária do professor a respeito da competência que ele espera do aluno universitário na produção do texto escrito, no caso, tão somente porque ele ingressou no ensino superior.

Assim, Machado (1998, p. 83) conclui:

> Evidentemente, tais argumentos não são gratuitos, aleatórios ou fruto de uma ingênua analise da situação. Na verdade revelam as representações ou matizes ideológicos que permeiam as relações sociais do grupo a que pertence o sujeito do discurso, que em função disso, busca persuadir o seu interlocutor, servindo-se, para tanto, de significações 'cuidadosamente selecionadas'.

Através do "não-dito", pode-se perceber que existe, no nível discursivo, um dizer docente, sedimentado numa ideologia de intransigência, de autoritarismo da escola tradicional a que o professor se subordina, elegendo a Gramática Normativa como se fosse uma bíblia, os gêneros discursivos tradicionais (narração, descrição, dissertação), ignorando a mediação como função do professor no processo de aprendizagem, falando mais do que ouvindo, portanto negando ao aluno autonomia, autoria, protagonismo e cidadania à medida que o discurso docente desqualifica a variante lingüística discente e sua forma de ver o mundo, através de avaliações negativas, só porque o aluno não reproduziu o modelo textual e lingüístico imposto. Isto foi suficiente para cassar a voz do outro em nome de uma ilusão subjetiva de que o professor é o senhor de seu dizer, a autoridade que deve ser respeitada pelo aluno. Repete-se o fenômeno da "copiação" do ensino médio (MARCUSCHI, 2002) no ensino superior, visto que o aluno, tendo que plagiar o modelo imposto, sente-se silenciado no seu dizer, segundo Orlandi (2004, p. 72):

> O plagiador silencia seu trajeto, ele cala a voz do outro que ele retoma. Não é um silenciamento necessário, mas imposto, uma forma de censura: o enunciador que repete e apaga, toma o lugar do autor indevidamente, intervém no movimento que faz a história, a trajetória dos sentidos (nega o percurso já feito) e nos processos de identifica (nega a identidade do outro e, em conseqüência, trapaceia com a própria). Estanca assim o fluir histórico do sentido.

A formação discursiva que legitima o discurso docente se inscreve numa formação ideológica a que o professor se sente interpelado e preso por um lado (exterior) e, simultaneamente, livre para determinar o que pode e o que não pode dizer ao aluno (interior). Da posição de assimetria que ocupa o professor, nesta interação como seu aluno, se acha uma autoridade, como se fosse um Deus no discurso religioso, que pode tudo e exige subserviência

do aluno, porque não domina o saber que o mestre tem, mesmo que este saber se inscreva numa visão conservadora da língua (Gramática Normativa) e de produção textual a ponto de negar a autoria ao aluno, porque ele não reproduz o modelo imposto, revestido de "cientificidade", como declara Orlandi (2004, p. 27).

Estas considerações sobre o "dito" e "não dito" conduzem a análise ao esquecimento numero dois, que é "da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro" (ORLANDI, [1999], 2003, p. 35), por isso o modo como são inscritas as observações metalingüísticas docentes nos textos dos alunos indica um efeito de sentidos peculiar, pois evidencia uma posição discursiva, o que poderia ser diferente se existisse uma outra forma de dizer o que foi dito pelos professores.

O outro esquecimento (o esquecimento número um) é o esquecimento ideológico: "ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes" (ORLANDI, [1999], 2003, p. 35). Assim, o discurso docente é construído a partir destas formulações discursivas inscritas na memória – o interdiscurso- que fundamenta a formação discursiva que determina,— considerando a posição que ocupa o professor na formação social, dada circunstância específica, como a sala de aula, o que pode ou não pode ser feito.

Os textos discentes que não estiverem de acordo com estas determinações como a Gramática Normativa como o grande Outro a dizer o que é melhor para se escrever com lógica e clareza são rejeitados e esquecidos com as avaliações negativas; ao contrário daqueles que forem fiéis às determinações impostas pela formação discursiva que rege o dizer docente serão agraciados com avaliações positivas, como o caso do texto analisado (texto 09).

4.4 O DISCURSO DOCENTE SOBRE A PRODUCÃO TEXTUAL ACADÊMICA ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

O pesquisador procurou identificar a opinião de alguns professores da Faculdade Social da Bahia sobre aquilo que eles consideravam ideal ou crítico na produção textual acadêmica, para isso foram feitas 10 entrevistas com diferentes profissionais do ensino de produção textual e outras disciplinas de diferentes cursos ministrados na faculdade, profissionais estes com formações acadêmicas diferentes e variados graus de experiência na

docência, para se verificar que significações em torno a língua, linguagem e ensino de língua, bem como sobre o texto escrito ideal e texto oral ideal orientam os seus dizeres, permitindo compreender de que lugares falam estes professores, agentes do processo de ensino aprendizagem, e que lhes permite excluir saberes ou , ao contrário, incluí-los, e mesmo buscá-los, referentes à produção lingüística textual escrita dos alunos, saberes por exemplo, relacionados a variantes lingüísticas e organizações textuais dos alunos.

Então, foi construído um roteiro básico de entrevista (Apêndice A), tendo questionamentos específicos iniciais que abordavam aspectos como as condições de emergência dos textos discentes, bem como indagações genéricas com o objetivo de facilitar a interlocução entre o entrevistador e os entrevistados. Nas questões formuladas, fez-se uma relação tópica de 10 itens, abaixo nomeados:

1) Descrição das dificuldades lingüístico-textuais discentes;
2) Relação de tensão entre docentes e discentes diante da produção textual inadequada;
3) Origem das dificuldades de linguagem e de organização textual;
4) Desempenho contrastante entre a expressão oral e expressão escrita;
5) Posicionamento docente na correção dos textos;
6) O imaginário dos professores em torno a uma produção textual adequada;
7) Exclusão discente do mercado de trabalho por suas dificuldades de linguagem;
8) Crença de que “Português é difícil”;
9) Existência ou não do preconceito contra a produção textual discente;
10) Presunção de superação das dificuldades com a convivência acadêmica.

O conjunto das entrevistas se tornou uma parte importante do *corpus* da pesquisa, por trazer subsídios discursivos e metadiscursivos no momento em que eles se confrontaram com as observações metalingüísticas docentes escritas nos textos dos alunos; com a própria produção textual dos alunos e com o texto dos PCNEM+. Neste embate enunciativo, estão em jogo formações discursivas que, ou se colocam em evidente confronto, às vezes fazendo emergir contradição, ou em amálgamas e alianças. Os sentidos e efeitos de sentidos permitidos nestes confrontos ajudam o pesquisador a compreender como funciona o dito discurso docente em sala de aula no ensino superior privado e seus desdobramentos e conseqüências.

A intenção básica deste levantamento de dados através da entrevista é procurar identificar que formação discursiva sedimenta uma prática discursiva docente que pode valorizar ou desqualificar a produção textual acadêmica discente, a depender do acordo ou

desacordo com a formação imaginária de cada professor a respeito do referente, no caso, o texto escrito considerado apto a funcionar na sociedade. Isto significa determinar historicamente quem lhe dá autoridade — ao professor — não só para dizer o que diz, mas, sobretudo, para fazer o que faz. Implica dimensionar qual a formação ideológica a que se atrela uma formação discursiva, por exemplo, responsável pela intolerância com o discurso do outro.

Outra preocupação que motiva este enfoque metodológico é a idéia ou suposição de que a possível "má vontade" para com o texto discente não nasce de um saber que se vincula a uma verdade científica, aceita de modo universal, a respeito da língua e da linguagem, mas de um saber que vê a língua como um objeto sobre o qual se podem operar com a presunção subjetiva de "certo" ou "errado", arraigado na memória discursiva (interdiscurso) do docente através de sua formação acadêmica em torno a estes saberes específicos e em torno ao saber da formação de professor. Entre outras coisas, parece ocorrer aí um choque de historicidades, porquanto a ideologia que move a crença do professor se inscreve no passado, ainda que recente, em que as questões axiológicas e epistemológicas que governam uma sociedade eram, de certo modo, outras. O aluno, hoje, vive a época do ciberespaço: o texto produzido por ele é um hipertexto (KOCH, 2005, p. 61), não no sentido de uma produção virtual, mas no sentido de que o seu texto é produto de outros textos midiáticos, virtuais, desvinculados, quase sempre, de uma cultura letrada e impressa, aquela cultura transmitida somente dos livros, da literatura, dos dicionários, como aliás se entende da passagem abaixo transcrita da entrevista de um de nossos sujeitos professores: "Eu acho que o nosso problema é que o nosso aluno hoje do ensino básico e do ensino médio não usa mais o livro. O peso da mochila mudou, o peso da mochila mudou. Em minha época, o que acontecia? Eu tinha livro..." (E2, p. 5).

4.4.1 Condições de Produção: quem são os nossos sujeitos e como se desenvolveram as entrevistas

Toda a pesquisa tem como contexto a Faculdade Social da Bahia, pois os textos analisados foram construídos por alunos da instituição, as entrevistas foram realizadas com alguns de seus professores, seguindo alguns critérios como: ter no mínimo cinco anos de exercício profissional contínuo; abranger professores de cursos diferentes de graduação: Direito, Jornalismo, Pedagogia, Administração, Psicologia; professores devem ter experiência profissional com atividades escolares de recepção/produção textual e devem ter representatividade acadêmica como liderança, conhecimento, relacionamento.

As entrevistas e, conseqüentemente, os entrevistados, foram identificados tão somente pelo número: dez entrevistas, dez entrevistados. O perfil dos entrevistados é bastante heterogêneo e diversificado, unindo-os o fato de serem professores de uma mesma instituição, no caso a Instituição matriz desta pesquisa.

Os entrevistados apresentam características diversas: seis eram mulheres, quatro homens com grande experiência em recepção e produção de textos, com idades entre 30 a 45 anos; dois profissionais do curso de Direito com formação de mestrado, três professores do curso de Pedagogia – um doutorando, um mestre e outro mestrando, dois professores do curso de Jornalismo: um doutorando e um mestre, dois profissionais do curso de Administração: mestres, uma professora do curso de Letras com mestrado em Lingüística e Literatura.

Todas as entrevistas foram feitas pelo pesquisador entre abril a dezembro de 2007, nas dependências da Faculdade Social da Bahia, ora na sala de aula, ora na sala dos professores, com duração de 20 a 40 minutos. Todos os professores foram informados de que se tratava de uma pesquisa, cujo objetivo era estudar a produção escrita dos estudantes dos primeiros semestres de escolas particulares, tanto sobre o processo quanto sobre o produto, o texto alcançado, questão da dissertação do curso de Mestrado em Estudo de Linguagens, desenvolvida por este pesquisador, também professor da instituição. Em algumas entrevistas, foram feitas indagações sobre o Programa de Educação Permanente cujos objetivos já foram explicitados anteriormente.

4.4.2 As entrevistas: análise a partir dos tópicos abordados.

Nesta fase, procurou-se fazer o levantamento dos vários dizeres relativamente a cada um dos tópicos abordados durante a entrevista e já referidos anteriormente, a partir do mecanismo da repetição e das paráfrases nas várias falas, bem como os pontos de possíveis rupturas, indiciando eventuais deslocamentos em relação à formação discursiva original daquele saber, com a intenção de verificar como se constituem os sentidos e os efeitos de sentidos nessas produções e sobre como se instituem os sujeitos no discurso dos professores entrevistados a respeito da produção textual discente no ensino superior privado.

Para efeitos da análise, elegeram-se alguns critérios de classificação e sistematização dos dados, em função dos nossos objetivos. A fala dos professores, obtida mediante as perguntas que visavam aos tópicos apontados, permitiu sistematizar três grandes linhas de apreensão das significações em torno da concepção de língua(gem), ao ensino de língua

materna e à produção do texto escrito, a partir das quais podemos empreender a análise sob o ponto de vista da Análise do Discurso. São elas:

a) As concepções dos professores sobre língua, linguagem, texto oral que presidem seus julgamentos em torno aos erros e desvios encontrados nos textos dos alunos e outros comentários.
b) O texto escrito ideal segundo os professores: que produção escrita eles esperam que o aluno de nível superior apresente e que seja considerado como de razoável ou de boa aceitação.
c) As relações de tensão entre professor e aluno diante de uma produção escrita dada como inadequada.

Esta sistematização permite que se flagrem as formulações discursivas mais representativas do saber da língua nos aspectos já referidos e, de posse dessas análises, viabilizar o confronto não apenas com seus próprios (dos professores) comentários apostos nas redações analisados dos alunos como o confronto com o discurso dos PCNEM+ (2002) sobre o ensino de Língua Portuguesa em nível médio. A partir do confronto, é possível verificar-se em que formações discursivas se sustentam os vários atores do processo ensino aprendizagem, na avaliação do texto escrito do estudante ingressante no ensino superior.

- **Que concepções de língua, linguagem, texto e texto escrito presidem os dizeres dos professores que atuam no ensino de língua portuguesa na faculdade**

Foi comum a observação de que os alunos não conseguem completar um raciocínio lógico, começam um pensamento e não conseguem concluir, sobretudo na expressão escrita; sobrepõem as idéias sem qualquer preocupação com a coerência ou a coesão (E1, E2, E4, E6, E8, E9, E10); não conseguem fazer o básico de um texto: introdução, desenvolvimento e conclusão, não conseguem concatenar as idéias. Alguns exemplos demonstram isso:

> Também o que me chama a atenção, eles na maioria das vezes, é que eles não conseguem completar o raciocínio lógico. Eles começam com um pensamento e eles não conseguem concluir o pensamento. Quando eles chegam à escrita, eles não têm costume de escrever, acham que podem colocar todas as formas do falar... (E1, p. 2)

> É um problema, mas você, às vezes, falta, eles não conseguem fazer o básico de um texto, tem introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. Muitos..eles não conseguem concatenar as idéias, ter uma seqüência lógica...Se eu conseguisse voltar e que o cara fizesse como redação de vestibular, eu tenho uma introdução onde vendo o meu peixe, onde digo o que vou desenvolver, eu tenho um desenvolvimento que vem a fundamentar esta introdução e uma conclusão que vem dar o fecho. (E2, p. 4)

> Uma outra grande parte tem muitas dificuldades, dificuldades com a própria estrutura da língua e com a própria estrutura, digamos, do texto. Eu diria que até se fala melhor do que se escreve quase sempre. São bons oradores, entretanto, eu diria assim: as pessoas com grandes dificuldades para transpor aquilo que falam: para um texto escrito. (E5, p. 3)

Nestes dizeres docentes de que não existe "raciocínio lógico" porque não se reconhece a estrutura clássica de organização textual nos textos dos alunos remete a uma formação discursiva constituída de informações inspiradas na tradição e na memória discursiva que seleciona um dos critérios básicos: a estrutura ou a organização textual baseada na dedução para dizer que a argumentação ou o discurso discente não tem nenhuma lógica, logo se torna objeto de rejeição porque não corresponder ao estereótipo criado pelos mestres universitários. Esta concepção de texto que o desvincula das condições de produção, da sua historicidade, da sua exterioridade e só o valoriza enquanto uma estrutura está distante das formulações da Análise do Discurso: "Assim se procura o texto em sua discursividade e como o texto pode ser compreendido em função das formações discursivas que se constituem em função da formação ideológica que as determina" (ORLANDI, 2006, p. 16). Vejamos outros exemplos:

> E não só do ponto de vista da falta da linguagem para construir um texto com começo, meio e fim, uma lógica estruturada, mas também porque falta o conteúdo, não ler, vai buscar o conteúdo. (E6, p. 3)

> Há uma dificuldade muito grande de os alunos elaborarem um parágrafo, o que eu acho que falta um pouco essa... essa verdade, o que falta é você conseguir focar uma idéia, desenvolver e concluir, então o que eu vejo, por exemplo, os alunos trazem muitas informações num único parágrafo, num único período, desenvolvem algumas, não desenvolvem outras (E7, p. 3)

> Agora, assim, dificuldades que eu tenho visto muito na escrita são dificuldades com relação à produção textual, com relação à articulação entre os elementos, por exemplo, para que você tenha aquele texto coeso, para que o texto tenha coerência, coesão e coerência textual (E8, p. 1)

A insistência na ausência de planejamento textual foi uma repetição na maioria dos depoimentos, o que revela, no discurso docente, uma prática pedagógica diferenciada de uma formação discursiva como aquela que instrui os dizeres da Lingüística Textual quando diz:

> O **sentido** de um texto é, portanto, **construído** na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação. Também a **coerência** deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. (KOCK, 2005, p.19)

A preocupação com a estrutura textual fixa é algo que preexiste à interlocução, como o conceito de coerência ainda como uma qualidade lógica do texto está superado, pois hoje ela abrange não só a realidade interna como a continuidade, a progressão temática, a articulação, a não-contradição e a informatividade) como também externa do texto que compreende a contextualidade, intertextualidade, situacionalidade, a intencionalidade. Este conhecimento é recorrente, com exceção de duas entrevistas que, ao invés de se preocuparem com a estrutura do texto, demonstraram interesse pela construção política do sujeito, pois a motivação do seu discurso se situa num patamar ideológico progressista e inovador que tem grande efeito na prática discursiva do professor e do aluno:

> E tratamos de construir o texto através do raciocínio, da construção do pensamento e da politização, da visão de mundo. A parte formal pra mim é como se fosse secundária, ela não é secundária, mas é como se fosse secundária porque eu faço com que eles não se sintam mal por não saber conjugar um verbo direito, mudar uma vírgula errada (...). Muitas vezes, o aluno não é capaz de elaborar aquele texto formal, mas ele elabora muito bem um texto do ponto de vista político. Então, a tensão não é uma tensão daqui, é uma tensão da tradição porque nós precisamos vencer essa tradição e nos considerarmos também atores junto com os alunos. (E3, p.2)

> Agora, por exemplo, o estudante tem problemas referentes à argumentação (quando você..), coerência (Você vai ter que...), falta de arcabouço, de leitura ou de reflexão, etc. e tal, aí é mais fácil porque a gente consegue dar, às vezes, uma assistência personalizada, mais individualizada: você vê isto, tem aquilo. (E4, p.1)

O primeiro texto revela que o autor fala de uma posição que determina a prática pedagógica libertária nos moldes do pensamento de Paulo Freire, porquanto tem uma visão política do sujeito; enquanto que o segundo texto, mesmo reconhecendo as dificuldades do aluno, não o desqualifica, ajuda a construir o texto do outro, porque suas informações decorrem de outra formação discursiva que valoriza a interlocução, a contextualidade, a intertextualidade e não se escraviza à noção de que um texto só é bem feito se corresponder a uma boa estrutura organizacional das idéias, como valor único do texto, evidentemente considerando os diversos gêneros discursivos.

Considerando os conceitos de língua, de linguagem, de texto na prática do ensino da língua materna, é importante observar a construção do *ethos* discursivo dos professores como forma de atenuar ou dissimular a subordinação do seu discurso em relação às dificuldades lingüísticas e textuais dos alunos, como esclarece o seguinte texto:

> Em faço as observações de uma forma geral, assim, de uma forma geral, o que quero dizer com isso, aquilo que eu observo, seja em relação à língua portuguesa, seja com relação à norma da ABTN, eu faço observação para que o aluno saiba, para que ele entenda o que precisa melhorar... ortograficamente, concordância, coesão, coerência textual... faço observações com relação ao conteúdo e mais específico... para essa lógica de introdução, desenvolvimento e conclusão (E8).

Esta formulação discursiva se inscreve numa formação discursiva do novo paradigma cujas matrizes ideológicas do respeito à cidadania, à alteridade, à interdisciplinaridade estão inscritas nos PCNEM+, como o grande Outro a determinar, no nível do intradiscurso, aquilo que é o ideal na prática cotidiana de recepção e produção textual em sala de aula do ensino médio e superior. Este posicionamento, embora importante para a atual conjuntura, ainda não é predominante nos meios acadêmicos, mas significa uma imagem positiva de si mesma (*ethos).* Outros se comportam de outra forma:

> Os erros mais gritantes, eu corrijo, eu marco de vermelho, boto como e o certo. Os menos gritantes, então, uma vírgula, isso e aquilo eu só sublinho embaixo... Eu não faço a correção na prova... (E2)

> E a gente combinou que a gente descontaria notas dos chamados erros, pelo menos os mais primários, tipo concordância, crase, acentuação, éh, éh incoerências dentro do texto. (E4)

> Cuidado! Isso aqui não é permitido na academia, outros professores podem não gostar, desconsiderar. Então fique atento para isso. Chamo a atenção assim, mas não deixo de considerar por isso não (E7, p.6)

> Mesmo os professores que se dizem muito duros, muito atentos nas correções, em qualquer área do conhecimento... todos nos (eu me incluo nisto) você tem certo assistencialismo que não deveria ocorrer no ensino das faculdades.” (E1)

O sujeito que se constitui nos três primeiros textos tem o seu discurso atravessado interpelado pela formação ideológica da norma culta cujo saber advém da Gramática Tradicional à qual deve subordinação e, portanto, significação pedagógica (“Isto não é permitido na academia”). Esta posição discursiva lhe dá o poder de apontar o certo e o errado, o que significa, para a construção do *ethos*, uma relação de força, de seriedade, mesmo que queira ser tolerante (“eu boto como é o certo”). O que difere é o último texto, porque aponta para uma ruptura diante da formação discursiva que domina o professor quando ele se torna um “mau “sujeito”, porque, ao não exigir as normas com a intenção de agradar ao aluno, ele está questionando e não se subordinando à formação discursiva que o determina. Segundo Pêcheux ([1975], 1997), esta tomada de posição significa uma “contra-identidade”, não chega

ainda ser uma total "desidentificação", pois não está interpelado por outra formação discursiva.

As formulações discursivas dos outros docentes decorrem de uma formação discursiva específica que autoriza este saber sobre a língua e também o autoritarismo nas relações entre o estudante e os professores, marcado naquilo que os professores dizem da produção textual discente, porquanto comentários determinados por uma ideologia conservadora, a que os PCNEM+ (2002, p. 65) intitulam de "velho paradigma", por sua vez atrelado à máxima em que ainda muitos acreditam: *Magister dixit* — O mestre falou — e só resta ao aluno o silêncio. Da posição que ocupa em determinada formação social, o professor impõe uma relação assimétrica de força, pois é ele quem detém o poder do conhecimento, enquanto o aluno vive uma situação de inércia e passividade, demarcando a sua dependência, visto que precisa deste professor para a sua inserção no mundo letrado. Esta posição autoritária é marcada pela adjetivação dada aos desvios da norma da língua portuguesa cometidos pelos alunos, em um comentário humilhante sobre estes desvios, como foi observado em grifo na passagem mais ao alto: "vou corrigir as suas aberrações de português" (E2).

Quanto aos aspectos formais da língua, os alunos, segundos os professores, não conseguem fazer a concordância entre o sujeito e o verbo, cometem erros de ortografia, de pontuação, crase: na linguagem, não sabe usar a pontuação, concordância verbal, ortografia, acentuação gráfica, construção de frases e de parágrafos, evidentemente considerando como ponto de referência o padrão culto, ou seja, a norma de prestígio.

> Outro... erros de ortografia e de concordância é terrível. Não falo nem pontuação que é algo que não existe. Tanto que eu cheguei a um ponto, como eu oriento TCC (Trabalho de conclusão de curso), eu disse: **oi, gente, vou corrigir as suas aberrações de português** (grifo nosso). Se fosse pra corrigir todo o português, eu ia perder, por exemplo, enquanto eu fazia tudo em 1 hora, ia perder três, quatro horas para corrigir um texto, mas o problema e/ou a questão de pontuação e concordância, isto aí é, ortografia, mas o problema é mais cognitivo mesmo... Português é difícil, eu concordo... Agora você precisa conhecer, saber no mínimo o básico de onde colocar uma vírgula, o que é um ponto e vírgula, o que é uma crase pra você poder escrever [...] (E2)
>
> "...todas as três estão muito ruim, muito ruim ortografia, frase, interpretação. não conseguem, muito ruim. Sempre levando em conta meu grau de comparação foi aquele que eu tinha na faculdade..." (E10, p. 29).
>
> "o que eu percebo é essa dificuldade, e assim, existem erros, no que diz respeito à questão gramatical que são às vezes primários, e assim são: e, enfim, seriam inadmissíveis num curso de nível superior". (E7, p. 17).

> "Como, por exemplo, a parte da concordância, muito complicado. Eles não conseguem fazer a concordância direito entre sujeito e verbo. Porque... éh... o sujeito está no início..eles usam muito advérbio, eles esquecem esquecem o seu apoio do sujeito...então vêm todos os aspectos mais fundamentais que, de uma certa forma, prejudicam o entendimento dos textos, são os aspectos gramaticais". (E1, p. 8)

> Eu tenho encontrado erros de concordância, de articulação mesmo, verbo, utilização do tempo verbal, a não-utilização dessa articulação do pronome, o sujeito com o verbo, que às vezes há equívocos que eles realizam que são de ortografia..." (E8, p.2)

> A elaboração do pensamento lógico, a questão da coerência, da coesão. Muitos apresentam também dificuldades ortográficas, mas vejo que é mais gritante a questão da concordância, elaborar frases, produzir textos com coerência, acho que aí a questão da lógica é muito presente. (E9, p. 2)

> Ordenamento das idéias, português claro, frases bem construídas. (E10, p. 6)

O sentido de um texto não se encontra apenas na cristalização de normas de uma Gramática Tradicional que se baseia em textos literários escritos no passado, mas, sobretudo, nos sentidos historicamente construídos como as consideram as correntes lingüísticas contemporâneas como a Lingüística Textual ou a Análise do Discurso.

Observe-se ainda que o professor nomeia os problemas apresentados pelos alunos de "erros", ao invés de "inadequações" lingüísticas ou textuais, como recomendam o novo paradigma da educação brasileira (LDB n° 9.394/96) que orienta tanto o ensino médio como o ensino superior, como os PCNEM+. A denominação de "erro", de "aberrações" ao desvio lingüístico cometido pelo aluno é indiciária de uma posição de sujeito totalmente ajustada ao entendimento de língua enquanto a arte de bem falar e escrever, entendendo-se por bem falar e escrever o resultado da aplicação de regras estabelecidas prescritivamente pela Tradição Gramatical Normativa. Neste saber não há espaço para o aprendizado da língua — oral ou escrita — compreendendo-se as dificuldades como desvios ou como inadequações. Vejamos outros textos:

> Então, a autoria é um elemento da construção do texto, mas a gente... a escola transita com os alunos direto, sem a construção da autoria. Sem a construção da autoria, como é que o sujeito se torna sujeito do seu próprio texto? (E5).

> Na minha época era muito diferente, você tinha lá muitos textos, textos, e você tinha que interpretar e dar respostas. Hoje..você não vê mais isto" (E2, p. 3).

> Eu acho o seguinte: se você não consegue fazer a sintaxe correta, como ele não consegue uma ortografia, você não vai dar sentido a nada" (E2, p. 2).

Prevalece ainda a concepção de que língua é estrutura, código, portanto mero instrumento de comunicação; o texto é visto como simples produto da codificação de um

emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando saber a morfossintaxe, o código da língua, independentes da interação dialógica da língua em que os sujeitos são atores/ construtores sociais, ativos que constroem e são construídos pelo texto. O primeiro texto aponta a escola com um discurso que nega a autoria daquilo que os alunos constroem como produção textual. O segundo texto ilustra de que posição o professor fala, pois, na sua época, a cultura do livro e, por conseguinte da leitura, lhe dava condições de significação, mas o aluno de hoje vive sob outras condições de ciberespaço: têm muito celular para atender, têm muito torpedo para enviar, têm muito *orkut* para entrar,etc. Neste dizer, existe uma formação discursiva predominante (interdiscurso) vinculada ao espírito da era de Gutemberg (imprensa), da Gramática Tradicional do que da era Mcluhan (cibernética), do Hipertexto.

Isto pode resultar exclusão na sociedade, por isso os depoimentos são afirmativos e recorrentes, tanto de professores como também de alunos quando se referem à indagação: "O aluno que, por caso, tenha dificuldades de linguagem pode ter dificuldade de inserção no mercado de trabalho? Alguns fragmentos exemplificam esse tipo de atitude:

> E, se a gente não fala direito, você está todo arrumadinho, todo bonito, num espaço legal, abriu boca todo mundo te desqualifica (E9).
>
> O tempo inteiro, o tempo inteiro acho que às vezes sou até chato" (E10).
>
> E comum. A gente não só tem dito isso, mas tem dito inclusive sobre, por exemplo, na hora da monografia (E6).

Em outros depoimentos, registra-se certa ambigüidade: negam inicialmente que isto seja verdadeiro, pois há muitas pessoas que vencem no mercado de trabalho sem ter necessariamente uma linguagem acadêmica, mas, logo em seguida, reforçam a teoria de que e importante conhecer a própria língua como forma de inclusão social, sobretudo, no mercado de trabalho:

> Eu acho que não é verdade, porque existem diferentes pessoas que não sabem a língua e têm ascensão social.", mas conclui assim: "Que o profissional precisa se mobilizar para conhecer as formalidades da língua para não passar vergonha, pra ele não construir um texto sem nexo, sem sexo, sem eira, sem beira (E3).
>
> "Não, não com essa estrutura textual, mas, em alguns momentos, eu me flagro aconselhando que ele procure formas alternativas para alem da sala de aula para chegar ate a língua culta" (E5).

Este posicionamento discursivo docente se evidencia na superfície lingüística das entrevistas e é confirmado na correção dos textos produzidos pelos alunos, uma vez que as

observações metalingüísticas feitas pelos professores nos textos, de modo geral, referem-se às limitações lingüísticas do padrão culto (ortografia, concordância, construção frasal, períodos incompletos) ou dificuldades de organização textual (sem planejamento, parágrafos mal estruturados, sem coerência e coesão, sem progressão temática).

Portanto, o que predomina nos dizeres docentes é a cobrança da competência lingüística e textual como a forma mais correta de o sentido se constituir num texto, desconhecendo a subjetividade do aluno como sujeito do discurso ou mesmo a historicidade do seu dizer. Como ruptura, dois depoimentos se contrastaram, seja pela visão política da interlocução, seja pela compreensão e intervenção na construção do texto do aluno.

> Então, os erros, eu sempre coloco os erros como uma coisa relativa, e não coloco o erro como demônio. O erro é pedagógico. Entoa do ponto de vista formal, eu categorizo, eu socializo para todos os erros da sala; do ponto de vista individual, eu coloco o erro que ele colocou; do ponto de vista político, a gente tem uma discussão política sobre os erros." (E3).

> É como se o sujeito, ao escrever, não se visse no texto, não se contemplasse no texto. E, portanto, há um distanciamento dele para com ele mesmo, ou seja, se você vai corrigir e pontua, o aluno se arma... o que revela a dificuldade para aceitar-se, na condição de que está precisando de retomar, de rever, de refletir a própria produção textual (E5).

- **O texto escrito ideal segundo os professores: que produção escrita eles esperam que o aluno de nível superior apresente e que seja considerado como de razoável ou de boa aceitação: as formações imaginárias**

A preocupação recorrente da maioria dos professores em relação ao perfil de um bom texto se encontra na exigência de um ordenamento de idéias, o que significa dizer o seguinte: introdução, desenvolvimento e conclusão; no emprego da linguagem denotativa, porque, na formação imaginária docente, seria a forma adequada de trabalhar o conhecimento científico, o que se justifica porque, entre os entrevistados, existem professores de Direito, de Economia que estão acostumados com dados. Por isso, não se aceita a linguagem metafórica na linguagem acadêmica, uma vez que ela se refere ao mundo do senso comum, por isso tolerável no jornalismo, mas inaceitável para um aluno universitário produzindo textos científicos. Vejamos o fragmento desta entrevista:

> **Entrevistado** - Alguns até escrevem bem, mas essa forma de escrever, ela se torna mais "palatada" para as pessoas de cultura menor, tem se repetido em trabalhos científicos, em escritas cientificas, eu particularmente não gosto. Minha intenção é sempre coibir esse tipo de escrita.

> **19- Entrevistador - Você percebe nos textos...**
> **Entrevistado** - Deixa só eu dar um exemplo, um rapaz estava escrevendo um estudo de caso sobre um restaurante, ele disse que o restaurante abriu suas portas no dia tal, quando na verdade ele queria dizer que o restaurante inaugurou, só que essa expressão abrir portas é como sinônimo de... seria uma metáfora não é? De inauguração, se tornou comum, então eles acham que pode escrever isso no texto acadêmico e a gente tem que ficar corrigindo isso o tempo todo. (E10).

O sujeito, com este dizer, reproduz informações e saberes provenientes de uma formação discursiva em que o ordenamento lógico das idéias e o uso da linguagem denotativa são mais importantes para a formação imaginária do objeto do discurso. Por este discurso, impõe-se uma formação ideológica conservadora que demonstra uma aversão à cultura e à linguagem daqueles que não comungam dos seus próprios valores, a ponto de desqualificar o texto:

> Alguns até escrevem bem, mas essa forma de escrever, ela se torna mais "palatada" para as pessoas de cultura menor, tem se repetido em trabalhos científicos, em escritas cientificas, eu particularmente não gosto. Minha intenção é sempre coibir esse tipo de escrita (E10).

A legitimidade desta formulação discursiva se evidencia a partir da posição em que o professor ocupa na universidade que lhe dá o poder de dizer o que diz, visto que só existe, na sua memória discursiva, a univocidade dos sentidos — as palavras dicionarizadas —, devido ao hábito de trabalhar com relatórios técnicos, de interpretar dogmaticamente normas jurídicas e econômicas, o que o impede de compreender o efeito de sentidos das palavras quando se leva em conta o contexto e a historicidade do texto.

O professor, ao tentar menosprezar o emprego específico de "inaugurar" como sentido comum — por isso "a gente fica corrigindo o tempo todo" — ele se significa como um sujeito obediente aos ditames de um interdiscurso construído nos rigores do positivismo científico que lhe dá um poder discricionário de excluir a linguagem inadequada do aluno que não tem obrigação de possuir o mesmo conhecimento enciclopédico dos mestres, por uma simples razão: ele é um ser em formação profissional, moral e política, como demonstram os textos a seguir:

> A gente sempre espera, no primeiro semestre, que a pessoa já venha com esta carga, p.ex. às vezes eu vejo em trabalhos (eu faço trabalho de revisão), então muitas vezes você vê assim: alguns têm dificuldades relativas à pontuação que é muito comum, até a própria crase, mas às vezes a gente encontra problemas de concordância, você encontra lacunas vocabulares, então as pessoas têm um vocábulo muito restrito ou muito coloquial, da fala, de escrever os textos em que a gente não pede que seja escrito assim, que sejam escritos na linguagem chamada norma padrão, eu não sei. Então, eu acho que pelo menos concordância, e eu acho que um desenvolvimento lógico...do discurso dele ,aí eu acho que deveria acontecer. E não é muito fácil que isto aconteça (E4, p.2)

> Eu creio que aquela, ao menos, desprovida possível de um modo, chamarei "Eu acho, eu acredito", ou seja, quanto mais ela revela um produto da reflexão do sujeito, um conteúdo que é o reflexo do sujeito, de maneira, eu diria, mais culta, mais conceitual e menos provida de gírias, de colocações, eu diria, não muito formal, culta, ela se revela, a meu ver, mais compatível do que se espera na academia (E5, p.5)

A formulação discursiva dos dois textos a respeito do texto ideal evidencia uma subordinação a um saber de uma formação discursiva que tem na sua base a influência ideológica da norma culta, pois, observando as condições de produção, como o fato de a produção textual do aluno acontecer na ambiência de uma faculdade, impõe-lhe o que pode e o que não pode ser feito quanto à linguagem e organização textual adequada ("de maneira mais culta, mais conceitual... mais compatível do que se espera da academia").

Mesmo assim, fica claro que a realidade concreta do aluno, em especial, o aluno recém ingresso, a qualidade de sua produção textual não se enquadra totalmente na formação discursiva anterior, porque ela reflete outros valores discursivos, como o uso de registros lingüísticos informais, orais, o que distancia muito da norma padrão, daí a resistência e a possível dificuldade de assimilação do novo padrão ("Eu não sei... E não é muito fácil que isto aconteça"). Outros textos abordam esses aspectos:

> 1) Eu acho que isto ai seria com algumas norminhas....que a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABTN) pede ou que a norma acadêmica pede, mas, se o cara conseguir me fazer um texto com poucos erros, eu não digo erros de..de pontuação, poucos erros ortográficos, poucos erros de sintaxe, que é o grande problema dele, e ter uma cognição de poder a,b,c, e sair escrevendo, eu acho que aí temos um início de um texto acadêmico."(E2, p.4).
>
> 2) No mínimo... uma das coisas que eu observo muito é se eles conseguem transmitir uma mensagem com clareza, para mim isso é muito importante, uma coisa que é muito comum, eles compreendem alguns conceitos, mas não conseguem articular, então assim para mim seria muito bacana ver aqueles conceitos que eles compreenderam e que oralmente eles expressam com tanta clareza, observar na escrita essa articulação dessas idéias que eles compreenderam (E9,p.5)

O que predomina nos depoimentos é o posicionamento discursivo do primeiro texto (Eu acho que isto...), uma vez que o que mais qualifica um bom texto acadêmico é o fato de ele seguir regras de sintaxe ("poucos erros de sintaxe"), regras ortográficas, as convenções da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e um mínimo de organização lógica ("ter uma cognição de poder (juntar) a,b,c.."), portanto toda esta construção intradiscursiva se significa a partir de uma formação discursiva inscrita na Gramática Tradicional, que prescreve

normas para se obter uma boa linguagem em sucessivas gerações, daí esta concepção imaginária de um bom texto feito pelos professores.

A ruptura acontece com o segundo texto, porquanto a preocupação básica não é com as normas gramaticais ou textuais, mas com a subjetividade, a autoria do aluno em que o sonho do aluno consiste numa exposição clara do discurso escrito, visto que ele já domina o discurso oral. Somente dois professores apresentaram esta formulação discursiva em que reconhecem a competência lingüística do aluno no nível da oralidade, considerando as condições de enunciação, reconhecem a dificuldade de dominar as convenções escritas da língua. Em termos de Análise do Discurso, esta postura discursiva se fundamenta numa formação discursiva que se apóia nas correntes lingüísticas contemporâneas, pois envolve uma concepção de língua e de linguagem, nos dizeres dos PCNEM+ e, consequentemente, nas recomendações da LDB n° 9. 394/96.

- **Relação de tensão entre docentes e discentes diante de uma produção textual dita inadequada**

A tensão entre o professor e o aluno por causa das dificuldades lingüístico-textuais existe para todas as entrevistas, mas existem duas entrevistas (E8, E9) que, mesmo admitindo a tensão, demonstraram humanismo e respeito pela diversidade lingüística do aluno, o que significa acolhimento, compreensão da realidade discente, que envolve a sua historia, o processo de escolarização.

> "... o que eu percebo dessa tensão é exatamente essa ansiedade, essa insegurança de errar, na visão do erro como sendo punitivo, como se o erro já estivesse julgando o indivíduo, não nessa visão do erro que é construtivo..." (E8).

Neste sentido, alguns profissionais se sentem angustiados, seja pela impotência de não saber o que fazer (E7), seja pela prática pedagógica contraditória:

> Eu acho que professores fazem observações e existem tensões sim... porque, se o professor se coloca numa condição do detentor do saber, desqualifica esse aluno, ridiculariza, aí é muito complicado resgatar essas questões, mais complicado ainda. Agora quando a gente estabelece uma relação mais de leve, mais respeitosa desse universo dele... ele compreende bem a importância de se inserir, de melhorar (E9).

Como a produção textual discente não corresponde à formação imaginária do professor, a tensão se instaura pela desqualificação dos textos e do aluno como sujeito, por não perceber ou por não entender o que ele quis escrever, que ele quis escrever isto e não aquilo:

> ... acabou dando uma nota muito baixa, por comentar algumas vezes de maneira pouco apropriada as defasagens que o texto apresenta e não dá outra oportunidade de retomada desse material." (E5)
>
> 'Este texto, é... o meu filho produz de maneira mais convincente, mais rica' Então, os alunos diziam isto quando cheguei e flagrei eles comentando esta postura do dito professor. (E5)
>
> Ah! Eu tenho um caso comigo: uma prova de administração estratégica, eu perguntei a questão da..da dificuldade de entrada no mercado, as barreiras de entrada de novos negócios no mercado e eu pedi pra ele descrever. Ele descreveu da seguinte forma, bem...bem interessante.(Eu tenho uma xérox disso, eu guardo).Ele..ele vem dizendo que um salão de beleza é de fácil entrada, e realmente é, mas existe..existe, éh..éh a concorrência , mas qualquer um pode abrir um salão de beleza. Ele diz na indústria é mais difícil,eh onde tem as maiores barreiras de entrada. Quando eu vi a questão do cara ..pronto, eu vou dar dez a esse cidadão. Ele diz que a indústria começa a diferença da entrada já há...há necessidade do crachá pra entrar na indústria. Eu...eu estou perguntando como eu instalo uma nova indústria ; não como eu entro (rindo) na indústria, como eu instalo uma novo salão de beleza, não como eu entro numa salão de beleza; então, vejam, isto é a grande dificuldade, e o aluno não consegue entender que a pergunta que eu fiz foi de instalação de um novo negócio, e não da entrada num novo negócio, não de eu acessar as instalações físicas do negócio. Isto é um problema que a gente vê. (E2)

Esta última formulação lingüística aponta para um problema que diz respeito não somente à questão da tensão entre professor e aluno diante da situação de avaliação negativa de um texto do aluno. Diz respeito mesmo à compreensão do professor sobre o que seja a língua e seu funcionamento e a tensão mostrada decorre deste entendimento que foge completamente ao que é descrito e recomendado nos PCNEM+ (2002) já trabalhado na seção anterior. A palavra "entrada" surge no texto do aluno com um sentido completamente distinto daquela compreensão dada e pedida pelo professor: a palavra "entrada" de uma indústria no mundo do mercado do trabalho, como instalação de uma empresa ou indústria; e "entrada" como um designativo de um movimento para o interior de um espaço. Ambas são possíveis em língua portuguesa. O descompasso entre o que o professor pediu e o que o aluno produziu se dá, no entender do professor, em razão de uma falha até cognitiva do aluno — o aluno não saber ou não conhecer ou não perceber que há um sentido para esta palavra que não é este que ele usa no texto. Assumir isto também é entender a língua, as palavras, seus sentidos como existindo tão somente dicionarizadas, sentidos que não são tocados pela historicidade e não pressupõem um sujeito na leitura e na vivência desta palavra. Ou por outra, supõe que o aluno

deva ter o mesmo referencial e o mesmo conhecimento compartilhado com o seu professor. Em verdade, o ensino e o aprendizado deveriam ser, em situações como essa, justamente a elucidação de novos sentidos para a palavra. Aqui, ao contrário, pressupõe-se que o aluno já deva estar de posse deste novo significado da palavra "entrada" como "instalação". Atua mais uma vez aqui, uma formação imaginária do professor em relação ao seu interlocutor, o aluno, em relação ao referente, o saber da língua, e em relação ao que o aluno deve pensar deste referente — a língua — que faz este professor olhar com viés de senso de ridículo o desconhecimento do aluno sobre a palavra e sua construção no texto.

Existe também um esforço para explicar por que acontece esta tensão em sala de aula como a força da tradição que se preocupa mais com a questão formal do que com o posicionamento político-ideológico do aluno, como já foi explicitado antes. Vejamos a formulação discursiva que confirma este ponto de vista:

> Existem as mais diversas formas de comunicação, não é só o texto, e acho que existe uma visão conservadora. É como se o tempo não tivesse passado, e como se nós não vivêssemos um tempo midiático, então existe uma visão conservadora, não dos professores da Faculdade Social da Bahia, mas ainda dos professores com relação ao texto, porque muitas vezes o aluno não é capaz de elaborar aquele texto formal , mas ele elabora muito bem um texto do ponto de vista político. Então, a tensão, não é uma tensão daqui, é uma tensão da tradição porque nós precisamos vencer essa tradição. (E3, p. 2)

Há quem aponte a diferença de classes sociais, de idéias e posições diante do mundo como a relação de poder, pois o que o aluno escreve não é o que o professor quer ouvir ou ler, então se verifica a tensão:

> Eu entendo que muitas vezes a punição está em relação à avaliação do professor faz do.. enunciado desse aluno, quando ele diz algo que o professor não quer ouvir ou que não quer ler, e a punição acontece de forma... na forma de avaliação. (E1)

Esta tensão evolui para uma atitude de preconceito diante das dificuldades de o aluno adaptar-se às exigências acadêmicas, pois a maioria dos professores não demonstra compreensão para a forma como o corpo discente se expressa nos momentos em que tem que produzir textos. Os depoimentos a seguir esclarecem muito o problema:

> Eu não posso fazer nada, eu não posso mudar o mundo". Eu vejo colegas que pensam desse jeito, é muito comum esse olhar: "Eu não vou dar conta de resolver problemas do Ensino Médio. (E9)

> Mas eu acho que há um preconceito violento contra os alunos, o que eu sinto é assim, e como se os professores dissessem: "Eles são incapazes e morrerão incapazes, não há possibilidade desse aluno superar esse estado que ele esta" (E7)

> Essas pessoas nunca, em minha opinião, se não reforçarem o estudo, não só da área dele, como também reforçar a escrita do português, a leitura do português, e aí inclui também o domínio de informática, língua estrangeira,... eles nunca sairão do cargo médio, ou seja, o mercado só exige dele e vai exigir, seguramente essas pessoas trabalharão, deixa usar a metáfora feito "burro de carga", trabalharão muito, serão muito cobrados por resultados, mas não conseguirão sair do nível médio da empresa, eles não serão diretores, eles não serão supervisores, mas não passarão de gerentes, eles não vão conseguir defender uma idéia, não vão conseguir fazer apresentações, não vão escrever relatórios, como é que sobe? (E10)

Não importam as razões, todos confirmam a existência da tensão docente e discente, sobram evidências como as palavras "herança", "tradição", "poder" que, no funcionamento discursivo, podem relacionar aquilo que é dito pelos professores ao interdiscurso (pré-construído) de sua formação discursiva que vai embasar toda esta prática discursiva pedagógica de cunho excludente em relação aos alunos que não se expressam adequadamente, conforme o imaginário docente. Esta obsessão pelo rigor formal e pela estrutura organizacional do texto, como mais importantes do que o pensamento, o discurso, a argumentação discente pode ter a sua origem em informações retidas pela memória discursiva dos agentes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, as quais são responsáveis por sua formação acadêmica e que se prendem a significações presentes, por exemplo, no logicismo da Gramática de Porto-Royal, e que permaneceram e permanecem até hoje no imaginário do profissional que lida com ensino de língua materna - o professor de português ou o que ensina a escrever.

O dizer docente de que o preconceito lingüístico é uma realidade no ensino superior conforme os depoimentos analisados, comprova que o seu discurso se fundamenta numa formação discursiva que se apóia numa ideologia conservadora, elitista, antidemocrática que, por tradição, sempre existiu nas esferas do ensino em que o professor se acha dono do dizer e do saber, outorgado pela instituição a que se vincula, com a função de transmitir os conhecimentos ao aluno que só lhe deve apenas obediência. É um saber que ignora as condições de produção da escrita discente, sua realidade histórico-social, portanto se constrói de individualismo e de descompromisso social ("Eles são incapazes e morrerão incapazes" — E7).

O uso da modalidade oral na expressão escrita se constitui em outro ponto de tensão entre o professor e o aluno, o que pode ter reflexos na avaliação e na aprendizagem. Vejamos os textos:

> Como eu sou do Paraná,... lá as pessoas não se comunicam tão bem quanto aqui oralmente, se comunicam melhor escrevendo, por incrível que pareça. Aqui as pessoas se expressam muito bem..., mas na hora de escrever tem aquela barreira (E4, p. 6).
>
> Mais para o coloquial, para uma linguagem que seja mais a linguagem do diálogo, da conversa, do cotidiano e menos para uma coisa... eles não usam a linguagem dos textos (E6, p. 7).
>
> Os alunos sabem expressar o pensamento e, muitas vezes, não sabem escrever o pensamento. Certo? Portanto, os alunos, eles não receberam, não tiveram uma relação teórica e prática certo? (E3, p. 10).

O discurso docente em relação a este tópico demonstra nitidamente uma contradição, pois afirma que os alunos têm competência e bom desempenho lingüístico quando se expressam oralmente, mas apresentam dificuldades na expressão escrita. O que faz os alunos terem bom desempenho na forma é o fato de que todos seguirem uma gramática internalizada, aprendida no próprio convívio social, como deve acontecer também com os professores. A legitimidade desta manifestação lingüística não se encontra numa formação discursiva que é determinada pelo grande Outro, chamado "tradição", cujo dizer se vem repetindo na prática pedagógica de sucessivas gerações.

E desta posição que a formulação discursiva dos professores se constrói, produzindo efeitos de sentidos preconceituosos em relação à expressão escrita dos alunos ("mas essa forma de escrever, ela se torna 'palatada' para as pessoas de cultura menor... eu particularmente não gosto. Minha intenção é sempre coibir este tipo de escrita" — E10), respaldado por uma formação discursiva em que a ideologia do "padrão culto" se torna o grande Sistema a quem as pessoas ditas escolarizadas devem ter obediência como "bons sujeitos". Os alunos que produzem seus textos fora do padrão são classificados de "maus sujeitos", por isso devem sofrer qualquer tipo de interdição, porque esta prática discursiva se insere numa formação discursiva de "contra-identidade" na definição de Pêcheux ([1975] 1997, p. 213).

As entrevistas nas quais os professores tiveram um papel de acolhimento da diversidade lingüística dos alunos se inserem numa outra formação discursiva que tem como base ideológica a interação dialógica (BAKHTIN, [1929], 1992) ou a heterogeneidade da formação discursiva (PÊCHEUX, [1983b], 2006). Nestes textos, o seu autor tem um passado com experiências populares, como movimentos sociais, jornalismo comunitário, comunidades carentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feitas as análises dos textos dos PCNEM+, envolvendo a nova concepção de ensino da língua materna em relação à produção textual, a análise e a interpretação dos textos discentes em duas dimensões: aquilo que eles produziram como sujeitos do seu discurso e aquilo que os professores colocaram e registraram como informações metalingüísticas e, finalmente, o estudo minucioso das entrevistas dos professores a respeito de seu saber e sobre a prática discursiva de cada um em sala de aula, chega-se ao momento do confronto entre todos estes dizeres, o que permite delimitar, agora mais conclusivamente, em que medida estes diversos procedimentos e entendimentos em torno à língua e linguagem e em torno ao seu ensino estão de acordo ou não entre si, seus pontos de contacto e/ou pontos de divergência. O que dizem, o que recomendam os PCNEM+ estão salvaguardados no discurso dos professores consultados e aqui visitados em seus trabalhos de correção, sobre o saber da língua e em sua prática de ensino da língua? As produções dos alunos aqui analisadas, em grande parte, tidas como textos pouco recomendáveis, avaliados como de baixa qualidade, de fato se apresentam sem quaisquer condições de textualidade, de argumentabilidade, de coerência tal como se entende, se se leva em consideração a avaliação dos seus corretores?

Os textos produzidos pelos alunos contêm uma argumentação baseada em fatos, em verdades ou presunções devido ao senso comum, pois têm a intenção de convencer e/ou persuadir o auditório (o professor) e obter dele uma adesão a sua tese na forma de uma avaliação positiva, mesmo que estejam expressos numa linguagem e numa estrutura que não correspondem às expectativas do modelo imaginado pelos professores.

A produção escrita discente apresenta uma coerência estrutural, uma vez que os textos estavam de acordo com o gênero opinativo pelo fato de os alunos estarem defendendo posições temáticas em que era evidente a focalização de um ponto de vista, como por exemplo, a exclusão do carnaval baiano, o espírito nômade do homem moderno, a leitura como instrumento de transformação humana, a ciência sob a ótica da ética, com a exceção de um texto que preferiu o relato pessoal à dissertação de um tema (Redação 02).

Os textos também mostram uma coerência discursiva, não só pelo uso de uma variante lingüística popular, bem distante do padrão culto da linguagem, mas marca do grupo social a que os alunos estão vinculados, bem como pela articulação, pela progressão temática de argumentos como aqueles de superação, de identidade, de compatibilidade, de exemplo, de vínculo causal, construídos a partir da posição em que eles ocupam na formação social,

enquanto cidadãos das camadas simples da população, mas também da posição discursiva, pois são alunos matriculados e inscritos no 1° semestre, em diferentes cursos da Faculdade Social da Bahia.

Apesar de todo o esforço de argumentação que os alunos empreendem nos textos, o que predomina são as imagens que os professores fazem previamente do discurso dos alunos e não se verificam nos textos que eles lêem, pois o mais importante não é o discurso dos alunos, mas a correção gramatical, a paragrafação em que se pressupõe o domínio do "tópico frasal" e organização do texto. Se o aluno foge à norma culta, escrevendo "moradores do prédio que trabalho" em vez de "moradores do prédio em que trabalho", construindo uma frase incompleta ou um parágrafo sem tópico frasal, isto desvia o olhar do professor daquilo que é bom no texto para só apontar os "erros", as falhas do texto.

Os professores, nas observações metalingüísticas inscritas nos textos dos alunos ou em suas falas através das entrevistas, desconhecem que as palavras não têm somente um sentido dicionarizado, enquanto que os alunos lidam, como todo mundo, com um sentido historicamente construído. O exemplo da palavra "entrada" ilustra bem esta situação, pois apareceu em dois textos (E2, E10): o professor exigiu a significou como sinônimo de criação de um empreendimento e o aluno a compreendeu como acesso físico. Outra palavra foi um verbo "mergulham" ("os trabalhadores quando são demitidos mergulham na informalidade") em que o professor faz deboche da conotação, como se não existisse como recurso lingüístico: "Parece que tem uma piscina (risos), mergulham na informalidade" (E10).

Alguns professores têm a idéia de que a língua modelo é aquela descrita pela Gramática Normativa, pelo latim ou por grandes escritores como Saramago, Machado de Assis, e exigem um uso e uma prática lingüística, bem distantes da realidade das pessoas que estão entrando hoje na universidade, provenientes de outros grupos sociais, praticantes de uma variedade lingüística e cultural bastante diferenciada. Concebem apenas a organização textual que contém coerência e coesão da Lingüística Textual e desconhecem as propostas dos PCNEM+ e a realidade objetiva do ensino médio de onde provêm os alunos da universidade.

Evidencia-se, nesta descrição, o predomínio de uma "pré-determinação" em que a concepção da língua, da estrutura do texto é muito rígida em que as questões formais e estruturais de paragrafação pesam muito na consideração do texto, impedindo de ver, muitas vezes, os acertos, as informações e a criatividade dos alunos em seu protagonismo. Nasce uma formação discursiva cujas informações norteiam a prática discursiva e pedagógica de muitos professores, alimentadas pela ideologia do poder e do saber.

O objetivo, com estas reflexões, foi evidenciar que se reproduz no ensino superior a mesma prática pedagógica de exclusão do discurso do outro, baseada na crença de que os alunos que concluíram o ensino médio já devessem dominar a língua padrão e soubessem construir um texto com lógica e coerência. Tanto o discurso docente através das entrevistas, quanto a prática pedagógica através dos textos se inscreveram numa formação discursiva do ensino tradicional por que foram formados os professores do ensino superior, desconhecendo as conquistas científicas, os novos objetivos de integração, de interdisciplinaridade, de contextualização dos PCNEM+. A construção do *ethos* discursivo oficial se distancia cada vez mais do *ethos* discursivo docente: a imagem daquele se faz pelas noções de liberdade, de alteridade, de flexibilidade, enquanto que a imagem docente se ergue num misto de autoritarismo, de intolerância, de ignorância, o que comprova o preconceito lingüístico-textual, não no ensino médio em que isto já é admitido, mas prová-lo como fato ou verdade no ensino superior. Há, portanto, uma contradição entre aquilo que se recomenda como sendo o mais pragmático para a realidade do novo século, considerando a produção textual, seja no ensino, seja no ensino superior, e a prática discursiva em sala de aula.

Considerando o aluno como sujeito, os PCNEM+ o colocam como personagem central do processo de aprendizagem em que ele é ator ativo e responsivo da enunciação ("protagonismo"), mas, no ensino superior privado, muitos professores, em sua maioria, demonstram ter dificuldades de desenvolver a competência interativa. Na sua prática pedagógica, não vivenciam aqueles princípios estéticos (sensibilidade, igualdade e identidade), políticos (igualdade) e éticos (identidade) preconizados pela LDB nº 9394/96, sobretudo nos momentos de produção textual quando ignora o discurso, a argumentação, a intencionalidade, as condições de produção daquilo que era escrito pelos alunos, e só se preocuparam com a correção gramatical em vista do dialeto de prestígio e a organização textual, com registros de avaliação negativa ("sem planejamento", "fuga ao tema proposto", "Raciocínio elementar", "Presença de sistema padrão"). O que se constatou a partir dos dados, se confirmou neste depoimento de um dos professores que participou e corrigiu textos do PROAP: "Eu chamo a atenção primeiro toda a parte de coesão e coerência, como eles estão ligando as idéias. Depois, vêm todos os aspectos que prejudicam o entendimento do texto: aspectos gramaticais" (E1).

Como as instituições de educação superior credenciadas como universidades, "ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando com os órgãos normativos dos sistemas de ensino" (Art. 51 da LDB nº 9394/96), as recomendações ou

orientações dos PCNEM+ são importantes para compreender o processo de ensino e de aprendizagem relativo à produção textual no ensino superior, pois o modelo massificado no ensino médio é reproduzido na universidade. Segundo os PCNEM+ (2002, p. 80), o aluno, ao produzir um texto, tem que ter consciência da posição, do lugar no qual se coloca para construir seu discurso, do tema a ser exposto, a quem ele vai falar ou escrever, dos mecanismos composicionais vai usar a depender do gênero discursivo e do veículo que vai dar divulgação ao seu texto. Isto vale tanto para o ensino médio como para o ensino superior, mas a realidade é outra: os alunos constroem um texto que, embora contenha algumas inadequações lingüísticas e textuais, espelha uma argumentação, um discurso, uma voz que ecoa, mas é silenciada pelo formalismo que resulta na desqualificação do texto e do sujeito – "**Eles são incapazes e morrerão incapazes, não há possibilidade desse aluno superar esse estado que ele está"** (E7, p. 13).

Considerando o professor como sujeito/interlocutor, depreende-se das entrevistas uma situação de oposição, pois existe um grupo de professores que, nos depoimentos, construiu um *ethos* positivo diante de alunos que apresentaram dificuldades lingüísticas ou textuais, ajudando-os com reescritura de textos, com atendimentos individualizados ou apontando leituras específicas e acompanhando a produção dos trabalhos; existe, porém, outro grupo que pensa majoritariamente de maneira contrária: os professores assumem uma postura de assimetria, de poder, pois, sendo portadores de um saber, estão autorizados pela posição que ocupam na universidade a dizer e acreditam que só resta ao aluno a tarefa de estudar e pesquisar, cumprindo tarefas e entregando trabalhos.

O primeiro grupo se enquadra nas determinações da "competência interativa" dos PCNEM+ (2002, p. 74): "Hoje, diante dos novos paradigmas educacionais, não se espera que o professor seja o único a falar e o aluno, o único a escutar. É desejável que haja, ao longo das situações de ensino e de aprendizagem, um salutar diálogo entre as duas partes". Este posicionamento discursivo advém de uma formação discursiva cujos saberes decorrem das ciências lingüísticas (sociolingüística, pragmática, sociointeracionismo, análise do discurso, etc.), das ciências humanas (filosofia, sociologia, antropologia, etc.) ou das correntes do pensamento pedagógico moderno, atrelado a uma ideologia política da nova LDB (nº 9394/96) que criou as determinações legais para a instalação do novo paradigma do ensino.

O segundo grupo predomina na amostra do *corpus*, porque, entre 10 textos analisados, a maioria das produções textuais trazem anotações formais: "adolesente> adolescente; sem planejamento (Redação 01)", "meus pai mora (m), poço > posso (Redação 02)", "vizam

o lucro > visam ao lucro; raciocínio elementar, não há planejamento da estrutura do texto (Redação 03)", "Quem ler > lê; o momento exige do homem conhecimentos que este muitas vezes só encontra no universo literário (parágrafo incompleto - Redação 04)", "sociedade sem coerência > sociedade sem consciência, (Redação 05)", "Embora seja aos olhos humanos difícil até mesmo loucura (frase quebrada), Vamos pensar nisso > É bom que se pense nisso (Redação 06)", "Surgi > Surge, disonestos > desonesto (Redação 07)", "se sente maioral > sente-se poderoso (Redação 08)", "vem sendo, vem sendo (Redação 10) continha "correções lingüísticas e/o textuais" cujos resultados foram avaliações negativas (notas baixas) ou não consideradas (sem nota), com exceção de um texto que, apesar de poucas anotações, recebeu avaliação positiva (Redação 09).

Este discurso docente se inscreve numa formação discursiva que não reconhece, na prática pedagógica do professor, as conquistas do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, dos princípios da política da igualdade, da identidade e da estética da sensibilidade da LDB, mas sobrevive a partir das determinações e das imposições de um sistema tradicional de ensino que não promove os seus alunos, mas seleciona a alguns; não os emancipa para a participação, mas os domestica para a obediência; não os valoriza em suas diferenças individuais, mas nivela-os por baixo ou pela média (PCNEM+, 2002, p. 12 e 13), por isso estes profissionais se acham no poder de excluir todas as produções textuais que não se coadunarem com o seu projeto de dizer, o que significa desrespeito ao outro e à própria lei (LDB nº 9394/96) que também normatiza o ensino superior a que ele está ligado.

Quanto à produção textual, os PCNEM+ (2002, p. 80) fazem alusão a uma série de recursos de coerência, enquanto ligação lógica de idéias no texto, de acordo com o seu projeto textual - teses e argumentos; causa e conseqüência; fato ou opinião; anterioridade ou posterioridade; problema ou solução; conflito e resolução; definição ou exemplo; tópico e divisão; comparação; oposição; progressão argumentativa, o que não significa construir um estereótipo para ser ensinado, seja no ensino médio, seja no ensino superior, respeitadas as regras dos gêneros discursivos específicos de cada esfera de ensino. O mesmo texto oficial ainda define: "Quanto ao texto dissertativo (expositivo ou argumentativo), relacionar adequadamente a seleção e a ordenação dos argumentos com a tese" (PCNEM+, 2002, p. 80) sem especificar um padrão de produção de texto ideal que é usado como estereótipo no ensino médio e reproduzido no ensino superior e que consiste, no caso da dissertação argumentativa, de um texto de quatro parágrafos, cada qual introduzido por um tópico frasal seguido de frases secundárias, em que a introdução contém o tema com duas explicações; o desenvolvimento faria o desdobramento destas explicações; e, finalmente, a conclusão que

repetiria as idéias da introdução: “Se o cara fizesse como redação de vestibular... eu tenho uma introdução onde vendo o meu peixe, onde digo o que vou desenvolver, eu tenho um desenvolvimento que vem a fundamentar esta introdução e uma conclusão que vem dar o fecho” (E2).

O discurso docente sobre a produção e organização textual se significa numa formação discursiva que se distancia muito daquela que autorizam os PCNEM+ a dizerem o que dizem, porque, segundo os depoimentos dos professores, a formação acadêmica que cada um teve em seus cursos de graduação, mestrado ou doutorado ou a educação escolar ou familiar contribuem, através da memória discursiva, para a formulação do discurso em sala de aula.

A frustração docente ocorre, no momento em que verifica o texto produzido pelo aluno, pois não coincide com a sua formação imaginária do que seja um bom texto. O professor imagina-o nos moldes de suas leituras científicas, da sua literatura preferida, de suas vivências inevitavelmente, relacionadas ao mundo letrado impresso, ao mundo profissional. O que o aluno produz resulta de leituras esporádicas, de uma cultura midiática e oralizada, baseada no senso comum. São duas formações discursivas que, no espaço discursivo da sala de aula, estão em constante confronto, porque não há cooperação entre si: o professor usa do poder que lhe confere a posição ocupada por ele na instituição de nível superior através da avaliação negativa, e ao aluno só lhe resta o silêncio, pois depende do professor para a sua inserção no mundo profissional e letrado.

Quanto à competência gramatical, o discurso dos PCNEM+ enfatiza que a escola de ensino médio deve ensinar a variante de prestígio — a norma culta da língua — e nós imaginamos que a universidade também deve exigir a sua aplicação nos gêneros discursivos acadêmicos, mas não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimento lingüístico: “A norma culta... deve ter lugar garantido na escola, mas não pode ser a única privilegiada” (PCNEM+, 2002, p.76). Na prática pedagógica, o comportamento dos professores nos textos analisados neste trabalho negou esta recomendação oficial, pois as correções gramaticais inscritas nas redações se referiam tão somente aos parâmetros da norma culta, ignorando as outras variantes lingüísticas populares (“exclusivas” > excludente; “com si mesmo” > consigo mesmo; “meus pais mora” > meus pais moram). O problema não se reduz apenas a mostrar as inadequações lingüísticas do texto, mas, pelo fato de os alunos apresentarem esta variante dita “errada”, os professores os prejudicaram na sua avaliação, registrando uma nota insignificante ou anotando “sem avaliação”, evidenciando uma atitude pré-conceituosa diante da produção do aluno em registro não culto, sem que lhe fosse explicado o que, nestes casos, parece que deveria acontecer: mostrar ao aluno a necessidade de se ter um texto produzido em norma

culta por contingências sócio-políticas no uso da língua. Os depoimentos dos professores, em sua maioria, confirmaram esta atitude discriminatória diante daqueles que possuíam linguagem ainda não adequada ao ambiente acadêmico: "**Eu coloco as preposições que não foram usadas de forma correta, as conjunções, as orações subordinadas, a parte da pontuação, tudo que interfere na construção de sentidos dos alunos**" (E1). Em outro depoimento, corporificou-se a presença da gramática tradicional, quando o entrevistado declarou: "**(...) Agora você precisa conhecer, saber no mínimo o básico de onde colocar uma vírgula, o que é um ponto e vírgula, o que é uma crase pra você poder escrever.**" E concluiu, afirmando com convicção: "**Eu acho que isto é o básico. Se você não souber compor uma frase e souber o que é objeto direto e indireto, você não vai conseguir escrever**" (E2).

O que legitima este discurso docente intransigente é a presença de uma formação discursiva, baseada na ideologia da Gramática Normativa tradicional, já materializada na memória de sucessivas gerações (pré-construído), em que a concepção de língua, como um conjunto de regras normativas, é o fundamento dos estudos e das ações sobre o ensino da língua materna. Neste sentido, entende-se que somente textos extraídos de textos escritos pelos grandes escritores da literatura seja o melhor caminho para se escrever bem e falar bem.

Para a Análise do Discurso, a noção de que qualquer língua se constitui de um sistema abstrato de normas (internalizadas, descritivas ou normativas), as quais são concretizadas na fala dos seus usuários, é uma verdade incontestável, porque o discurso se materializa nas possibilidades da língua (estrutura). O que provoca a discordância é o fato de os defensores da língua padrão não conseguirem perceber que o discurso é também "acontecimento", porque, na enunciação, os sujeitos se significam e produzem sentidos à medida que o discurso se realiza em determinadas condições de produção, como as circunstâncias imediatas da locução como o "aqui" e o "agora" ou, em termos mais amplos, a história, a ideologia daquela formação social a que eles estão ligados. Quando se observam as anotações metalingüísticas dos professores sobre os textos dos alunos, não há nenhum registro de que o discurso de cada texto foi entendido como um "acontecimento", pois ali há historicidade, há a argumentação, história de vida, conhecimento enciclopédico prévio, mas, de repente, tudo é negado: "Eles começam bem, aí se perdem no meio por não ter uma estrutura formal na cabeça de como é a língua. Esse é o nosso problema" (E2).

Observando os textos dos alunos, viu-se que todos os esforços discentes para criar uma interlocução significativa com o professor foram inúteis, porque as observações metalingüísticas docentes sobre o seu texto só apontavam os erros de construção textual

(paragrafação, periodização, estrutura composicional) ou gramaticais (inadequações de ortografia, de acentuação gráfica, de concordância ou de regência), esquecendo as intencionalidades dos produtores, a situação de produção em que se encontram os interlocutores. O que predominava era a evidência de um discurso autoritário, monológico, baseado apenas na presunção de que os alunos já deviam ter estas habilidades, simplesmente. O fato de eles não dominarem ainda o padrão culto por inúmeros fatores sociais, políticos e culturais, é motivo suficiente para a maioria dos professores desenvolverem um pré-julgamento, que culmina numa aversão ao texto do aluno. Esta prática discursiva docente de que, como professor, ele podia exercer o poder da persuasão pela relação assimétrica de poder, comum à metodologia de um ensino tradicional não tem mais sentido numa nova forma de ensinar a língua.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado:** nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Rideel, 2007.

ATIENZA, Manuel. **As razões do direito:** teorias da argumentação jurídica. 3. ed. São Paulo: Landy Editora, 2003.

AUTHIER-REVUZ, J. Paroles tênues à distance. In **Matérialités discursives**. (Colloque des 24, 25, 26 avril, 1980. Université de Paris X-Nanterre). Lille: Presses Universitaires de Lille, 1980.

_____. Heterogeneidades enunciativas. Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas: IEL / UNICAMP, n. 19, p. 25-40, jul/dez, 1990.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da Criação Verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 6. ed. São Paulo: Huitec, 1992.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, parte I, Bases Legais. Brasília: MEC, SEMTEC, 2000.

_____, _____. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, parte II, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

CHARADEAU, Patrik. **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CONEIN, B. et al. **Matérialités Discursives**. (Colloque des 24, 25, 26 avril, 1980. Université de Paris X-Nanterre). Lille: Presses Universitaires de Lille, 1980.

COURTINE, Jean-Jacques. Quelques problèmes théroriques et méthodologique en analyse du discours à propos du discourse communiste adressé aux chrétiens. In: **Language**. Paris: Larousse, n. 62, p. 9-127, jan. 1981.

_____. Definition D'orientations theoriques et construction de procedures em analyse du discours. In: **Philosophiques**, vol. IX, n. 2, p. 250-260, oct, 1982.

FIORIN, José Luiz. Quase lógico: definição imprecisa de recurso retórico alimenta o preconceito contra o Presidente Lula. **Língua Portuguesa**. São Paulo, n. 10, p. 44-50, set. 2006.

FOUCAULT, M. (1969). **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Filipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GADET, F e HAK, T (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani [et al]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

GERALDI, J. Wanderley. **Porto de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GREGOLIM, Maria do Rosário. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In: **II Simpósio de Estudos de Análise do Discurso.** Porto Alegre, RG: UFRGS, 2005. Disponível em: <www.discurso.UFRGS.br>. Acesso em: 26 jun.2007.

GUILHAUMOU, Jacques. **Où va l'analyse de discours?** Autor de la notion de formation discursive. nov. 2007. Disponível em: <http://www.revue.net/Inedits/Guilhaumou_AD.html.>. Acesso em: 9 ago. 2007.

HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. **Langages**. Paris, n. 24, p. 93-106, 1971.

INDURSKY, Frida. Remontando de Pêcheux a Foucault: uma leitura em contraponto. In: **Michel Pêcheux e a análise do discurso:** uma relação de nunca acabar. São Carlos: Clara Luz, 2005, p. 183-194.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I.G.V. e TRAVAGLIA, L.C (1989). **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 1995.

LAURIA, Maria Paula Parisi. Língua Portuguesa. In: BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, parte II, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002. 244p.

LUCHESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MACHADO, Rosa Helena Blanco. Interpretação e Análise do Discurso: estudo de um texto específico. **Revista da Faeeba**, Salvador, n. 9, p.77-93, jan./jun., 1998.

MALDIDIER, Denize. **A inquietação do discurso**: (Re) ler Michel Pêcheux Hoje. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela P. e BEZERRA, Maria A. (Orgs.). **O livro didático de Português:** múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 48-61.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: DIONÍSIO, Ângela P. e BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à lingüística:** domínio e fronteiras, vol. 2. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Jaciara e SANTANA NETO, João Antônio de. **Discurso e argumentação**. Salvador: UNEB, 2006. (Apostilas).

ORLANDI, Eni P. (1983) **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. 3. Reimpressão. Campinas, SP: Pontes, 2003a.

_____ (1999). **Análise do Discurso:** princípios & procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2003b.

_____ (1993). **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Discurso e Texto:** formulação e circulação de sentidos. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____ (1996). **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Introdução a ciências da linguagem:** discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. (1969). Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani [et al]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____ (1975). **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____ (1982a). Sur la (dé) construction dês theories linguistiques. **D.R.L.A.V**. Revue de linguistique, Paris, Centre de Recherche de l´ Université de Paris VIII, n. 27, 1982, p. 1-24.

_____ (1982b). Ler o arquivo hoje. Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994. p. 55-67.

_____ (1983a). Análise do discurso: três épocas. Trad. Jonas de A. Romualdo. In: GADET, F e HAK, T (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990, p. 311-318.

_____ (1983b). **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____ e FUCHS, C. “Mises au point e percpetives à propôs de l´analyse automatique du discours”, **Languages,** n° 37, 1975, p.7-79.

PERELMAN, C. e OLBRECHTS-TYTECA, L (1958). **Tratado da argumentação:** a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. Rev. da trad. Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SANTANA NETO, João Antônio de. **Processo argumentativo:** estudo retórico de textos didáticos. Salvador: Quarteto, 2005.

SANTOS, Boaventura Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revistadas. São Paulo: Cortez, 2004.

SAUSSURE, F. de (1916). **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1996. 279p.

SILVA, Maria Conceição Fonseca. **Os discursos do cuidado de si e da sexualidade em “Cláudia, Nova e Playboy”**. Campinas, SP: Unicamp, 2003. (Tese de doutorado pela Universidade Estadual de Campinas).

SOBRAL, Gilberto Nazareno Telles. **A relação colônia-metrópole no século XVIII:** edição semidiplomática das cartas do senado e estudo da argumentação. Salvador, 2004, 170p. (Tese de doutorado pelo Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia).

APÊNDICE

Apêndice A – Formulário de Entrevista

FACULDADE SOCIAL DA BAHIA

Programa de Aprendizagem Progressiva

Prof. José Gomes

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1ª Parte: Dados de identificação:

Nome do entrevistado: _____ Função: _____

Disciplina: _____ Data: _____

Entrevistador: _____ Duração: _____ Local: _____

2ª Parte: Questões ou indagações:

1- Que opinião você tem sobre o Programa de Aprendizagem Progressiva (PROAP) como programa de inclusão lingüística e digital? Explique.
2- Quais os subsídios que você poderia apresentar para adequar a comunicação lingüística dos alunos ingressos na Faculdade Social da Bahia?
3- O que você e seus colegas de departamento registram como dificuldades ou aspectos positivos na enunciação lingüística dos alunos? Enumere e explique.
4- Para você, o que seria o aluno expressar-se no padrão culto da linguagem para a vida acadêmica? Explique.
5- Existe uma compreensão ou uma tensão entre o professor e o aluno quando o estudante apresenta falta de habilidade lingüística ao produzir um texto, ao responder às questões de uma prova, ao participar de um seminário ou ao formular um pensamento? Explique.
6- Em que aspectos específicos (argumentação, produção de sentido, estruturas morfossintáticas, estilo, ortografia, concordância, etc.), eles apresentam mais dificuldades? Explique.
7- Apesar das dificuldades lingüísticas ou discursivas, eles constroem um discurso ou um enunciado com um mínimo de coerência e de coesão? Por quê?

8- As dificuldades lingüísticas e discursivas, você as atribuiu ao ensino da escola pública e privada, à influência dos meios de comunicação ou ao desinteresse do próprio aluno que vive na era pós-moderna? Explique.

9- Quando corrige as provas ou os trabalhos, você observa se os recursos da linguagem foram suficientes ou não para uma enunciação clara dos conceitos avaliados? Por quê?

10- Quando você pede a redação de um texto sob determinado tema, o que você espera desse texto, considerando que você quer um texto de boa qualidade?

11- Na avaliação da produção escrita, você faz uma correção rigorosa, uma avaliação tolerante ou as duas? Como distribui o valor da nota? Em que sentido, a falta de habilidade lingüística interfere na avaliação objetiva de sua aprendizagem?

12- Em sala, você explica e relaciona o domínio da norma culta como um instrumento de ascensão social e uma necessidade de mercado? Se isso ocorre, qual é a sua intencionalidade?

13- Você considera que saber gramática é condição para se falar e escrever bem? O que diz quando o aluno declara que português é difícil?

14- O fato de o aluno escrever ou falar fora do padrão acadêmico, você atribui esta realidade a uma deficiência lingüística ou a diferenças culturais? Quais são as razões para a existência desta linguagem diferente na universidade?

15- Você concorda com a tese de que, com a convivência universitária, este tipo de aluno possa assimilar a norma culta da linguagem? Por que este fato pode acontecer de acordo com a experiência e conhecimento acadêmico que você possui como professor do ensino superior?

16- O que seria para você argumentar bem, escrever com lógica ou falar bem considerando as características do meio acadêmico? Explique suas idéias citando fatos, exemplos concretos.

Apêndice B – Entrevistas com Professores da Faculdade Social da Bahia

Entrevista 01

Entrevistador: pesquisador

Entrevistada: professora de Língua Portuguesa nos cursos de Pedagogia, Direito, Publicidade e Propaganda, Administração.

1. **Entrevistador - O que você e seus colegas de departamento registram como dificuldades ou aspectos positivos na enunciação lingüística dos alunos?**

   Entrevistada – Primeiro que nós não temos um departamento de língua portuguesa na Faculdade Social da Bahia.

2. **Entrevistador - [ah é!**

   Entrevistada - Só divido o trabalho com o professor José Gomes (...). Como nós trabalhamos com a parte de enunciação dos alunos, primeiro que... o que vejo nas reuniões (+), não de departamento, mas de cursos... é que muito, MUITO pouco... é:::: o professor fala sobre... o enunciado do seu aluno. O aluno é sempre silenciado. O professor nas reuniões está mais preocupado em falar sobre ele, sobre o que ele faz das aulas do que necessariamente sobre o seu aluno. Então quase nunca o aluno, ele... ele é visto, ele é ouvido e o professor só se vê. Fica sempre uma relação muito voltada para o próprio umbigo. Nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente que se estende também para as aulas de Metodologia do Trabalho Científico, mesmo quando que o aluno fale e que eu entenda... é...o histórico..o histórico... o processo de aprendizagem através da fala, do que ele enuncia, o meu turno de fala é muito maior do que o turno dele. Mesmo sabendo isto, quando eu chego em sala de aula, eu caio... é:::: caio neste... entre aspas Z e passo a dar muito mais aulas expositivas. Quando eles não perguntam, eu continuo. É como se o turno deles, a forma que eles têm de enunciar só fosse possível se alguém faz algum tipo de pergunta pra mim ou, então, complementam a informação, mas, mas não que necessariamente que ocorre pra ouvir estes alunos, uma aula para ouvir. Se algo... ele.. ele tem de dizer sobre um assunto, mesmo que, no meu planejamento, coloque uma aula para que desenvolva sobre um falar, sempre vai estar atrelado ao assunto. Desta forma, entender quem é um interlocutor fica muito na teoria.

3. **Entrevistador - Na prática (...) quando eles falam... como eles falam o que tem de positivo ou o que tem de negativo na sua enunciação? Certo, pra você... o que seria?**

   Entrevistada - No aspecto lingüístico?

4. **Entrevistador - Sim, lingüístico.**

   Entrevistada - Quando eles falam, é... o que tem de positivo é que você pode, vai perceber qual o meio social e cultural em que eles vivem. Isto não acontece quando eles vão apresentar um trabalho oralmente. Mesmo assim, é uma fala artificial porque eles estudam antes esta fala. Quando eles precisam, éh.... desenvolver, elaborar um assunto, um pensamento que não estava preparado, que não estudaram, aí você percebe toda dificuldade, éh...lingüística.

5. **Entrevistador - Como por exemplo?**

   Entrevistada - Como por exemplo, a parte de concordância, muito complicada. Eles não conseguem fazer a concordância direito entre sujeito e verbo. Porque... éh... o sujeito está no início... eles...eles usam muito advérbio, eles esquecem o seu apoio do sujeito, isto oralmente... é muito complicado. Também... é... o que me chama a atenção, eles, na maioria das vezes, é que eles não conseguem completar o raciocínio lógico. Eles começam com um pensamento e eles não conseguem concluir este pensamento. O outro sobrepõe ao que eles estavam falando, desta maneira que assim não conseguem entender o que eles dizem, mas infelizmente quem tem o ouvido mais atento é o professor, que o tempo todo, no caso eu, interrompa para que eles tenham consciência de que eles não estão tendo uma lógica de raciocínio, que é a coesão e a coerência. Então ainda tem naquele imaginário coletivo de todos nós... que a fala é o tempo do caos. Quando eles chegam à escrita, da mesma forma, eles não têm costume de escrever, eles chegam e... éh acham que podem colocar todas as formas do falar... oral, para a escrita. Então corre muita repetição de palavras.

6. **Entrevistador - Sim, outra, pra você o que seria padrão culto da linguagem para a vida acadêmica? Explique.**

   Entrevistada - Padrão culto da linguagem pra a vida acadêmica, eu entendo que, quando você consegue... é entender todas as ferramentas necessárias para que a comunicação estabelecida entre o professor, entre..o aluno e o professor, entre este aluno e seus pares em outras faculdades ou em outras universidades num universo acadêmico. Então, as habilidades lingüísticas dentro de um universo acadêmico que o aluno deve entender ter é saber o significado das palavras mais usadas no meio acadêmico. E, muitas vezes, este aluno não sabe, o professor não explica e aí ocorre um... éh ruído na comunicação. O professor acha que o aluno já sabe, pede pra fazer um resumo, pede pra fazer um

seminário ou uma resenha, e o aluno, por sua vez, não sabe o que é isto ou... esquece, não internaliza, não cria significado para isto, vai fazer o que ele acha que deve ser feito. O professor tem um ideal, pode dar uma nota baixa para este aluno ou pode compactuar com o que o aluno fez.

7. **Entrevistador - Agora, em termos... práticos, éh:: o que seria o padrão culto? O que deve o aluno apresentar?**

   Entrevistada - O padrão culto, devem... devem apresentar o quê? É o aluno deve apresentar uma linguagem sem, sem gíria porque aí dá credibilidade para o que ele tá falando, ele deve se apropriar, é dentro do universo da profissão dele, ter palavras que fazem parte deste universo. Ele, ele precisa compreender como ele vai estruturar uma frase, é de uma forma que ocorra uma coesão, a coerência pra que essa... esse pensamento dele seja reconhecido. Então, tudo que eu entendo quando ele sai de uma instituição de ensino superior, ele deve ter, ele deve compreender. Esse padrão culto significa isto: você saber falar com lógica e você entender e apropriar-se de expressões que fazem parte do seu universo profissional sem parecer que o que fala está entre aspas o tempo todo.

8. **Entrevistador - E na linguagem escrita, como seria?**

   Entrevistada - Na linguagem escrita da mesma forma, só que na linguagem oral, como está face a face, claro que ele pode se retroalimentar quando uma pessoa não entende o que ele diz e aí vai pra outro caminho e explica isto. A linguagem escrita já que muitas vezes nas instituições de ensino superior que deveriam... os professores deveriam pedir muito mais escrita para esses alunos, a escrita não é pedida, muitas vezes os alunos fazem trabalho de grupo e um quem escreve e os outros copiam. Na parte escrita, eles devem entender todos os gêneros textuais que fazem parte também de sua profissão. No curso de administração, por exemplo, as cartas comerciais, o que são as cartas comerciais? Como elaborar um currículo, uma carta, então muitas vezes... éh... essas... éh...ferramentas práticas os alunos saem sem saber e eles aprendem no universo profissional quando que.. eles deveriam aprender aqui pra não ficar só na teoria, mas sim na prática o tempo todo escrevendo..reescrevendo, aí é::: claro que com coerência e coesão. Ele compreende que as repetições e palavras fazem que o texto fique cansativo e entender basicamente os gêneros textuais em que eles devem circular.

9. **Entrevistador - Me fala nos gêneros e na própria linguagem em si, na própria enunciação lingüística, ele deve se preocupar com quê?**

   Entrevistada - É que ele deve preocupar-se com todos os aspectos.. (é horrível isto) eu... a gente não trabalha especificamente em sala de aula com a gramática normativa, mas é e..

eles não trabalham, não dá aula sobre isto, mas fica subentendido que esse aluno.. ele precisa sim apropriar-se da língua padrão que são todos esses aspectos (e aí eu volto a repetir) da construção textual, então o que é uma oração subordinada, precisa de uma outra para complementar o sentido, precisa uma oração coordenada principalmente a parte das conjunções que estão ligando as orações,porque muitas vezes eles usam as conjunções porque de uma forma inconsciente, eles querem ter coesão textual, mas eles.. éh as conjunções não são usadas de forma correta, principalmente as adversativas.

10. **Entrevistador - Certo, é... existe uma compreensão ou uma tensão entre o professor e o aluno quando o estudante apresenta falta de habilidade lingüística ao produzir um texto ou ao responder a questões de uma prova, ao participar de um seminário ou formular um pensamento. Isto existe? Se existe, explique por quê.**

    Entrevistada - A tensão existe porque eu entendo é... pela linha de pensamento que eu sigo que toda... quando duas pessoas..pessoas estão se falando ou duas pessoas estão se comunicando na forma escrita, por exemplo, ocorre sim uma tensão principalmente entre professor e aluno de classes sociais. Então esse aluno é de uma faculdade privada em que o público é um público de uma classe C e D e que o professor, ele de certa forma impõe seu poder talvez numa forma inconsciente em relação a esse aluno, faz uma meta.. metalinguagem, quase não mostra o caminho pra que esse aluno, ele beba na fonte, compreenda os autores da forma que ele puder compreender, esse professor ele simplesmente ele demonstra o seu poder através de "olhe como sei determinado autor e mostra o autor através do olho dele". O que acontece? Ele, não ouvindo o seu aluno, ele não sabe quem esse aluno é, qual a posição que esse aluno tem em relação ao mundo. E quando os trabalhos acontecem, que é a forma de o aluno se mostrar, a tensão ocorre porque talvez não seja o que o professor queira ouvir, é uma tensão entre idéias, classes sociais, posições em relação ao mundo. E o que acontece? Eu entendo que muitas vezes a punição está em relação à avaliação que o professor faz do... do enunciado desse aluno, quando ele diz algo que o professor não quer ouvir ou que não quer ler, e a punição acontece de forma.. na forma da avaliação.

11. **Entrevistador - Certo, quando você pede uma redação de um texto sobre determinado tema, o que você espera desse texto considerando que você quer um texto de boa qualidade?**

    Entrevistada - Antes, é... no início da profissão, eu... eu prezava muito pra que ele..pelos aspectos mais visuais, é... muito óbvios de um texto. Então, eu olhava, ah... estava repetindo palavras cortava, é... não tem concordância cortava, ah não conseguia organizar

o pensamento cortava. O que... a gente, que não faço hoje é mais trabalhoso sim, mas você consegue compreender melhor sobre o modo que é o locutor quando você entende que existe um subtexto, está subentendido o que ele quis dizer. Então o que eu prezo numa correção é o que alguém conseguiu produzir sentido pra mim, ele conseguiu ser claro na sua exposição, então esse aspecto é mais relevante na correção, os outros... não que não sejam importantes, mas eu.. eu coloco pra eles, agora eles não vão ser.não vão.definir uma nota. O que define uma avaliação pra mim é sim se este texto escrito ou texto falado ele consegue produzir sentido, se eu consegui entender, independente da formação do aluno.

12. **Entrevistador - Certo, em que aspectos específicos: argumentação, produção de sentido, estruturas morfossintáticas, estilo, ortografia, concordância ele apresenta mais dificuldades? Explique**

Entrevistada - Eles apresentam dificuldades em.. em todos estes aspectos que você citou, mas o que mais eles têm mais dificuldades pra... pra mim. Nas diferenças que eu tenho aqui é... na faculdade é a produção de sentido de um texto. Isto vai implicar na... muitas vezes na forma como eles vão argumentar. Se eles não conseguem produzir um sentido no texto, eles não conseguem criar bons argumentos. E uma outra coisa eles também não conseguem quando estão produzindo um texto dissertativo argumentativo, eles não conseguem problematizar. Se eles não conseguem problematizar, não têm um ponto de vista a ser defendido. O texto... ele.. só fica construído de várias afirmativas sem ligação entre elas, desta forma não tem argumentação nenhuma porque você não tem o que defender... eles não conseguem isto... É uma questão que venho... o tempo todo percebendo, por que esses alunos não conseguem argumentar? Então o professor, ele.. tem que chegar na sala de aula e dar uma forma de argumentação, de que é tese, ponto de vista. Como eles vão construir uma tese ou um ponto de vista se, muitas vezes, eles não conseguem entender o que é um ponto de vista? Porque a escola emburrece a criança, elas passam por um processo de emburrecimento. As pessoas não conseguem perguntar, não conseguem formular uma pergunta, como vão ter uma posição no mundo, como eles vão conseguir... éh a construção deste sujeito social consciente do que ele faz se em muitos casos ele não se posiciona? Aí também vem o papel do professor... aquele professor que entende que o outro vai respeitá-lo pela forma em que ele põe as coisas, ele mostra muito: “olhe como eu sei muito mais que você” , e esse professor, ao afirmar tantas coisas, ao mostrar pelos outros autores, o aluno se acha menor e o ponto de vista do professor acaba sendo o ponto de vista dele, eles não conseguem formar o seu próprio.

13. **Entrevistador - Hum... apesar das dificuldades lingüísticas ou discursivas, eles constroem um discurso ou enunciado com um mínimo de coerência e coesão? Por quê? ..... ou não?**

    Entrevistada - Em algumas frases, na linguagem oral, eles conseguem quando você precisa..porque ele está face a face, você precisa pra eles...eles conseguem trilhar um caminho éh... que seja mais lógico, que a fala dele seja entendida sim, mas quando chega pra a escrita em alguns casos ...é muito complicado, você consegue perceber uma..uma coesão textual, quer dizer, um texto com sentido, uma coerência (desculpe) textual, é... você não consegue perceber isto como eu disse anteriormente São textos em que você não percebe que tem uma ligação de um parágrafo com o segundo e assim sucessivamente, porque não existe um esqueleto antes, eles não pensaram antes no que eles iam escrever.

14. **Entrevistador - Estas..estas dificuldades que eles apresentam..você atribui isto ao ensino da escola pública e privada, à influência dos meios de comunicação ou aos interesses dos próprios alunos que vivem na era da pós-modernidade ou você tem..tem outra razão?**

    Entrevistada - São todas estas razões e é.... se a gente for fazer uma análise mais verticalizada... pela..pelo entendimento que tenho do mundo...penso sim que é viver nesse mundo pós-moderno dentro de um país periférico como o nosso. Quando a gente entende a pós-modernidade, existem vários autores que..que não nasceram em país periférico, que estão teorizando sobre a pós-modernidade, mas, quando você vai..vai tentar colocar a pós-modernidade dentro do nosso *locus*, nosso contexto, as pessoas entram em conflito porque você tanto tem características da pós-modernidade que esses alunos vivem como eles vivem também muito ainda na..na modernidade...os aspectos modernos. Isto influencia diretamente na forma como eles percebem o mundo, conseqüentemente na sua fala.

15. **Entrevistador - Certo é... na avaliação da produção escrita você faz uma correção rigorosa, uma avaliação tolerante ou as duas? Como distribui o valor da nota? Em que sentido a falta de habilidades lingüísticas interfere na avaliação objetiva?**

    Entrevistada - Na avaliação, eu... não... não avalio a posição do aluno. Quando ele tem uma posição, um ponto de vista que não é o meu, eu não posso é... punir esse aluno porque não concordo com o que ele escreveu. Na minha avaliação, o que eu levo em conta (eu sou muito rigorosa na avaliação sim), o que levo em conta é toda a parte da construção do sentido do texto em que esses alunos não conseguem produzir esse sentido e isto, claro, vai implicar, é... nas habilidades e competências que eles não têm..éh:::: pra..pra a escrita. As habilidades e competências lingüísticas que eles não conseguem colocar isto na sua

éh... na estrutura de um texto escrito. Então fica muito complicado quando você vai..vai ler um texto de um aluno, principalmente quando..esse aluno está saindo da instituição... que..que tem que apresentar um artigo ou monografia em que você não consegue compreender qual a importância..qual a relevância desse assunto e::: você não entende o posicionamento desse aluno quando ele escreve como também quando eles citam autores, eles não fazem éh, éh::: não estabelecem um diálogo entre os autores, os autores estão ali só para ilustrar. Eles sabem a estrutura de um texto dissertativo argumentativo, artigo ou monografia, eles conseguem aprender, mas, quando têm que colocar ali dentro, eles não têm um..um ponto de vista a ser defendido, como também não sabem como citar.

16. **Entrevistador - Quer dizer que... as dificuldades lingüísticas não entram na...na nota final?**

    Entrevistada - Não, é... o que entra na nota final é exatamente o que esse aluno conseguiu produzir sentido. Ah.éh... toda...a estrutura é... lingüística, a forma como ele tem... que ter habilidades e competência quando ele vai escrever, então vai..concordância, ortografia, um certo.. éh:::: estilístico do texto, eu entendo hoje que, ao ler, ao se debruçar em torno de textos no universo desses alunos, não..não entendo que sejam de extrema relevância na minha correção.

17. **Entrevistador - Sim, você considera que saber gramática é condição para se falar bem e escrever bem? O que você diz quando o aluno declara que o português é difícil?**

    Entrevistada - Quando o aluno declara que o português é difícil, claro que é... vem de um imaginário coletivo dele, talvez tanto da língua portuguesa como matemática dadas no ensino médio, fundamental e médio em que a gramática descontextualizada é... da sua produção oral e escrita e que, quando a gente pensa em língua portuguesa, a gente tem que pensar em língua portuguesa que deve ser estudada em seus diversos aspectos e não... em só um aspecto que é o... de você institucionalizar o aluno nas habilidades e competências lingüísticas da gramática normativa...É o que acontece, no ensino médio e fundamental e, de uma certa forma..não só os professores de língua portuguesa especificamente de uma faculdade, nem todos os professores eles entendem que falar bem o português é você... é::: é ter todas as habilidades e competências da gramática normativa, o que..que é uma falácia porque...o que é falar bem? Será que você sabe tudo que tem na gramática... está na gramática normativa, você não leva em conta que a língua quando é reproduzida pelo falante, ela vai-se modificando no decorrer dos..dos anos...do tempo. Não seria muito

mais. enriquecedor se as aulas de língua portuguesa elas mostrassem o que a língua, a nossa língua é capaz de fazer na produção do pensamento de uma pessoa?

18. **Entrevistador - Na... na prática, você observa se...os professores quando falam eles seguem as normas do padrão culto?**

    Entrevistada - É tão abstrato as normas do padrão, padrão culto pra..pra eles todos os professores seguirem. Claro que não. Não seguimos todas as normas porque não sabemos essas normas. Muitas vezes não compreendemos porque a gramática normativa não é para ser compreendida, existem normas que você não consegue muitas vezes explicar e compreender e estas normas e este falar está muito ligado à filosofia, à literatura, não é o falar nem a escrita que é exigida socialmente. Você tem uma...escrita que é exigida, que exige um pensamento científico você vai pra gramática normativa e você acha que vai achar isto lá? Não vai encontrar, você vai encontrar a fala bem de filósofos, de é:: escritores famosos, agora eles já colocam o dos publicitários, você não vai encontrar a..a linguagem especificamente do universo acadêmico.

19. **Entrevistador - Muito bem, o fato de o aluno escrever e falar fora do padrão acadêmico,você atribui esta realidade à deficiência lingüística ou a diferenças culturais? Quais são as razões para a existência desta linguagem diferente na universidade? Pra você?**

    Entrevistada - As diferenças culturais, socioculturais..pra mim, eu acho que.... eles pontuam.. éh:: pontuam..pontuam este não-falar da forma como os professores gostariam que o aluno falasse, como o aluno se posicionasse,esse aluno que vem pra..pra faculdade é privada, ele é o aluno que não é o aluno idealizado pelo professor, é o aluno real e esse aluno real, muitas vezes, entra em choque com o que o professor gostaria que ele fosse. Agora... também se a gente parar..pra pensar bem, será que esse professor ele também não gosta e se conforma com o aluno que ele encontra, que é um aluno que vem de uma situação social, econômica e cultural que não proporciona que ele tenha contacto com..o conhecimento enciclopédico e esse aluno é constantemente silenciado na sala de aula. Então, isto faz que o professor tenha um poder absoluto em relação a esse aluno, esse professor nunca é questionado em relação ao conhecimento que ele..já adquiriu porque o conhecimento que o aluno tem é muito pouco em relação ao que o professor está passando de novo pra..pra ele..pra o aluno. Então, se o professor explica um autor e o aluno não consegue ler esse autor, será que o que ele falou sobre o autor é relevante pra... pra aquela aprendizagem, é correto entre aspas?

20. **Entrevistador - Outra coisa, você sabe ou já soube.. de alguma forma de hipocorreção, isto é, diante das dificuldades tamanhas de..de aprendizagem dos alunos, o professor, não tendo saída, termina ah..sendo tolerante e faz uma aprovação desses alunos. Isto..você,você soube se isto ocorre, se isto existe?**

    Entrevistada - Existe, agora..ah.. é você tem que ter uma justificativa para dizer que não. Mesmo os professores que se dizem.. éh::; muito duros, muito atentos nas correções, em qualquer área do conhecimento..de uma certa forma, todos nós (eu me incluo nisso) você tem um certo..certo assistencialismo que não deveria ocorrer éh:: no ensino das faculdades, das universidades privadas. Existe sim, só que ninguém fala, ninguém é capaz de nem reconhecer que esse assistencialismo, ele é latente. Você percebe que é.... é algo que é comum, muitas vezes, o aluno sem habilidade e competência.. é necessário pra passar de um estágio pra outro, ele passa, não só ele passa como quase toda uma turma faz isto. Por quê? Isto implica que o professor, se ele reprovar esse aluno, ele também se reprova. Será que esses alunos, eles querem ficar mais tempo na faculdade pagando faculdade? Eles podem sair da faculdade e isto não vai ter prejuízo..para a instituição. O professor não percebe que esse discurso não-dito e aí é então aprova. São vários aspectos que a gente pode chegar aqui e começar a analisar, não existe, não adianta, mas acho que..(aí eu acho porque não fiz nenhum tipo de pesquisa) que esses alunos, eles muitas vezes o professor é condescendente com alunos que não adquiriram habilidades e competências necessárias para é::: que eles sigam determinadas áreas do conhecimento.

21. **Entrevistador - Bom, o que você...o que seria pra você argumentar bem, escrever com lógica ou falar bem considerando as características do meio acadêmico? Explique as suas idéias citando fatos concretos, exemplos que você conheça.**

    Entrevistada - Eu posso citar.. exemplos do trabalhos de conclusão de curso, eu já participei de banca no curso de Administração em que alunos quando vão defender oralmente o seu trabalho ela não conseguia se expressar como ela escreveu por exemplo. Ela comente erros gramaticais de concordância, ela comete erros gravíssimos de..de adequação vocabular, também de lógica na fala e conseqüentemente na escrita.Estes erros estavam também presentes, mas não eram... tão óbvios, como ela estava expondo oralmente. E o que acontece? Um aluno foi aprovado com sete. Pra mim, esse aluno deveria ter ficado um tempo mais, maturando aquelas idéias para que ela reescrevesse a monografia e depois ela tivesse..tivesse...antes um apoio para que soubesse falar e também soubesse explicar de maneira lógica as perguntas dos professores. Ela simplesmente desviava das perguntas. O aluno não é treinado a responder perguntas. Ele só dá as

respostas e as respostas direcionadas aos professores. Isto... numa defesa. Quando... na minha experiência de corrigir trabalhos de conclusão de cursos, artigos de Normal Superior, Pedagogia que... (não sabemos ainda se qual é o trabalho que vão entregar no fim do semestre..um artigo ou monografia). O que eu percebo nas correções um problema grave é na parte da argumentação... Os dois problemas graves: a argumentação em que não existe uma defesa de tese, do ponto de vista, não existe..é muito complicado. E não existe um diálogo com os autores que eles citam.

22. **Entrevistador - O que..que você, éh como corrige as redações do PROAP? Que aspectos você anota, que você chama mais a atenção nos textos?**

    Entrevistada - Eu chamo a atenção nos textos dos alunos do PROAP são a forma de... primeiro, como já foi dito, toda parte éh::: de coesão e de coerência, como eles utilizaram os palavras que estão ligando uma idéia a outra idéia e que essas palavras estão sendo usadas de forma correta. Depois, vem toda a parte de apresentação do texto, então vêm todos os aspectos é mais fundamentais que, de uma certa forma, prejudicam o entendimento do texto, são os aspectos gramaticais. Tudo isto eu anoto é no lado e... depois eu chamo esses alunos (Como o PROAP, nós temos poucos alunos, dá pra que o professor converse com os alunos), então não é só entregar um texto com anotações, mas é chegar e entregar o texto ao aluno e mostrar a esse aluno o que ele poderia ter feito, então mostrando um caminho, não dizendo...você errou... ponto, mas existe uma outra possibilidade de escrita que essa idéia pode ficar mais clara. Esta que você escolheu, a sua idéia não está tão clara. “Ah, mas eu quis dizer isto”, você quis dizer, mas, como não estamos face a face, não é uma comunicação oral em que você pode repetir o que você disse, se retroalimentando. É uma comunicação à distância, você tem que ler com um mínimo de lógica que seja necessário ao entendimento do seu texto. Então isto é conversado com os alunos, porque nós temos tempo para isto. Em sala de aula, nos cursos normais, eu faço a mesma coisa, só que eu entrego e não converso, só quando os alunos pedem algum tipo de explicação e ele lê o texto dele e ele pede pra que eu fique, porque eu não posso também... pensar que acaba ali, eu entregue vou dar um outro assunto no dia da entrega dos trabalhos.E neste dia eles conversam comigo, mas não são todos, não existe um atendimento individualizado.

23. **Entrevistador - Você faz registro de..de problemas é::: gramaticais.. nos textos?**

    Entrevistada - Faço.

24. Entrevistador - De que tipo?

Entrevistada - Eu coloco éh as preposições que não foram usadas de forma correta, éh:: as conjunções éh:: orações.orações subordinadas que eles não completam, a parte de pontuação, então tudo.. é::: todos estes aspectos são anotados porque estão interferindo de uma forma...muitas vezes direta na....na construção de sentidos dos alunos, eles..eles estão ali.Na parte hoje...como eles não escrevem pra mim, eles digitam, eu não peço pra produzirem um texto em sala de aula, mas eu dou um tema e eles precisam antes da apropriação de outros tipos de texto que eu peço que façam um ensaio, um artigo ou uma resenha crítica, então eu dou toda a estrutura como eles devem colocar as idéias, eles fazem um projeto antes, eles fazem,fazem uma matriz textual, então são várias etapas do texto, então..essas etapas eles não acabam em sala de aula, eles acabam em casa. Quando estes textos vêm até mim, já estão digitados, então tem muita coisa que o *Word* já..já corrige, quando eles entregam, eles não entregam o texto escrito.

Entrevista 02

Entrevistador: pesquisador

Entrevistado: professor de Curso de Administração

1. **Entrevistador - Ok, éh.. pra você que aspectos... éh... positivos ou negativos, você encontra nos textos que os meninos escrevem?**

   Entrevistado - É um problema, mas você, às vezes, falta, eles não conseguem fazer o básico de um texto, tem introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. Muitos... eles não conseguem concatenar idéias, ter uma seqüência lógica. Isto é um problema que a gente vê. Outro... erros de ortografia e de concordância é terrível. Não falo nem pontuação que é algo que não existe. Tanto que eu cheguei a um ponto, como eu oriento TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), eu disse: oi, gente, vou corrigir as suas aberrações de português. Se fosse pra corrigir todo o português, eu ia perder, por exemplo, enquanto eu fazia tudo em 1 hora, ia perder três, quatro horas para corrigir um texto, mas o problema e... ou /a questão de pontuação e concordância, isto aí e, ortografia, mas o problema é mais cognitivo mesmo, e conseguir dar um início, meio e fim, esse é o maior problema.

2. **Entrevistador - Hum.. éh.. pra você o que, o que seria um texto bem escrito?**

   Entrevistado - Bem, se ele tiver início, meio e fim, for coerente, erro de... de... português às vezes qualquer um comete, um caso de vírgula, isto é algo irrelevante. Se ele consegue ter uma interpretação – eu leio um texto, consigo fazer um resumo desse texto de forma coerente, tendo início, meio e fim, o resto a gente corrige. Eu acho que... que o que mais falta é a interpretação. E você sabe o que você está escrevendo, não interpreta com lógica. O principal problema é esse.

3. **Entrevistador - Éh... a que você... atribui esta dificuldade de linguagem que o aluno apresenta na faculdade?**

   Entrevistado - Falta de leitura... eu acho que é o ponto principal, a pessoa não lê . Quem não lê, não sabe escrever, não sabe interpretar Você aprende a ler, por exemplo, eu... eu vou dar um exemplo de um autor que gosto muito: Jose Saramago. Saramago é um autor que não faz períodos curtos, ele tem períodos de duas páginas, e eu não me canso de ler. Saramago, mesmo com períodos longínquos, é um autor que.. que não é enfadonho, porque ele sabe usar a pontuação do jeito correto, ele sabe destrinchar o texto: ele tem um início, um meio e um fim. Então, eu acho que o problema é a falta de leitura. Hoje com as facilidades da internet, da enciclopédia digital, busca... na busca via *Google* eu acho que

estão tirando de nosso aluno a leitura. Isto eu digo, quando você não lê, não tem como... como concatenar idéias de forma clara, porque você está bitolado a... já ter uma resposta pronta, você não sabe raciocinar e dali sair para um resultado.

4. **Entrevistador - Ok, existe uma compreensão ou tensão aí entre o professor e o aluno quando o estudante apresenta falta de habilidades lingüísticas ao produzir um texto ou responder às questões de uma prova, ou participar de um seminário ou formular um pensamento?**

   Entrevistado - Existe, eu lhe..lhe digo..o..seguinte: nunca ocorreu comigo, mas colegas meus já chegaram pra mim e disseram que o aluno não consegue entender por que a correção foi tão dura,mas, quando você chega..você pega (eu tenho um caso desses que eu xeroquei de..de um colega meu de outra instituição que o aluno não consegue escrever). Ah! Eu tenho um caso comigo: uma prova de administração estratégica, eu perguntei a questão da..da dificuldade de entrada no mercado, as barreiras de entrada de novos negócios no mercado e eu pedi para ele descrever. Ele descreveu da seguinte forma, bem...bem interessante. (Eu tenho uma xérox disso, eu guardo). Ele..ele vem dizendo que uma salão de beleza é de fácil entrada, e realmente é, mas existe..existe, éh..éh a concorrência, mas qualquer um pode abrir um salão de beleza. Ele diz na indústria é mais difícil, éh onde tem as maiores barreiras de entrada. Quando eu vi a questão do cara... pronto, eu vou dar dez a esse cidadão. Ele diz que a indústria começa a diferença da entrada já há...há necessidade do crachá pra entrar na indústria. Eu...eu estou perguntando como eu instalo uma nova indústria; não como eu entro (*rindo*) na indústria, como eu instalo uma novo salão de beleza, não como eu entro numa salão de beleza, então, vejam, isto é a grande dificuldade, e o aluno não consegue entender que a pergunta que eu fiz foi de instalação de um novo negócio, e não da entrada num novo negócio, não de eu acessar as instalações físicas do negócio. Isto é um problema que a gente vê.

   [risos]

5. **Entrevistador - Outra, em que aspectos específicos, você acha que... o aluno tem, por exemplo, dificuldade, é... na argumentação, produção de sentido, estrutura morfossintática, estilo, ortografia, concordância ou é tudo isto junto?**

   Entrevistado - Você..eu acho outra coisa, é tudo isto junto. Eu acho o seguinte: se você não consegue fazer a sintaxe correta, como ele não consegue ter uma ortografia, você não vai conseguir dar sentido a nada. Se você não sabe como escreve a língua portuguesa, se você não sabe que existe... existe pasto de boi, que existe pasto comida, então você não vai saber diferenciar. Então, você não sabe como você vai usar. “Manga”, manga pode ser

fruta, manga pode ser pasto também. E aí? Que manga você vai usar? Exemplo “acesso”, acesso é uma palavra dificílima. Então, se você não sabe usar, como você vai fazer uma lógica? Então, fica difícil. Ou você sabe desde a regra básica que... NAO SE SEPARA SUJEITO DO PREDICADO, isto é regra básica. Aí nego bota: “Pedro, foi na feira”, isto não pode (rindo). Se não sabe fazer isto, então você vai colocar a vírgula, Pedro, vírgula, não pode, foi na feira, porque “foi na feira” é ação. Pedro é o sujeito. Como é que vou separar o sujeito da ação? Começa por aí.

6. **Entrevistador - Outra coisa: você..você acha que um texto, mesmo tendo estas dificuldades todas, não é possível visualizar um..um discurso, uma..uma tentativa de dizer algo?**

   Entrevistado - Consegue, você consegue visualizar, agora é um esforço, perto do hercúleo (rindo), vamos usar esta expressão aqui, porque você tem de vez em quando parar....Eu oriento o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aqui na faculdade, então é o que eu vejo: os meninos até que escrevem, mas falta pra estes meninos o seguinte: basicamente começa escrevendo, ele se perde, ele vem... e, para não se perderem, ele copia do livro um pedaço para dar a estrutura... ele não tem instrumentos para fazer, então ele vai e copia um pedaço. É proibido copiar? Não, desde que diga que é uma cópia, mas muitos misturam no texto até virar uma cópia. Que eles não têm como juntar, volto a dizer, o início, o meio e o fim. Eles começam bem, aí se perdem no meio por não ter uma estrutura formal na cabeça de como é a língua. Esse é o nosso problema. Eu acho que... a falta de interpretação de texto na escola. Na minha época era muito: você tinha lá muitos textos, textos, textos, e você tinha que interpretar e dar as respostas. Hoje... você não vê mais isto (bate as mãos).

7. **Entrevistador - Quando você corrige as provas, os trabalhos escritos, você observa se os recursos da linguagem foram suficientes ou não para a enunciação clara... da avaliação? Como você se comporta diante da avaliação?**

   Entrevistado - Eu quase sempre é o seguinte: eu leio trecho, quando...eu chego a ponto de não entender alguma coisa, aí eu digo: foi isto que você quis falar? Aí eu chamo o cara e digo: foi isto que você quis falar? Foi? Aí considero a questão em... a nota dele após a consulta oral. Porque tem vez que você entende, você faz até as observações, mas tem vezes que você não consegue entender, eu sempre tento. Como sei que o aluno ele..ele sabe o assunto e tudo, eu tento chamar ele: bicho, foi isto que você quis dizer? Eu sempre anoto do lado. Foi isto que você quis dizer? Ele foi ,professor, por isto, isto, isto.ou nem digo. O que você quis dizer com isto aqui? Eu não entendi. Aí ele vem e me explica

oralmente como a linguagem informal é muito mais exercitada do que a formal, a escrita, ele consegue explicar, mas não consegue passar para o papel. Então, às vezes, tem nota em disciplinas que não são de cálculo, que eu dou, que eu termino de dar a pontuação na conversa com o cara, por isto eu discuto prova a prova, questão a questão com cada aluno individualmente.

8. **Entrevistador - Eu falo assim, na avaliação, você faz uma... hipercorreção ou uma hipocorreção, quer dizer, como tem muito erro, não tem jeito, vou....vou deixar passar?**

   Entrevistado - Os erros mais gritantes, eu corrijo, eu marco de vermelho, boto como é o certo. Os menos gritantes então uma vírgula. Isso e aquilo eu..eu só..só sublinho embaixo e... e mostro: olhe, esta vírgula não é aqui, esta vírgula é ali. Você... o que eles usam muito uma pausa de...de fôlego e aí digo a eles: bicho, eu sou espumante, eu tenho quarenta anos, eu não tenho o mesmo pique que vocês, então vocês vão lendo, quando faltar ar, vocês picam a vírgula. Eh uma vírgula é de maratonista (rindo). Então, aí eu digo: a vírgula não seria aqui, quase sempre..e na questão individual. Eu não faço a correção na prova senão a minha prova ficaria toda parecida como um varal... (rindo).

9. **Entrevistador - Você...você considera que saber gramática é condição pra se falar bem? Ou que diz quando o aluno declara que o português é difícil?**

   Entrevistado - Português é difícil, eu, eu concordo. Meu pai, ele é um homem que foi..que aprendeu latim, então tem oitenta anos de idade, é juiz de direito, escreve muito bem, eu vim..vim de casa como uma questão de português era importante, não que seja filólogo bom, longe disso, agora eu não erro tanto. Eu acho que você precisa conhecer a sua língua. Português tem as suas armadilhas. Agora você precisa conhecer, saber no mínimo o básico de onde colocar uma vírgula, o que é um ponto e vírgula, o que é uma crase pra você poder escrever. Eu acho que isto é o básico. Se você não souber compor uma frase e souber o que é objeto direto e indireto, você não vai conseguir escrever.

10. **Entrevistador - Você diz assim, éh.. às vezes isso acontece na vida acadêmica, éh... de que a pessoa deve saber a língua como condição de ascensão no mercado, de inserção no mercado ?**

    Entrevistado - Isso é verdade. A primeira coisa que você deve fazer é... nós temos um erro também, que o nosso mercado ele vem com algumas inversões. O português é algo que a gente tem que saber falar e tem que saber; sabendo falar, você sabe compreender, você sabe se comunicar. Mas há aqui uma inversão: se o cara fala inglês, aí o mercado já dá mais ponto a ele, por ele falar inglês bem ou escrever bem o inglês e relega o nosso

português para outro lado, dependendo do tipo de trabalho que se faça. No geral, você precisa saber falar bem a sua língua. Eu morei fora do Brasil um tempo e eu vi, primeira coisa que eles fazem o seguinte: "Ou você fala bem o meu idioma, ou você não vai assistir às aulas, você vai pra um curso, pra aprender falar bem o meu idioma, pra daí você conseguir acessar as aulas." Aqui...aqui a gente não faz isso. Aprender a falar... dá pra dizer que nóis foi, nóis vai, nóis foi ali, nóis vai fazer, a gente vamos. Uma beleza. Você entende: esse é o nosso problema.

11. **Entrevistador - Éh... o fato de o aluno escrever ou falar fora do padrão acadêmico, você atribui esta realidade a uma deficiência lingüística ou as deficiências culturais? Quais as razões para a existência desta linguagem diferente na universidade?**

    Entrevistado - Eu acho o seguinte: a linguagem científica, ela é... ela é.um parnasianismo, ela é uma linguagem parnasiana como Olavo Bilac descreve o "vaso chinês". A linguagem científica é rebuscada, ela é... e eu acho que a linguagem científica, ela não deveria ser modernista, mas ela tinha que ser mais facilitada. Nós temos algumas coisas, regras da ABNT e tudo que complicam a chegada de um cara que não tem leitura, que não tem cultura. Acho que você ser parnasiano, tanto que a literatura brasileira mostra quem foram os grandes parnasianos, e quem são os modernistas. Eu acho que nós estamos mais pra o modernismo do que para o parnasianismo. Então eu acho que nós temos que a...a linguagem científica tem que ser facilitada um pouco, NÃO BANALIZADA, mas facilitada para que nos possamos inserir mais gente neste contexto.

12. **Entrevistador - Você concorda com a tese de que, com a convivência universitária, este tipo de aluno possa assimilar a norma culta da linguagem? O que este fato pode acontecer de acordo com a experiência e o conhecimento acadêmico que você possui como professor do ensino superior, isto é possível? Isso é... factível?**

    Entrevistado - Eu...vou de novo para a literatura. O Cortiço (*rindo*), de Aluízio de Azevedo, disse que o homem não é feito pelo meio, o meio não faz o homem, ajuda, mas não faz. Se você não tiver vontade, você vai entrar na faculdade e sair como entrou. Eu acho que a gente tem... cabe a nós, professores, instigarmos o aluno a buscar essa melhora, mas não só a convivência pura e simples, não vai não. Eu acho que cabe a gente instigar o aluno, de..de brigar, de dizer, olhe: "Oi, gente, isto pode melhorar, isto pode ser melhor, vamos fazer isto, vamos fazer aquilo, aí sim". Se a gente fizer a nossa parte de brigar, de interagir, de entrar com o aluno no universo dele, a gente consegue, mas simplesmente pelo meio universitário, ele vai sair com o canudinho aqui do mesmo jeito que entrou... e escrevendo "nóis faz" (rindo).

13. **Entrevistador - O que seria para você argumentar bem, escrever com lógica ou falar bem, considerando as características do meio acadêmico?**

    Entrevistado - Se eu conseguisse voltar e que o cara fizesse como redação de vestibular... eu tenho uma introdução onde vendo o meu peixe, onde digo o que vou desenvolver, eu tenho um desenvolvimento que vem a fundamentar esta introdução e uma conclusão que vem dar o fecho. Eu acho que isto aí seria com algumas norminhas, algo de... disto, aquilo outro, que ABNT pede ou que a norma acadêmica pede, mas se o cara conseguir me fazer um texto com poucos erros, eu não digo erros de..de pontuação, poucos erros ortográficos, poucos erros de sintaxe, que é o grande problema dele. E ele ter uma cognição de poder juntar a, b, c e sair escrevendo, eu acho que aí nós temos um início de um texto acadêmico. E pra daí trabalhar isto, fazer isto virar... nós temos uma pedra bruta que vai ser lapidada, pra daí conscientizar o cara que ele pode escrever melhor. Eu acho que esse é o nosso caminho. Se eu conseguir tirar o meu aluno da classe Z e que saia da minha mão como X, ele deu um avanço terrível. Nós não vamos conseguir nunca pegar uma classe Z com quatro anos ou com cinco anos, quanto durar o curso universitário, botar para a A..., mas se eu conseguir colocar ele pra ir... a M, a P, a Q é uma vitória terrível. Dali ele vai ter o gosto. Ele vai decolar, ele vai buscar o A, talvez nunca chegue, mas ele vai evoluir. Mas... se eu não conseguir tirar ele nem de Z, nem do X... (ficou batendo os dedos na mesa).

14. **Entrevistador - Então, concluindo... concluindo, então você acha realmente que, na vida acadêmica, existe ainda preconceito contra os textos dos meninos que chegam?**

    Entrevistado – Muito... tem uma quadrinha que recebi da internet, eu acho interessante. Ao graduado é dado o direito de ouvir, o mestre a falar quando solicitado, o doutor pode falar besteira, e o pós-doutor está liberado. Isto é a imagem da academia. Eu sou mestre, eu... eu não sou dono da verdade. Quando eu fizer o meu doutorado, eu vou ser dono da verdade, nem que seja uma verdade que vai durar dois meses entre a minha defesa e..alguém derrubar ela, mas passei a ser dono da verdade. Eu criei algo de novo. Bem, ah!... a academia está baseada nisso. Como é que vou pegar um menino que vem de educação deficitária, com problemas no segundo grau, com problemas na educação básica, e vou dizer a ele: “Você agora é um acadêmico”. Ele não consegue fazer um texto, uma redação de vestibular com início, meio e fim. Como é que vou... pedir a ele? Existe o preconceito e a própria academia espanta... a própria academia espanta, quando devia acolher e fazer a força para o cara crescer, não, ela espanta com regras... com... A nossa

língua assusta, espanta ela ainda com regras da ABNT, com quantidade mínima de páginas, com todas as regras que a academia bota, isto espanta.

Eu acho que a gente tem de fazer este trabalho aí, eu vou até... este trabalho começa no primeiro semestre com você dando texto para esses meninos entender, fichamento de textos, eles não sabem fichar, eles não lêem, então começar a fichar pra aí começarem a se interessar e aí a coisa vai evoluindo. E passo a passo, e lento..lentamente, porque o fichamento deve ser feito no segundo grau, primeiro grau. E nós não temos. Na minha época de escola, eu lia... você tinha um livro a cada semestre, que tinha prova deste livro e..adotava... fizeram uma maluquice de ler "Dom Casmurro" na quinta série, mas tudo bem (rindo). Mas você tinha a obrigatoriedade de ler, você tinha um exame deste livro. Hoje você não tem mais isto. Algumas escolas mantêm; outras, não, tirou do aluno a vontade de ler. Hoje o que você vê: tenho um irmão de 16 anos que basicamente ele é... no computador faz o diabo, mande ele ler, mal ele lê "Harry Potter", ele mal lê "Harry Potter" pelo modismo, o que já é um avanço, mas ele não lê. Ele quer sair lá, vá ler 'Mad Maria, por exemplo, ele vai na internet e busca lá, bota: "Mad Maria"(entre aspas), ele vai achar "n" resumos, ele lê o resumo. Isto facilita... ele tem uma idéia do que é o livro, ele não sabe ler nem interpretar pra tirar... É apenas um resumo. A modernidade traz este problema.

15. **Entrevistador - Quer dizer, você atribui... éh... estas dificuldades todas à influência da internet e à..à..questão da escola, do..do péssimo ensino, ou do mau, do bom ensino?**

Entrevistado - Eu acho...acho que a internet complementa. Eu acho que o nosso problema é que o nosso aluno hoje do ensino básico e do ensino médio não usa mais o livro. O peso da mochila mudou, o peso da mochila mudou. Em minha época, o que acontecia? Eu tinha livro de Português, livro de Matemática, livro de Historia, livro de Geografia. E o livro é algo que lhe dá um... você, às vezes, nem usa o livro todo... português, a gente usava, eu xingava, usava aquelas gramáticas de textos, usava geografia, por exemplo, não usava todo, mas vai entendendo... aí tem um capítulo que a professora pulou. Por que você pulou? E aí você vai ver que diabo é aquilo que está ali. E aí você vai olhar, começa a ler e começa a ver outras coisas. Hoje, não; hoje, vem o módulo, o pacote pronto, e o aluno chega agora à faculdade querendo isto: pacote pronto. "Professor, o senhor, as suas aulas estão no quiosque? Suas aulas, o senhor passa por e-mail?" Ele quer o pacote pronto, não quer ler o livro pra pesquisar, não. O nosso aluno não faz uma biblioteca básica, que eu acho que todo aluno de Administração ou de qualquer outro curso, ele tem de escolher 5 a

6 livros pra ele ter como base porque são seus livros de consulta para ele pelo resto da vida, exercer a profissão dele. É como você que dá...dá aulas de Português, tem que ter uma gramática. Pode ser uma gramática antiga, mas que vai mostrar que não se separa o sujeito do predicado (rindo). Vai estar lá para consulta... você vai precisar dela pra ter autorização. O nosso aluno nem isto quer. Nem quer ler um livro básico, um livro de teoria geral de administração, ele não conta pra ele ter um livro básico, pra ter uma idéia do que e... pra, na hora de ter uma dúvida, ele vai lá no livrinho, olhe... pode ser até um livro antigo como eu tenho o meu lá, vai estar lá. A teoria não muda, a história não muda, ela evolui, então vai ter..desdobramento dessa teoria, mas a..teoria básica está lá, você vai ver Taillor, de 1911, Taillor é Taillor, não muda nunca, tem gente que fala de Taillor, que interpreta Taillor, mas Taillor é Taillor, tempos e movimentos..mantém a a vida toda. O nosso aluno não faz isto. Por quê? Porque ele não tem o hábito de ler. As facilidades e o módulo... o maldito módulo complica a vida: a nossa vida como professor do terceiro grau e a vida do aluno, porque ele está acostumado a receber o pacote pronto. O assunto de Biologia é Biologia celular, então isto está tudo no módulo bonitinho, e só ele lê o módulo... até as questões com as respostas estão no módulo. Isto complica. Então, o aluno perde a noção de ler, a noção do que é o assunto. Ele...

Entrevista 03

Entrevistador: pesquisador

Entrevistado: professor de Técnicas de Entrevista e de Pesquisa, Redação IV, Mídias interativas do curso de Jornalismo da Faculdade Social da Bahia

1. **Entrevistador - O que acha do PROAP: o programa de ajuda aos meninos que chegam à universidade?**

   Entrevistado - Eu achei, assim, essa iniciativa do Prof. Antonio Alberto muito interessante, sempre incentivei aos alunos pra fazer o PROAP. Muito antes de saber quem era que estava à frente do PROAP, porque agora é que fiquei conhecendo você, nós nos aproximamos, nós nos conhecemos mais. Agora eu passo a incentivar não só do ponto de vista pedagógico, mas também do ponto de vista pessoal, eu digo quem está à frente do PROAP é um professor que tem uma visão muito boa da construção do texto e também uma visão muito boa em relação aos sujeitos, em relação aos alunos, porque isto pra mim é fundamental: a relação que a gente tem com as pessoas para construir o conhecimento.
2. **Entrevistador - Ok, o que você ou seus colegas registram como dificuldades ou aspectos positivos na enunciação lingüista dos alunos? Explique por que... se tem ou não... que aspectos você critica ou que você elogia na enunciação dos alunos?**

   Entrevistado - Os alunos chegam na faculdade, eles chegam na faculdade, chegam com alta baixa estima em relação a sua produção textual, muitos esmagados pela escola e... no entanto, eles têm uma inteligência midiática, uma inteligência visual, uma inteligência imagética muito grande que não é aproveitada. E... uma das coisas que faço com os alunos é deixá-los à vontade... e... dizer que o texto deles do ponto de vista formal, se tiver problemas, não tem problema, porque a gente vai enfrentar isto com muito respeito a eles. E tratamos de construir o texto através do raciocínio, da construção do pensamento e da politização, da visão de mundo. E... a parte formal pra mim é como se fosse secundária, ela não é secundária, mas é como se fosse secundária porque eu faço com que eles não se sintam mal por não saber conjugar um verbo direito, mudar uma vírgula errada. Eles, assim... justo onde a escola mais se fixa, justo onde a escola mais valoriza, é exatamente onde eles têm mais dificuldades... é... na questão formal. A escola só vê o ensino da língua como forma, pois exatamente nessa forma onde constam as maiores dificuldades dos alunos. Neste sentido é melhor a escola fazer uma reformulação de sua pedagogia.

3. **Entrevistador - Éh... existe uma compreensão ou uma tensão entre o professor e o aluno aqui na faculdade quando ele apresenta falta de qualidade lingüística, ao produzir um texto, ao fazer uma prova, ao participar de um seminário ou formular um pensamento? Existe, não você, mas outros colegas que vivem essa tensão porque a linguagem não está adequada à vida acadêmica?**

   Entrevistado - Eu não vou falar... não vou criticar os meus colegas, quero falar muito mais da minha posição enquanto cidadão. Tem um livro de H... ele fala ("A teoria dos meios de comunicação"), que ele fala como os alunos sofrem, são esmagados, são criticados por... pela dificuldade da expressão textual, virtual, no entanto, a expressão, com advento das mídias, ela pode ter mais diversas formas, né..ela pode ocorrer através da imagem, do som, da...da comunicação pelo telefone, da comunicação pelo rádio, da comunicação pelo vídeo. Existem as mais diversas formas de comunicação, não é só o texto, e acho que existe uma visão conservadora. É como se o tempo não tivesse passado, é como se nós não vivêssemos um tempo midiático, então existe uma visão conservadora, não dos professores da Faculdade Social da Bahia, mas ainda dos professores com relação ao texto, porque muitas vezes o aluno não é capaz de elaborar aquele texto formal, mas ele elabora muito bem um texto do ponto de vista político. Então a tensão, não é uma tensão daqui, é uma tensão da tradição porque nós precisamos vencer essa tradição e nos considerarmos também atores junto com os alunos. Nós não estamos acima dos alunos, nós somos atores do tempo, os alunos também são atores do tempo. Quando a gente se considerar atores junto com os alunos, nós vamos superar estas questões com muito mais carinho, com mais amor diferenciado da...da forma, da ridicularização do aluno ("Ah, olhe este texto aqui, quer ser jornalista e olhe este texto aqui"). Acho que não é esta forma de se tratar a questão.

4. **Entrevistador - Outra coisa: em que aspectos específicos da linguagem dos alunos, éh.. por exemplo, onde você acha que estão as suas dificuldades? Seria a argumentação, a produção de sentidos, o domínio das estruturas morfossintáticas, no estilo? Onde eles teriam mais dificuldades?**

   Entrevistado - Os alunos sabem expressar o pensamento e, muitas vezes, não sabem escrever o pensamento. Certo? Portanto, os alunos, eles não receberam, não tiveram uma relação teoria/prática, certo? Você vê que todo aluno que se envolve na escola de forma política em movimentos, participa de movimentos estudantis, participa de grêmios, quase todos os alunos, eles acabam se tornando bons redatores. O fato é que o ensino da língua é separado da utilização da língua, e aí eles têm dificuldades, os alunos é... não atribui estas

dificuldades de transcrever o pensamento e o próprio texto, elaboram o texto como eles pensam, porque existe esta cisão: pensamento e realidade, teoria e prática. E o que eles recebem como informação é o que eles usam como atores. Como eles são sempre passivos dentro da escola, o texto é uma passividade. Isto é um grande problema.

5. **Entrevistador - Você atribui estas dificuldades de transcrever o pensamento, o próprio texto e a própria enunciação a um problema da formação escolar, da influência da mídia ou tem outro fator?**

   Entrevistado - Eu acho que o principal é a falta de participação. Por isso estão desenvolvendo uma tríade para a formação do que é... a participação, a comunicação e a educação. Educação, participação e comunicação, essa tríade que é uma tríade... a gente chama de "educomunicação", é a educação pela comunicação... vem sendo desenvolvida por vários autores colocam que sem a participação, como o ser participante, envolvido com o social, ele vai ter dificuldade de elaboração. Então, eu percebo que o principal problema da construção do texto é a passividade, na...na aprendizagem do texto. E o aluno parado copiando fórmulas. E a falta de participação dele como um ser no mundo. Ele está como objeto no mundo. É aí tanto que...você vê... como é que os grandes escritores se tornaram grandes escritores? Fazendo clubes de escritores. Os escritores, a gente vê pelas cartas, de escritor para escritor, discutindo construção de personagem, discutindo linguagem, discutindo textos. E nesta discussão de textos, eles... esta junto com a construção textos, esta construção de seus próprios produtos. Então, a autoria é um elemento da construção do texto, mas a gente... a escola transita com os alunos direto sem a construção da autoria. Sem a construção da autoria como é que o sujeito se torna sujeito do seu próprio texto?

6. **Entrevistador - Certo, na prática, quando você corrige os trabalhos ou as provas ou... qual é a sua correção? Ela é rígida, ela é mais flexível, que indicativo você faz no texto dele?**

   Entrevistado - Eu sofro muito nas correções. Eu faço a seguinte correção de textos: eu mando... os alunos me dão os textos, nós construímos os textos dentro de uma realidade... realidade de pesquisa. Os textos estão... eu trabalho pesquisando. Eu trabalho com projeto pedagógico. Quando eu recebo os textos, éh.. primeiro, eu categorizo os erros que os alunos cometem, os erros da sala. Então eu categorizo esses erros. E aí eu faço a categorização destes erros. Então, quando eu recebo os textos e eu socializo essa categorização, comentando os erros através do e-mail deles ou então eu nomeio a categorização dos erros em sala pra todos eles, então e três, quatro, cinco, seis tipos de

erros, categorias socialistas dos erros. Então, eu discuto com eles sobre isso, “olhe, a sala está incorrendo nesses erros, igual.. quase a todos”. E depois, no trabalho individual, eu indico os erros, eu mostro os erros, eu converso com eles sobre os erros e tenho sempre uma posição de dizer o seguinte: estes erros são de um texto formal para esta perspectiva. Certo? Mas, por exemplo, têm autores, eu pego um texto de um grande autor, aqui... este autor de um ponto e, se for fazer uma visão conservadora deste texto aqui, poderíamos dizer que esse ponto está errado, deveria ser uma vírgula, mas o autor já botou um ponto, ele é uma autoridade por botar aquele ponto onde poderia ser uma vírgula. Então, eles têm uma relação do erro com o problema, do erro com o projeto, pra onde é que este texto que a gente está trabalhando, texto de jornalismo, aquele jornalismo formal, do grande jornal, mas, se formos trabalhar um outro tipo de jornalismo, um jornalismo comunitário, erros não têm talvez mais importância, porque o jornalismo comunitário a gente trabalha com outras linguagens, com gírias, com outras formas de comunicação. Então, os erros, eu sempre coloco os erros como uma coisa relativa, e não coloco o erro como demônio. O erro é pedagógico. Eu digo até (gosto de brincar) o erro não é mal vindo, não, mas é bem vindo pra gente... nos divertir com ele. Então, do ponto de vista formal, eu categorizo, eu socializo pra todos os erros da sala; do ponto de vista individual, eu coloco o erro que ele colocou; do ponto de vista político, a gente tem uma discussão política sobre os erros. É... certo? Os erros como elemento pedagógico.

7. **Entrevistador - Agora, éh... considerando, não a linguagem deste gênero jornalístico, eu falo a linguagem acadêmica, o que é que você diria pra um aluno o que é a linguagem apropriada para a academia? O texto dele tem o quê?**

   Entrevistado - Bem, quando... eu também faço orientação de monografias, e, às vezes, os alunos também me conversam comigo sobre a questão da linguagem da academia. É... a academia tem a sua linguagem, a academia tem os seus metros (métodos), né... eu discuto sobre os metros (métodos) da academia e também digo que... que os metros (métodos) dela limitam muitas vezes o sujeito. Não transformam a linguagem acadêmica em só metros (métodos), só em ABNT. É... coloco também a academia como um espaço diferenciado do social, porque ela é diferente, ela é elite, mas... né... o sujeito deve ter aquele conhecimento da linguagem da academia, é... mas deve ter conhecimento da população, da realidade, da sociedade. Ele não deve ver a academia como o último passo da vida dele, como o que vai nortear a vida dele, mas ter o domínio da linguagem acadêmica, eu acho importante o aluno ter o domínio da linguagem acadêmica, mas ele deve se sentir solto pra ele poder criar. O que estou...estou observando é... (gosto de

brincar assim), se tirar o para da...da linguagem acadêmica, acabam-se muitos dos artigos, porque muitos alunos constroem os artigos “para sicrano”, “para fulano”. Ele pode ter a capacidade de elaborar, enquanto sujeito, os seus próprios artigos, os seus próprios textos. Então, a academia também merece ser refletida e criticada porque não é por ter uma linguagem, ela tem a tradição, que ela pode pegar um sujeito da própria academia e transformá-lo em repetidor de saberes dos outros, e onde mais existe a repetição é dentro da academia.

8. **Entrevistador - Agora, éh... o aluno que chega à universidade, sobretudo, à particular, ele vem com uma linguagem peculiar dele, muito distante da...da linguagem acadêmica. Você atribui isto a uma deficiência lingüística, ou a uma deficiência cultural, ou a nenhuma das duas?**

   Entrevistado - Eu acho que o aluno, ele vem de uma camisa de força que é a escola e entra em outra camisa de força que é a academia, que é a faculdade. Éh.. eu não vejo exigências tão diferentes do ponto de vista formal, não, as exigências são quase as mesmas. Então ele chega na academia com o texto, com a dificuldade que tinha lá atrás. A academia vai pedir a ele um texto parecido com...com o que era pedido antes porque a gente não trabalha com pesquisa. O principal elemento da pedagogia na academia também é trabalho com a redescoberta dos textos. Então, não vejo tanta deficiência neste momento, não.

9. **Entrevistador - Quando você pede uma produção de um determinado texto, sobre uma determinado tema, ou...ou...um trabalho ou um questionamento, o que você espera deste texto, considerando que você quer um texto de boa qualidade?**

   Entrevistado - A primeira coisa que eu espero é que o aluno tenha uma visão reflexiva sobre o objeto, que ele tenha uma visão crítica sobre o objeto da pergunta, da indagação e tudo, que ele saiba refletir criticamente sobre o objeto. Tanto que eu trabalho muito com a dialética, eu utilizo a dialética como instrumento do pensamento, a estrutura aristotélica como instrumento de criação de textos opinativos: mixórdia, narração, prova, peroração; na dialética, tese, antítese e síntese que, na minha opinião, mixórdia, narração, prova, peroração, tese, antítese e síntese são desdobramentos dos momentos da dialética. Então, eu peço esta reflexão sobre o objeto, uma visão crítica sobre o objeto e me deparo com os problemas da construção formal dos textos. Eles... os alunos têm dificuldade de aprofundamento, os alunos, eles, ficam na...na superfície das essências. Eles têm dificuldade de adentrar o objeto, de ver a essência do...do problema, né...a discussão mais profunda que eu tenho com os alunos é sobre a essência e sinalizo pra eles a questão

formal, que eles vão ser jornalistas, eles vão escrever nos jornais e o jornal se liga no "lead"/"sublead", textos curtos, parágrafos curtos, discurso direto, discurso indireto, na fala das fontes, nas aspas, etc. e tal, mas a minha maior preocupação é que ele tenha uma visão profunda dos problemas que aí...se ele se implica com a questão da essência do social, na minha avaliação, facilmente ele superará as deficiências formais.

10. **Entrevistador - Você... você se preocupa com a questão da essência? Então, a linguagem pode ser qualquer linguagem?**

    Entrevistado - É... eu, às vezes... por exemplo, eu tenho um aluno que ele tem uma enorme dificuldade de entregar os trabalhos, ele não quer entregar os trabalhos, ele, esse aluno perdeu muitas disciplinas com muitos professores e ele não quer entregar os trabalhos, comigo ele também não entregou. Aí fiquei com uma dificuldade enorme, eu vi que esse aluno não tinha nenhuma falta, que fazia excelentes intervenções dentro da sala, mas não entregava os trabalhos. Aí parei e sentei com ele e conversei. Então, eu percebi que ele se sente... aqueles trabalhos...ele se sente superior à turma, e que aqueles trabalhos que a turma faz com muito esforço, pra ele é uma coisa que ele tira de letra. Isto ele me disse em relação a todas as disciplinas, em relação a todos os professores, em relação a todos os trabalhos. Aí fui investigar mais profundo. Então, pra minha surpresa, esse aluno tinha lido, tinha lido todos os livros que eu indiquei nas referências teóricas da disciplina, ele tinha o domínio dos livros. Então, eu aceitei o discurso verbal como instrumento de avaliação dele, mas, depois, eu fiquei um pouco inseguro e pedi encarecidamente pra ele produzir um trabalho, uma resenha de um dos livros. Ele ficou na sala e na sala descreveu um belo de um texto sobre o livro que ele tinha lido. Na sala, pra eu ver, ali, durante 1h ou 1h e meia construiu um texto bem redigido, bem feito. Se não tivesse conversado com ele, eu teria reprovado talvez o melhor aluno da sala.

11. **Entrevistador - Você acredita que esses alunos, que tenham dificuldades de expressão, possam, com o decorrer do próprio curso e a convivência universitária, superar as próprias dificuldades?**

    Entrevistado - Eu acredito totalmente nesta possibilidade do aluno que tem dificuldade de expressão de se superar, desde quando ele esteja implicado com a profissão, desde quando ele participe de congressos, de seminários, de palestras, desde quando ele esteja lendo, que ele queira ser profissional e..éh...acredito que pode superar-se. Agora temos problemas graves, eu já encontrei alunos que não tinham como se superar, encontrei... eu tive uma conversa, ele era objeto de ridicularização. Eu gostava muito deste aluno por que era... gosto muito dele, porque era uma pessoa ética, integra, maravilhosa, mas ele teve

problemas fortíssimos de construção na trajetória dele e ele não consegue redigir, ele quase não conseguia redigir, não conseguia elaborar, então tive uma conversa com ele. O sonho dele era ser jornalista, aí falei pra ele: “Olhe, pra você se superar, eu acho que você precisa ter um trabalho muito grande no PROAP, mas eu acho que só o PROAP não resolve, talvez um caso também de lógica matemática que tinha... eu observei muito a dificuldade na elaboração da lógica matemática dele. E aí eu incentivei a fazer o curso de Radialismo, porque ele sabia elaborar bem verbalmente, mas... textualmente foi um aluno que eu vi com a maior dificuldade na minha vida. Então, eu conversei muito, muito com ele, ele perdeu várias disciplinas aqui. Eu não sei qual foi a resultante, mas esse foi, na minha avaliação, um caso especial.

Entrevista 04

Entrevistador: pesquisador

Entrevistada: professora do Curso de Jornalismo que trabalha com as redações II, III, IV.

1. **Entrevistador - Quero saber o seguinte: como...como os alunos estão escrevendo, usando a produção textual, quais as dificuldades que eles sentem...em nível lingüístico ou textual?**

   Entrevistada - Olha, depende muito...da turma. Até a turma que hoje está no 6º semestre, as dificuldades são muito grandes... é... até como tópicos gramaticais que não deveriam ser dificuldades pra eles, sobretudo, já no quinto semestre, porque o Curso de Jornalismo, ele não tem muitas disciplinas, e nem deve ter declarado como dia a matriz curricular do MEC, por exemplo, que parte do pressuposto de que as pessoas venham com a chamada base, né? A lingüística e tudo, mas eles não vêm. Então, a gente vai fazer uma série de adaptações, por exemplo, quando eu dou aulas de algumas disciplinas jornalistas (elas não são disciplinas de redação, mas redações... de conteúdo em formato jornalístico), eu sempre procuro inserir, p. ex. eu vou lendo os trabalhos dos alunos e aí eu vejo se as pessoas têm problema com pontuação, aí eu sempre pergunto para elas: vocês querem ter aulas de pontuação, de crase? A gente quer. Eu marco um dia, vem quem quer e não quer, mas geralmente vem todo mundo. E aí eu sinto que estas turmas, elas têm, por conta do próprio perfil destes alunos, um perfil social, das escolas que estudaram, a maioria ou é de escola pública, ou é de escola... não sei lá.... não vieram assim tão preparados. Agora do quarto semestre, terceiro, segundo e primeiro, eu acho que o jovem já veio diferente em relação, p. ex. a esses problemas gramaticais mais elementares, digamos assim, como crase, pontuação e tal. O que antes era maioria, hoje é minoria. Acho que dá pra trabalhar melhor, porque você chama um ou outro e, geralmente, faço isto: eu dou algumas indicações. Agora, p.ex. o estudante tem problemas referentes à argumentação (quando você...), coerência (você vai que ter...), falta de arcabouço, de leitura ou de reflexão, etc. e tal, aí é mais fácil porque a gente consegue dar, às vezes, uma assistência personalizada, mais individualizada: você vê isto, tem aquilo. O que eu gosto muito de fazer, que eu fazia em Pedagogia, quando dei aulas no primeiro semestre de Pedagogia, eu sempre dizia aos estudantes o seguinte: "olhe, se você sabe a tua língua, você fala, você se comunica, você escreve. Então, se você tem alguma dificuldade, não se desespere: você escreve um texto

por semana do assunto que quiser, com início, meio e fim e me traga." A experiência que tive em Pedagogia foi fenomenal. As pessoas que chegavam com os piores textos e terminavam com os melhores textos e as piores notas em um semestre, mas isso era o povo que fazia isto toda semana. Eu me lembro que eles chegavam mais cedo e eu chegava mais cedo também, dava uma olhadinha nestes textos e a maioria do pessoal que fazia isto regularmente se saia bem no final. Não sei como ficou a vida deles depois, porque eu só dei aulas no início. Agora, o aluno de Jornalismo não faz isto. Eu acho que é um método interessante, mas eles não fazem, eles são meio preguiçosos (sorrindo) pra fazer este tipo de atividade. Assim, aquilo que não é obrigado, que não tira nota, que não se dá nota, ele não faz. Nem pra te ajudar, entendeu? Ele é homem de folga (?), eu estou sempre aqui à tarde, me mande por e-mail, não sei o que, a pessoa nenhuma...nenhum, raramente a pessoa faz.

2. **Entrevistador - Outra coisa, éh, o que seria pra você um bom texto, em termos lingüísticos, no nível de universidade, que eles já pegassem aqui, já tirassem, fizessem?**

   Entrevistada – A gente sempre espera, no primeiro semestre, que a pessoa já venha com esta carga, p. ex., às vezes eu vejo até em trabalhos (eu faço trabalho de revisão), então muitas vezes você vê assim: alguns têm dificuldades relativas à pontuação que é muito comum, até a própria crase, mas às vezes a gente encontra problemas de concordância, você encontra lacunas vocabulares, então as pessoas têm um vocábulo muito restrito ou muito coloquial, da fala, de escrever os textos em que a gente não pede que seja escrito assim, que sejam escritos na linguagem chamada norma padrão eu não sei. Então, eu acho que pelo menos concordância e eu acho que um desenvolvimento lógico... do discurso dele ali eu acho que deveria acontecer. E não é muito fácil que isto aconteça.

3. **Entrevistador - Éh... o que acha que, no nível universitário, deve prevalecer a norma culta ou a fala deles, ou simultaneamente as duas coisas?**

   Entrevistada - Eu acho que simultaneamente as duas coisas. Eu gosto de que a pessoa se dirija coloquialmente, no dia-a-dia etc. e tal. Agora se a gente se propõe a redigir um texto e nesse texto existem normas, eu acho que até pra a pessoa transgredir, ela não transgride, não sabendo qual é o discurso ali, as regras do discurso, né? Então, ele tem regras, as regras são específicas. Eu sei que o Português tem uma série de exceções, não sei e tal, mas eu acho que é assim: "olhe, se ele me disser que é um texto literário é uma coisa. Agora, o texto jornalístico, ele segue um determinado padrão, olhe que o texto jornalístico já absolveu e já propôs, para a própria gramática, certas flexibilidades. Acho que tem um

mínimo para a pessoa conseguir se comunicar de forma a não causar nem ambigüidade, nem incoerências.

4. **Entrevistador - Me fala assim, na correção, como é que fica? Porque há dois tipos de comportamento: ou se faz a hipercorreção, quer dizer, não se corrige nada, ou a hipercorreção em que se corrige tudo, né? Como você vê isto? Se isto ocorre ou não?**
   Entrevistada - Olhe, eu acho que isto ocorre. Eu já vi... quando eu era estudante, vejo de vários estudantes trabalhos que vêm com a nota e não vêm com correção nenhuma. Eu sou mais próxima da...do que você está chamando de hipercorreção, certo? Por quê? Porque, se o texto... porque eu acho assim: você cria o texto a partir do que é pedido. Se é solicitado que você construa um texto na norma... chamada padrão, certo? Não que eu seja preciosista, nem nada, mas acho que é o mínimo, que é a ferramenta de trabalho de um jornalista. Mesmo que ele vá trabalhar numa rádio, numa televisão, ele precisa dominar, em certa medida alta, o código lingüístico oficial entre aspas, né? Então, o que acho é o seguinte: eu acho que eu me aproximo mais dessa hipercorreção. Agora, assim, eu também procuro não tolher determinados elementos que eu identifico como de estilo dos estudantes. Só que tento abrir os olhos dele pra isto também. Olhe: "Isto é parte do seu estilo. Quando eu leio o seu texto, mesmo que ele não venha com o seu nome, eu reconheço que é o teu texto." Isto é bom ou é ruim, dependendo do gênero que esteja trabalhando em sala de aula. Agora, assim: se essa correção que... pra minha experiência, procuro fazer o seguinte: tem essa relação também da nossa própria subjetividade, eu acho muito difícil, por exemplo, corrigir e dar notas... numéricas no trabalho de alguém. Então, o que é que eu faço? Eu procuro deixar bem claro o que eu quero com o trabalho. E sempre antes de receber os trabalhos, eu procuro passar para os alunos, ou no quadro, ou por escrito os critérios que mais se aplicam ao que eu poderia chamar de uma certa objetividade no limite do possível para essa correção. Então, por exemplo, eu digo assim: "Oh, os títulos valem x, a abertura da matéria, o desenvolvimento, se tem fonte, se não tem fonte; os critérios jornalísticos, eu dou um valor pra eles." Também eu acho difícil atribuir um valor ao trabalho do outro; assim, à medida que... geralmente nos trabalhos práticos a gente faz avaliações bastante processuais. Você acaba tendo uma margem melhor pra conhecer o modo da escrita do pessoal, para ajudar a melhorar e até para avaliar. Agora, é claro que..eu não vou dizer, eu tento ser o mais objetivo que eu posso, sobretudo (e óbvio), que existe um alto grau de subjetividade neste processo, do que você considera um bom texto, um texto ruim, de acordo, sobretudo, com aquilo que você pediu, que as pessoas fizessem, né? Então, por exemplo, eu não consigo admitir certas atitudes:

por exemplo, se eu fico aqui em determinados períodos pra dar orientações aos trabalhos, eu vou anotando quem aparece, quem não aparece. E aí geralmente a pessoa que não aparece, geralmente são as pessoas que tiram as notas menores e são mal sucedidas. Então, por exemplo, uma coisa que eu não admito é... este tipo de coisa: "Ah, eu sabia que era pra fazer assim, eu não vim porque tive um problema ou eu não pude fazer o melhor que eu posso, etc. e tal". Isto não admito muito. Eu procuro trabalhar mais com uma certa objetividade nas relações neste sentido. Então, por exemplo, tal você não fez o que acha que poderia ter feito, então, veja se no próximo você faz. Eu procuro sempre estabelecer uma relação com as pessoas... aberta até certo ponto, mas tendo sempre um texto. Eu acho que estou aqui pra isto, certo?

5. **Entrevistador - Outra coisa, quando você corrige, por exemplo, cobrando um gênero jornalístico, trabalhar uma reportagem, um editorial, é... as dificuldades lingüísticas que aparecem, você, por isto, tira ponto ou entra nas avaliações ou não?**

   Entrevistada - Tá! O que acontece é o seguinte: como eu me proponho a, a partir do momento em que identifico, no geral da turma, alguns defeitos gramaticais, meio generalizados, eu me prontifico a... dar aulas destes tópicos, e, geralmente, eles gostam, ou eles mesmos é que pedem. Então, eu combino com eles o seguinte, dependendo do semestre, sobretudo, em semestres mais avançados, a gente faz uma reunião entre os professores que dariam aula neste semestre, porque este semestre é quando teria uma atividade interdisciplinar. São três disciplinas, e a gente combinou que a gente descontaria notas dos chamados erros, pelo menos, os mais primários, tipo concordância, crase, acentuação, é... é... incoerências dentro do texto e tal. Então, a gente adotou isto como critério. Qual o resultado? No início, eles odeiam porque ele se vê que poderia tirar nove no ponto de vista jornalístico, ele tiraria a nota nove, mas ele tira seis (6) porque tem certos problemas no nível lingüístico. Agora, a partir do momento em que as pessoas se deparam com esses problemas, eles vêem que o professor está disposto a tentar a minimizar de alguma forma, dando atividades, indicando leituras e até parando o conteúdo para dar aulas de gramática, eles se sentem mais confortáveis, né?

6. **Entrevistador - Outra coisa, você acredita que... um aluno com grandes dificuldades de produção textual e de domínio mesmo lingüístico, ele consiga, com a própria convivência universitária, ir superando suas dificuldades?**

   Entrevistada - Eu acho, agora, eu sempre procuro fazer o seguinte: à medida que, se eu for professora de primeiro ou segundo semestre, ou até dos noutros, né? Neste estágio inicial que foi a sua pergunta, eu sempre chamo a pessoa e eu faço a mesma coisa: eu me

disponho a ajudar, mas eu digo: “Você tem que escrever, toda semana, pelo menos um texto, que você quiser, escreva pra você; se você quiser, eu estou aqui em tais..tais horários, você vem e me traz que eu te ajudo.” Só o que te falei: em Pedagogia, a demanda era altíssima pra mim e, em Artes Cênicas, também (foi um curso que já trabalhei aqui), mas no campo de Jornalismo, as pessoas tendem a fugir (eu não sei se é uma coisa do perfil das pessoas que são atraídas por este curso, mas como mexe muito com esta coisa do “ego” das pessoas, elas já vem com esta predisposição, então, as pessoas tendem a fugir, então, várias pessoas a quem eu já indiquei este tipo de atividade, eu as vi lá embaixo e fiz: “e aí, rapaz: cadê os seus textos”? E ele responde: “Ah, esqueci, estou fazendo”. Até o momento em que, por não constranger, eu não digo mais nada e, com isso, acabam, não só comigo, mas em várias disciplinas, tendo um alto índice de reprovação porque elas...elas não se deram um esforço muito grande. São poucos os estudantes de Jornalismo que realmente dizem: “Eu quero melhorar e se esforçar”, mas que cabe a eles fazer pra isto.

7. **Entrevistador - Sim, você tem experiência do primeiro semestre e no TCC, já na conclusão, você vê um comentário, um resultado? Né, há...há possibilidades de aparecer um aluno no TCC ainda sem dominar a questão lingüística?**

   Entrevistada - Há, infelizmente há. Agora, assim: nestes três anos de agora, isto tem diminuído porque antigamente tinha um sistema aqui, na Faculdade, que era aquele sistema da... (Como era o seu nome?), depois da prova final, tinha uma repescagem, tinha um nome aqui. E assim: tinha a prova final, se o aluno não atingir a nota sete.

8. **Entrevistador - {Eu me lembro, eu me lembro.]**

   Entrevistada - Né? Ele teria que tirar cinco na prova final.

9. **Entrevistador - [Tinha recuperação da final]**

   Entrevistada - Tinha recuperação final, esqueci o nome, a gente chamava de repescagem. Por causa disto, às vezes, algumas pessoas acabam deslizando e também porque eu acho, para as turmas iniciais, tinha, a gente não mandava, tinha uma coisa tácita, assim: sabe dessa historia de talvez até não parecer repressora, enfim, está reprovando muitas pessoas e tal, mas eu acho que hoje há uma mentalidade institucional, em vários níveis, já mudou bastante, entendeu? Então, já não tem aquela coisa de uma cobrança, por exemplo, pra você não reprovar muita gente, não sei o quê. Isto..isto mudou, então agora, por exemplo, chega no TCC e vários outras coisas, como a faculdade é nova, o que acontece? A gente vai se reformulando a partir destas experiências. Eu acho assim: na primeira turma de TCC que foi em 2005 ainda tinha muitas pessoas que chegavam com problemas, assim,

desta forma e tal. Por exemplo, hoje, a gente está orientando um grupo bem menor porque muitas pessoas ficam pra trás, certo? Cheguei a ter vários estudantes que chegam e falam pra mim assim: “Olha, eu fiquei... fiquei com ódio de você porque você me reprovou (eles têm aquela coisa: você me reprovou), porque você me reprovou, mas este semestre estou fazendo de novo e eu agora me sinto seguro, eu aprendi realmente, eu me sinto até mais seguro pra procurar um estágio e até pra trabalhar depois e tal”. Já ouvi bastante isto também.

10. **Entrevistador - Outra coisa, a que você atribui estas..estas dificuldades que o aluno chega, sobretudo, no curso de Jornalismo em que precisa ler, escrever, a que você atribui isto: estas dificuldades que eles dizem que têm?**

Entrevistada - Eles sempre colocam as responsabilidades nas escolas, nas escolas onde eles estudaram no ensino médio e no ensino fundamental. Agora assim: é um argumento que eu acho válido, mas eu acho que não é o único, mesmo porque eu levo em conta a minha experiência de vida. Eu estudei a minha vida toda em escola pública, também não é lá essas coisas, mas eu estudava muito em casa, porque eu sabia que era muito importante pra mim. Agora, eu também eu sei que várias pessoas da área de Letras não concordam, eu já conversei com muita gente sobre isto, mas eu insisto no seguinte: que eu acho que um estudante, um profissional de Jornalismo, um estudante de Jornalismo, ele não precisa, por exemplo saber, explicar as regras gramaticais, ele não precisa dominar este aspecto, mas ele precisa dominar, né? Então, eu digo assim: pode até se em algum certo grau intuitivo, agora assim: eu vejo pela minha própria experiência e de muitos amigos meus: uma pessoa que tem o hábito de leitura desde cedo, ele interioriza, de alguma forma alta, as regras. Então, ele se sente confortável, ele se sente seguro pra escrever. Tem um vocabulário geralmente, relativamente vasto, ela consegue se virar. Então, por exemplo, eu tinha até os meus colegas quando eu estudava Jornalismo, de algumas pessoas que eu já conhecia de antes, quer dizer eram pessoas que sempre leram, ou até que tiveram oportunidades de estudarem outras línguas, etc. e tal, estas pessoas se sobressaiam mais do que outras pessoas que não tinham esse hábito: “Eu não gosto de ler, eu não vou...”. Eu chamava pra ir à biblioteca e a pessoa não ía, que é uma coisa que eu acho muito freqüente, por exemplo, os alunos de Jornalismo, tem muito aluno que não lê, sequer, produtos jornalísticos. Eu já ouvi isto: “Eu não leio jornal porque suja a minha mão.” Então, fica difícil, entendeu? A gente tem a nossa biblioteca aqui, a nossa biblioteca é boa... de assinatura de revistas e de jornais etc. e tal. Raramente eu vou lá e vejo alguém lendo, mesmo pessoas que eu sei que não trabalham, e tudo, entendeu? Assim, um romance e tal,

eu adoro quando algum aluno me chega e diz: “Me indica um livro”? Eu até empresto os meus livros. Eu acho que os livros são pra circular, né? Eu empresto... tem até uma aluna que estou cobrando um livro meu de autor japonês que está com ela e tudo. Eu digo: “Vão ler, se quiserem conversar depois, a gente conversa e tal porque eu acho que a pessoa acaba interiorizando as regras de uma forma que ela não percebe, então não se torna aquela coisa árdua pra ela, né? Então, eu acho... tem um fator escolar, aí o pessoal diz assim: “Ah, você não fez a tua escola na Bahia”, mas o Paraná, também eu não vou dizer que a escola era ótima, não, porque eu me comparava com colegas que estudavam em escolas particulares, o conteúdo era muito menor, o que eu tinha era muito menor, né? Então, é aquela coisa da chamada... que o povo diz aqui: “Correr atrás”, né? De você não ter preguiça , por exemplo, de valorizar o tempo livre que você tem, porque eu digo assim: “Às vezes, quanto mais tempo livre você tem, pior, porque você se desorganiza, porque alguns alunos gostam muito de usar como refúgio a história: “Eu trabalho ou eu tenho filho”, né? Mas eu digo: “No tempo livre que você tem, se você se concentrar 20 minutos que você tem, talvez renda mais do que alguém que tem uma tarde toda e fica viajando quando está lendo um livro ou fazendo um trabalho. Agora, eles usam isto como subterfúgio.

11. **Entrevistador - Tem um pesquisador, chamado Geraldi, ele diz que, na escola, os alunos fazem redação, não produção de texto, porque eles fazem o texto, preocupados com o que o professor vai cobrar. Então, eles fazem a produção de texto para a nota, não pra aprender. Aí eu pergunto a você: este comportamento você observa também na universidade?**

Entrevistada - Observo. Tanto é que, às vezes, a gente passa trabalhos interdisciplinares, aí eles dizem assim: “É pra a gente fazer”. Eles têm que fazer um texto para as três disciplinas. Só, como eles já conhecem os professores, eles fazem um texto para cada um. Acho que isto é péssimo, eu brigo com eles. Digo que não é assim: “Tem que ser o mesmo, até porque, pra você ver como três olhares diferentes vão avaliar o teu texto, pra você vai ser ótimo.” Ele não, mas Leandro gosta mais disto, você gosta mais daquilo, então o trabalho interdisciplinar não funciona muito por causa disto. Eles ficam loucos e fazem os três ruins, ao invés de fazer um trabalho bom, entendeu? Às vezes, não é todo mundo que faz isto, mas ouço muito isto, né? Algumas vezes, algumas iniciativas interessantes acabam malogrando porque causam mais estresse do que ajudam, mas isto depende muito do perfil da turma também. Agora, eu acho que eles visam muito isto: “Ah, vou escrever do jeito que eu acho que ela vai gostar”, algo assim. E eu procuro, como sei

disso, procuro deixar claro que o objetivo não é este, ninguém está aqui para me agradar, né? Mas eu percebo.

12. **Entrevistador - Outra coisa, se você percebe também na produção de texto: quando falam, eles têm uma verbalização, eles têm uma organização, um discurso, mas, quando vão para a fluência verbal, escrita, a coisa... barra, que não é com a mesma velocidade. O que é que se pode fazer para melhorar isto?**

Entrevistada - É interessante. Como eu sou do Paraná, eu não sei como tá o pessoal lá agora, mas eu cheguei a dar aula lá. Eu sempre achei o seguinte: que lá as pessoas não se comunicam tão bem quanto aqui oralmente, se comunicam melhor escrevendo, por incrível que pareça, eu acho. Aqui, as pessoas se falam muito bem, né? Se expressam muito bem, às vezes, sem guaguejar, nada e tudo, mas, na hora de escrever, tem aquela barreira. Sempre eu comento com os estudantes, porque acho que é bem diferente, mas é que isto lá também não é generalizado, eu acho. Lá, o pessoal tem mais dificuldades pra se comunicar oralmente do que pela escrita, né? Então, o que eu tento fazer é o seguinte: toda vez que trabalho com algumas disciplinas práticas de texto, até mesmo com as teóricas, eu gosto que eles escrevam. E eu digo a eles que estou observando o conteúdo da disciplina, e estou observando a redação. Nas disciplinas de produção de textos e o que acho que é uma saída intensa, e que escrevam muito, certo? Então, agora, uma coisa que não gosto muito de trabalhar, que alguns colegas gostam que é assim: ficar refazendo o mesmo texto muitas vezes. Eu acho interessante até certo ponto, tá? Mas eu gosto sempre é que eles escrevam coisas novas. Então assim: eu peço, por exemplo, um texto, faço a avaliação, a algumas pessoas peço pra refazer; a outras, eu peço pra fazer coisa nova. Eu acho, conforme eles vão sentindo neste trabalho de requentar o próprio texto, eles acabam desanimando. Eu acho isto, mas eu sei que algumas pessoas não acham. Então, eu acho assim: eu acho que a saída é botar pra escrever. E botar pra escrever muito; não muito que eu digo assim, um texto longo, mas que esta prática seja muito constante. Eu procuro fazer também um trabalho de leitura, mas assim: tem disciplina de redação jornalística, por exemplo, que eu dei aula um semestre, um semestre tem quatro meses. Tem sempre uma introdução teórica, mas já tem disciplina em que a pessoa escreveu oito ou dez textos num semestre. Pra uma disciplina de redação jornalística é muito, entendeu? Agora, existe todo um esforço meu, por exemplo, que é a história da correção que muita gente às vezes não dá conta de corrigir muita coisa de uma semana pra outra, mas, quando eu pego estas disciplinas de redação, eu procuro diminuir minha carga pra poder fazer este trabalho de "feedback", isto ajuda muito.

13. **Entrevistador - Hilário Bohn, escritor de Santa Catarina, ele escreveu sobre o tema, tem experiência na formação de professores. Observando a produção de textos (resenha, resumo, artigo, etc.), ele observou que nos dois gêneros iniciais havia uma tendência de copiar. Acontece também aqui com você alguma possibilidade de copiar?**

Entrevistada - Acontece, tanto é que é o seguinte: em algumas disciplinas, eu sempre, eu e Leandro, a gente tem um método mais ou menos assim parecido. Pra garantir que as pessoas leiam os textos, a gente pedia uma que a gente não dava o nome de resumo, mas era uma atividade que a gente falava roteiro de leitura, mas, na verdade, acabava sendo uma espécie de resumo. E algumas pessoas conseguem fazer um resumo crítico, mais difícil. Então, o que acontecia era isto. É.., quando eu recebia estes trabalhos, alguns realmente observavam pelo próprio trabalho e pela atuação da pessoa na sala de aula, eu entendia que a pessoa tenha realmente lido e tentado compreender. Agora, eu sentia também uma quantidade alta de plágios entre eles ou de textos que viravam colagens do texto original, viu? Eu observo sim: estes tipos de atividades já não estou fazendo mais, eu optei por outras formas.

14. **Entrevistador - Havia uma certa crítica – quando eu fazia Jornalismo na UFBA – aos estudantes de Jornalismo que se preocupavam muito com a questão da forma, às vezes, faltava muito a questão da cultura, da leitura, por isso muita gente invadia a área do Jornalismo por causa disto. Na sua prática, como é que você vê isto: esta questão da cultura e da textualidade na produção escrita?**

Entrevistada – É.., tem uma disciplina aqui que é Redação IV, que eu nunca trabalhei, mas eu dialogo muito com os colegas que nela trabalham. Eles trabalham os gêneros opinativos do Jornalismo (editorial, artigo, comentário, crítica). Enfim, o que acontece é o seguinte: o que mais observo é realmente o apego a formas e a fórmulas por parte dos estudantes, pouca vontade de ousar e também essa deficiência de conteúdo. Então, por exemplo, esta disciplina de Redação IV era pra ser (entre aspas) uma das mais fáceis, né? Porque as regras são muito simples, né? É o tipo de texto que é simples, mas eles se pegam na falta de conhecimento quase sempre ou de cultura mesmo, sobretudo, de leitura. Então, a gente tentou minimizar isto de várias formas: tem um evento mensal aqui que a gente faz chamado "Café com Prosa", que geralmente traz assuntos relativos às atividades jornalísticas, é.., especificamente, e também assuntos gerais, por exemplo, em junho, a gente trouxe um pessoal pra falar sobre o movimento zapatista. Eu sabia que os alunos não sabiam nada, a gente conseguia falar em sala, as pessoas não sabem. Enfim, você vê, por

exemplo, um exemplo que, às vezes, eu acho que é um “clichezão”, que você está falando em sala de aula, pra as pessoas é uma novidade, né? Eu encaro isto como: não é falta de acesso, tem-se acesso, não é falta de acesso, nem por questões que podem ser culturais ou até econômicas, eu não sei. As pessoas chegam sem aquilo que a gente chama de “bagagem”, mas eu acho também que há o fator geracional muito alto, pois as pessoas confundem informação com quantidade de dados superficiais e soltos, né? Então saber que um arquipélago lá-não-sei-onde, um bichinho, sei qual reproduz não sei como, mas isto é solto de uma reflexão. Então, às vezes, eu acho que as pessoas se confundem muito em relação a isto e acabam não tendo conteúdo pra escrever os textos ou até isto se refletir, eu acho, na atividade jornalística até o momento de... como a gente observa isto? Quando eles vão fazer uma pauta, uma reportagem, a parte da pesquisa eles não querem fazer. Eles acham que uma matéria que já saiu na internet já é uma pesquisa, porque isto vai refletir-se no momento em que vai entrevistar uma pessoa. Por isso, quando a matéria vem, a gente diz assim: “Você me fez uma entrevista sem profundidade”. Não consegue fazer uma entrevista em profundidade, porque ele não fez uma pesquisa antes, uma leitura antes pra dominar, de certa forma, um assunto, pra ter até o que perguntar. Então, às vezes, uma entrevista que podia durar duas horas e aproveitar já que as pessoas o receberam e tal, ele gasta cinco minutos. Ele perguntou o óbvio e reproduz o óbvio no texto, então esta capacidade de reproduzir apenas o que o outro diz ou que eu li é muito grande no curso de Jornalismo. Esta atitude reflexiva, quando a gente, éh..éh.. demonstra isto, a gente tem resultados catastróficos, por exemplo, eu dou uma disciplina: Semiótica e não dou nenhum trabalho, eu não dou uma prova, p. ex., em que eu digo: “O que é signo, o que é semiótica? Eu não faço isto.” Geralmente, eu pego um texto de um romance e faço uma questão reflexiva. Então, a partir de romance, ele aplica a teoria, o resultado é sempre catastrófico.

15. **Entrevistador - O aluno não consegue... interpretar; no que ele produz, não aparece o rosto dele, não aparece a marca dele. É só, o pessoal reproduz a informação dos outros e tal, por quê?**

    Entrevistada - É uma reprodução... é uma reprodução muito chata, é uma reprodução sempre na superficialidade. Agora é assim: em muitas pessoas, eu observo realmente preguiça. A gente diz: “Você precisa pré-entrevistar as pessoas pra entender do assunto, para depois tentar redigir o teu texto, às vezes, você terá que voltar a entrevistar as pessoas, né?” Eles não querem, pois acham que entrevistar é perder tempo, certo? Eles acham que isto é fuga daquilo que eles teriam que fazer, né? Vai de encontro a tudo que a

gente procura dialogar em sala de aula, né? Diz-se que é a base a entrevista, a coisa do diálogo com outras pessoas, a gente dá exemplos. Mesmo assim, né? Então, ou é preguiça, ou é um... o que eu vejo muito também é a auto-estima baixa, as pessoas têm muita vergonha de... dizer, p. ex., de entrevistar a alguém, não saber do assunto e passar vergonha, alguma coisa assim, não sei. E aí digo: “Aproveitem enquanto são estudantes, que você pode errar. Agora, qualquer pessoa que você vai entrevistar sobre qualquer assunto, você tem que pesquisar antes, você tem que ler. Aproveite aqui, né? Eu vejo que isto acontece com muita freqüência.”

Entrevista 05

Entrevistador: pesquisador

Entrevistado: professor de Pedagogia

1. **Entrevistador - Qual é a sua visão sobre a produção de textos feitos pelos alunos, sobretudo do primeiro semestre?**

   Entrevistado - Ah! Eu classificaria como uma tentativa, é.. eu acho que é tão importante quanto aquele quadro de aluno ou de produção que poderia classificar como texto concluído. Eu acho que, no primeiro semestre, o que se tem é uma resposta a pergunta, ou seja, o texto reflete muito um dizer sem relacionar, um dizer sem estabelecer uma reflexão um pouco mais rica de detalhes, um dizer próprio de quem transpõe de um texto para outro, digamos assim. E muito pouco do aluno e muito mais do autor. É.., eu não sinto as pegadas do aluno no texto dele. A grande dificuldade, me parece que aparece no texto do aluno do primeiro semestre e que vai evidentemente perseguindo ele até o final do curso, mostrando já um certo crescimento,mas que me parece que estas dificuldades (aí já estou... percebo que é uma produção com limites que não deveria ser por conta do seu..sua experiência até então de um aluno que já terminou o ensino médio, supostamente já deveria estar escrevendo, e não tanto transcrevendo, mas o que percebo é que há esta dificuldade. Diz o aluno: “Eu leio,leio,leio e na hora descrever no papel, eu tenho muita dificuldade, professor”. Como por exemplo, agora uma estudante de “Fundamentos de Didática” do primeiro semestre, uma aluna dizia da dificuldade. Há o texto que é tomado pela transcrição , e existe o texto que, mesmo tendo como referência um outro texto, ele não diz nada aparentemente. Ele não revela, não tem um sentido que possa ser aproveitado no primeiro semestre, mas que depois, no ato da leitura, você vai tentando, digamos, ler o que estar por trás dele mesmo deste texto, então, percebe-se que ali tem uma intenção , tem um sentido que percorre a tessitura desse texto, mas eu definiria como uma tentativa muito mais por conta da... da propensão que o aluno tem, eu diria da habilidade que ele aprende de apenas transcrever, de localizar e colocar no seu texto aquilo que alguém ou um outro escreveu, sem ainda fazer uma relação, sem fazer um trabalho e reflexão de enriquecimento da sua produção textual.

2. **Entrevistador - Agora, você, pelo fato de ele não ter esta facilidade, você atribui a quê? Ele não conseguir fazer esta... você atribui a quê?**

   Entrevistado - Eu talvez por parte de minha formação em Psicopedagogia, em Pedagogia e em Psicopedagogia e, como autodidata na área de Psicologia transpessoal, eu vejo que o texto reflete o sujeito, a forma como ele encara o seu corpo, a sua sexualidade, seus erros, suas limitações, suas lacunas. E me parece que esse aluno, ele tem muita, muita dificuldade de..de criticar a própria produção, ou seja, o texto revela ainda um estágio do "mim", e não do "eu", ou seja, é.. é como se o sujeito, ao escrever, não se visse no texto, não se contemplasse no texto. E, portanto, há um distanciamento tão grande dele para com o texto, que é o reflexo, a meu ver, do distanciamento dele para com ele mesmo, ou seja, se você vai corrigir e pontua, o aluno se arma, quando você vai entregar, inclusive, reservando e cuidando para que não seja feito em público, mas chamando e conversando. Mesmo assim, ele tem uma reação extremamente negativa à pontuação que a gente faz quando lê o texto, o que revela a dificuldade para aceitar-se, na condição de que está precisando retomar, rever, refletir a própria produção textual. Então, eu acho que entende, a meu ver, uma dificuldade muito própria do nosso tempo de autocrítica, de auto-análise, de auto-reflexão de uma visão centrada, digamos, e autônoma de si mesma. Então, eu sou um autor, se eu me defino como autor deste texto e não estou distante dele, éh eu necessariamente releio e eu retorno, eu consigo ver os pontos de estrangulamento dentro desse texto, aquilo que está bom, aquilo que não está. Eu quero dizer que eu acho que a causa, me parece, que associada às dificuldades próprias, por não ter tido experiências ricas na sua, sua, me parece, vida acadêmica, anterior à chegada à faculdade, e a dificuldade de esse indivíduo, de modo geral, penso, tem de se ver, se analisar e de estabelecer consigo uma crítica saudável, mas necessária pra tudo o que possa vir a fazer, enfim.

3. **Entrevistador - Agora, como você vê isto na linguagem, nas marcas lingüísticas do texto? Como você percebe que ele tem essa dificuldade?**

   Entrevistado – É.., na construção dos parágrafos, a estrutura dos parágrafos denota muito isto que estou falando, então... é.., se eu pergunto pra um aluno: "Descreva o que é "interpretação" psicanaliticamente falando". Então, ele escreve, ele inicia uma definição do tipo: "Que para ser um bom professor, é preciso perceber, interpretar o que está por trás do comportamento de seus alunos." Ou seja, esse "que" iniciando a resposta me parece que reafirma aquilo que eu dizia antes, a dificuldade que o aluno tem de dizer: "Trata-se, e, ou percebo, de uma maneira mais objetiva, de uma maneira mais autônoma (repito, não

sei se estou errado), mas eu penso que ainda há uma dificuldade de o aluno ir ao ponto, digamos assim, então há uma viagem acessória muito própria dessa produção inicial do aluno que chega e que vai avançando pouco para dentro do curso, então se perde no acessório, se dispersa, digamos assim, naquilo que você chamava de "marcas" mais acessórias. É.., ele tem dificuldades para colocar aquilo que eu chamava (eu não sei se estou errado) de marcas essenciais dentro do texto.

Então, eu não estou evidentemente preocupado quando pego o texto em frisar as deficiências de acentuar as palavras, de escrever de maneira correta pelo padrão da língua, mas sempre digo pra eles assim: "O que me preocupo é você estar no texto, me preocupo que você não consegue, uma vez escrevendo, estabelecer uma relação tal, que possa ser... que o texto possa ser percebido, entendido, degustado, digamos assim, é, portanto, ter um sentido pra você, mas também pra quem vai ler o seu texto." Então, é óbvio que, pra ele, tem sentido, mas, a meu ver, é.. por conta das suas dificuldades para estar no texto e se relacionar com ele, ele ainda não consegue perceber os seus pontos de estrangulamento, de cisão dentro da estrutura textual.

4. **Entrevistador - Você não acha que esta dificuldade do aluno de estar no texto não seja uma dificuldade que ele tem com a própria linguagem?**

   Entrevistado - É... é como eu dizia, eu acho que a linguagem é... tomada como um instrumento, ela pode ser evidentemente apossada do sujeito, pelo sujeito ou não, mas anterior à linguagem, eu penso que tem a experiência ou..ou contemporânea a ela a experiência. O que eu fico falando aqui, de fato, há uma dificuldade em relação à linguagem por conta das suas poucas, digamos, experiências ricas na produção textual (pausa), é.. entretanto... esse aluno, associado a essa dificuldade com a linguagem entre uma leitura mais rica, né? Em tom de literatura ou há outras fontes não são apenas imagéticas, aquelas fontes mais midiáticas, enfim, é... associado a isso, acho que então concordo com você que o aluno tem dificuldade com a linguagem, mas associado a isso eu vejo que o aluno, digamos, que também na produção do texto é um aluno virtual, éh, não é um aluno presente realmente no texto. E eu defendo um pouco isso: a dificuldade associada evidentemente à dificuldade para com a linguagem, como a dificuldade própria das pessoas desse tempo que é de estarem inteiras dentro da sua produção. E, se eu entro em contacto com o aluno que diz, através da produção textual, da relação que há entre a anatomia do conflito que ele leu em P. Reviére o conteúdo do texto intitulado "Anatomia do Conflito" e ele consegue fazer uma relação, estabelecer uma relação com o conflito que se passa no filme: "Krame versus Krame" e estrutura dizendo da relação que ele percebe

entre o conteúdo do texto - **Anatomia do conflito** e o conteúdo do filme, e por que ele percebe, em que mundo ele percebe esta relação, eu penso que esse aluno caminha para a maturidade textual, mas, se pego o aluno que leu o enunciado de uma questão que solicita esta relação e éh, éh... narra o conteúdo do filme sem responder a esta solicitação de estabelecer uma relação, então penso que é esse aluno que se encaixa na definição que eu dizia de tentativa de construção textual.

5. **Entrevistador – Mas, em termos práticos, é.. como é que você observa a linguagem deles, como eles escrevem, éh.. seguem um padrão acadêmico?**

   Entrevistado - Olha, Zé, um texto sim, eu diria que numa turma de 42 alunos, você poderia, é.., é.., digamos, separar um texto dessa turma que consegue produzir de maneira apropriada, digamos assim. Uma outra grande parte tem muitas dificuldades, dificuldades com a própria estrutura da língua e com a própria estrutura, digamos, do texto. Eu diria que até se fala melhor do que se escreve quase sempre. São bons oradores, entretanto, eu diria assim: as pessoas com grandes dificuldades para transpor aquilo que falam para um texto escrito.

6. **Entrevistador - Seguindo a sua linha de raciocínio, então a esses 2/3 que apresentam estas dificuldades seria atribuída a uma deficiência cultural, a uma deficiência lingüística, a uma falta de experiência com a língua?**

   Entrevistado – É.., eu diria que... o que não se faz, é.., nas escolas, a meu ver, é aproximar a experiência que o sujeito tem com a linguagem que é rica em..em elementos, em regras, ou seja, se eu pego uma aluna que trabalha com alunos pequenos numa escolinha de um bairro, a meu ver, ela tem tanto experiência com a linguagem quanto aquele aluno que estuda num colégio importante, enfim. Eu... o que quero dizer que não é por falta de experiência, a meu ver, é a qualidade da experiência, é.., é a dificuldade que as escolas têm de aproximar a experiência lingüística do aluno com uma língua mais culta, mais formal, digamos assim. Eu me recordo de um livro que dizia que, quando a gente aprende a ler e a escrever, a gente cerceia a libido, ou seja, a letra, ela é a outra forma de dizer das margens que canalizam o rio, enfim. Eu acho que os alunos exatamente, talvez por conta dessa camada da sociedade, por conta dessas dificuldades, por conta do próprio contexto: pobreza, dificuldades de toda hora, ele tem pouca experiência neste sentido, digamos, de trazer a sua experiência rica, mas que é ainda, digamos, um "desaguar sem margens" para as experiências... daí eu digo que... éh.. experiências pouco ricas de (digamos aí contraditoriamente, paradoxalmente falando) enclausurar a própria experiência que não tem uma orientação , que não está devidamente burilada, trabalhada

com todos os seus contornos, enfim. Não sei se estou falando de modo subjetivo, eu acho que o aluno chega nas escolas, falando do ensino fundamental e médio com uma experiência muito vasta, com uma língua rica de elementos, rica de recursos, entretanto eu digo que é pobre a experiência em sala de aula, com o professor de língua e os demais professores de outras disciplinas, evidentemente que não se restringe apenas aos professores de português, mas também aos outros professores, não estabelece, não favorece que se faça esta relação da sua experiência ao modo de "experiência rio sem margens", é.., para esse outro momento experiencial de enclausuramento, de delimitação, de estruturação das suas experiências lingüísticas num texto ou numa produção virtual como seja na leitura de um computador ou num papel, não importa muito a meu ver.

7. **Entrevistador - Na sua opinião, existe, existe, por conta disto, existe uma tensão entre o professor e o aluno, por isso, pode haver um tipo de preconceito?**

   Entrevistado - Eu creio que sim. Éh.., eu tenho notícias vindas dos próprios alunos, algumas vezes, eles deixam escapar as suas expectativas, eu diria até as suas frustrações em relação ao retorno que o professor da academia dá a ele quando de posse de um texto, de uma produção textual, envolvendo questão lingüística.

   Então, muitos afirmam que assim o professor é muito exigente por não perceber ou por não entender que ele quis escrever isto e acabou dando uma nota muito baixa, por comentar algumas vezes de maneira pouco apropriada as defasagens que o texto apresenta e não dá outra oportunidade de retomada desse próprio material, é.., de conflitos públicos dentro de sala de aula quando da entrega do material, por exemplo, eu tenho notícias de outra... em outro semestre em que o professor teria dito que... de outro curso que não Pedagogia, em que "aquele texto o filho dele produzia melhor", digamos assim. Este texto, é.., o meu filho produz de maneira mais convincente, mais rica. Então, os alunos diziam isto quando cheguei e flaguei eles comentando esta postura do dito professor.

   Mas, pra dizer, Zé, que a dificuldade do aluno é a dificuldade do professor em relação à língua, a meu ver, porque também o professor, que não consegue estabelecer uma relação com o texto do aluno ao modo maduro, é tão revelador e tão, digamos, problemático quanto o aluno que escreve o texto precisando ser um pouco melhorado, mais estruturado, enfim. Eu acho também que o professor, esse professor neste contexto, neste país, neste tempo tem dificuldades com o seu texto também e, por conta disto, ele transfere essa dificuldade evidentemente para a relação do texto com o outro. Então, eu creio que, por mais eruditos, por mais experientes, professores mestres, doutores, ainda há essa dificuldade também do professor com o texto, digamos, o material produzido pelo outro,

mas por conta também das dificuldades, essas dificuldades que ele encontra com o seu próprio material. As crises, elas, o professor enfrenta com os textos do aluno. A meu ver, são antecedidas pela crise que ele tem com o próprio texto. É.., eu pego, às vezes, alguns livros, frutos de teses de doutorado, a gente vê as dificuldades muito próprias daquilo que a gente está dizendo, muito dentro daquilo que a gente está dizendo. Então, de fazer diálogo com os autores, de estabelecer relação com autores lidos, de fazer determinados "*links*", registro importante entre aquilo que foi dito e aquilo que foi pesquisado, então é mais a nossa herança, mas é diferente da herança do aluno com o qual a gente trabalha, com o texto do aluno com que a gente trabalha. A meu ver, esse conflito é um resquício ou fruto de uma herança de dificuldades de construção textual, a meu ver.

8. **Entrevistador - Na correção dos trabalhos escritos, você faz uma hipocorreção ou hipercorreção? Você corrige também tudo ou é condescendente? Como você age?**

   Entrevistado - A tentação é de fazer uma correção completa, uma revisão completa: o texto pelo texto, o texto e o contexto, o texto a partir do que eu solicitei, é.., ou seja, desde a tentação de acentuar a palavra que não está acentuada, até escrever que ali houve um corte de pensamento, que houve uma cisão, uma fragmentação das idéias que vinham sendo estudadas e que, num dado momento se interromperam, elas são secundárias e não se retomam dentro do próprio texto. Então, embora eu privilegie essa segunda tentativa de pontuar, escrevendo brevemente ao lado, que ali há um corte, que há uma dificuldade, que há um segmento em que há uma relação de uma parte com outra, por isso é importante retomar. Não sei se respondi, mas a tentação é de fazer uma revisão global do texto.

9. **Entrevistador - Na atribuição de uma nota, você, éh.. leva em conta a questão da linguagem? O fato de ele, por ocaso, não estar fazendo uma concordância perfeita, não estar fazendo uma frase correta, que isto está impedindo até o próprio pensamento, certo? Já que você fala em avaliação global, isto termina influenciando a avaliação de uma nota?**

   Entrevistado - Se minha nota é reflexo da linguagem? Sim, eu também... quer dizer, é o resultado de toda a dificuldade, eu não...também eu acho que é fácil, é normalmente um texto, Zé, quando ele apresenta uma dificuldade no que tange à ordenação das idéias, à coesão textual, ele normalmente vem também com as outras dificuldades próprias da língua: de concordância, de ortografia, enfim; não sei se me faço entender, mas a nota é o reflexo dessa... Procuro ver assim: qual é a média que o aluno deveria alcançar naquele texto, a média quantitativa, digamos assim, é X. Se, é.. está para aquém da média, ele tem, ele tem possibilidade de reescrever, de reestruturar por conta do tempo, do ritmo da gente,

mas, antes de mais nada, é um indicador de que ele precisa rever, e mas sempre favoreço esta possibilidade de reescrever, de rever o próprio texto e me entregar depois. Mas ela é assim reflexo da tentativa, repito, de uma revisão mais global, mais ampla.

10. **Entrevistador - Para você, o que seria um texto ideal na academia, que os alunos já deveriam apresentar e ter?**

    Entrevistado - Um texto fluido, um texto, um texto, repito, que traz a marca do Zé, a marca do Amarildo, a marca de Maria, de Eduardo, de Betânia, ou seja, eu sempre escrevo quando percebo esta dificuldade: "Gostaria muito de lhe ver no texto, gostaria de ver o que é seu no texto." Então, ou porque ele transcreve, é uma mera transcrição, é.. uma cópia, enfim, ou porque ele se perde no texto, então, o texto está tão difuso e confuso que ele não aparece no texto. Então, em resposta, eu acho que o melhor texto não existe, um texto está sempre por ser..ser melhorado, a meu ver. Isto porque é um pouco a dinâmica da própria vida. O texto não está concluído, Zé, não está pronto, entretanto acho que ele pode ser melhor à medida que o individuo está tão presente que se torna claro, se torna claro naquilo a que ele se propõe.

11. **Entrevistador - E quanto à linguagem, qual é a linguagem ideal, a que se espera? Você falou do texto, e agora a linguagem?**

    Entrevistado - Ah, eu acho que a linguagem ideal no texto (Se há que há uma linguagem ideal), eu creio que aquela ao menos desprovida possível de um modo, chamarei "Eu acho, eu acredito", ou seja, quanto mais ela revela um produto da reflexão do sujeito, um conteúdo que é o reflexo do sujeito, de maneira, eu diria, mais culta, mais conceitual e menos provida de gírias, de colocações, eu diria, não muito formal, culta, ela se revela, a meu ver, mais compatível do que se espera na academia.

12. **Entrevistador - Na prática, éh.. os alunos apresentam que tipo de dificuldades na linguagem: argumentação, correção gramatical, é.. dificuldade de ordenação, é.. especialmente noção de estrutura, de coerência?**

    Entrevistado - Eu diria que a própria estruturação, coesão, é ordenamento (como você falou) das idéias que ele quer colocar no texto. Ele... evidentemente, gramaticalmente falando, eles têm muito mais dificuldades, mas estas são menos impositivas, robustas, eu diria. As anteriores são mais. É aquilo que o aluno coloca: "Tenho dificuldades de transportar aquilo que penso para o papel." A dificuldade de estruturação mesmo do pensamento escrito. Eu concordo com você quando você diz que a argumentação é de fato, há esta dificuldade. A riqueza dos argumentos dentro do texto, e volto à idéia de..., por isso ele apela para a cópia, para a transcrição das idéias de outro autor, é muito grande. É

por isso que eu digo que o texto revela a dificuldade anterior que é o posicionar-se enquanto sujeito autônomo. Então, o que me parece que esta é a dificuldade de estar na base dessa dificuldade outra: de argumentação, de estruturação, de ordenação de um sujeito pouco autônomo academicamente falando. E, se você pergunta onde é que está a origem, repito, está lá quando o professor, mas a escola ou os dois, enfim, em tese, é um bom professor, mas não tem uma escola que tenha... que dê condições para o professor, sua estrutura, enfim, sua proposta.

13. **Entrevistador - Os alunos costumam dizer que Português é difícil, você concorda com isso?**

Entrevistado - O Português difícil, Zé, é aquilo que foi... a exemplo como se fazem com os números, é aquilo que foi dito para o aluno. Ele ainda tem reserva na memória, é difícil porque não sei o português que foi dito ou a Língua Portuguesa que foi dita. Eu acho que ele não tem noção porque ele sabe que podemos ser diferentes, de que o português é fácil se a regra, se a margem, se a letra for diluída dentro da sua, repito, experiência lingüística, daquela experiência que ele já traz. Então, ele não vivencia esta possibilidade de aprendizagem da Língua Portuguesa, diluída na sua experiência, no seu dia-a-dia, na sua maneira de tratar a língua. Em resposta, eu acho que não, não. É.., eu acho que até algumas falas de uns alunos hoje, meus alunos da faculdade, meus alunos de pedagogia, atestam isto que estou dizendo. Não tinha percebido... "Até que não é difícil", eles dizem quando eu possibilito o sujeito de dialogar com as suas dificuldades, de ver onde foi que errou ou o que poderia fazer melhor e trazer pontuando as suas construções de uma maneira vivencial, eu diria, mais caridosa, compassiva e rica de experiências, né? Então, quando eu peço pra escreverem e venderem educação através de um cartaz, ele me traz apenas 4 ou 5 palavras com um apelo imagético no cartaz (agora foi uma experiência recente) com 5 ou 6 erros ortográficos, ou menos a depender da quantidade de palavras, mas antes disso eu digo assim: "Por que você escreveu isto? O que você quis dizer com isto? Se quer dizer isto, então explique. Ele explica. " Isto está dito no texto?" Ele responde: "Mais ou menos". Poderia ser mais como? Então, a partir daí, quer dizer, quando um grupo vai pra frente, neste caso de atividade de grupo. Quando ele se distancia (até peço que façam isto geograficamente falando), vá lá pro fundo (da sala) e olhe o que você já escreveu. É neste distanciar-se geográfico e psicológico eu quero exatamente que ele possa perceber se está bom. É quase um trabalho de convencimento.

14. **Entrevistador - Eu pergunto se você acha que o padrão culto como norma de prestígio não vem limitar a linguagem dos alunos ou isto não interfere?**

    Entrevistado - Zé, eu creio que (eu não teria tantos elementos para responder por que eu não tenho muita leitura nesta área), eu acho que você precisa dialogar com o padrão culto para ter o direito de transgredir. Então, eu acho dentro de... é a grande questão: oportunizar ao aluno que também possa trafegar e transitar pelo padrão culto para que ele possa ter a liberdade, dentro do seu rol de experiências também de poder inovar, poder ter a liberdade de. Eu penso que é prejudicial quando não se oportuniza que o aluno possa transpor os limites do padrão culto. Agora, eu creio que, se ele não tem condições, se ele não consegue, digamos, estabelecer uma relação com o padrão culto, ele tem... está fadado a também a ter dificuldades para, então, transpor com riqueza o próprio padrão. Eu acho absurdo, por exemplo, que um orientador de uma monografia seja tão culto ou tão politicamente correto porque é compatível com o padrão culto, que não permite que se coloque um fragmento de um poema, só porque não cabe no padrão culto de uma produção monográfica, por exemplo. Eu acho que é um absurdo que ainda hoje um professor não permita que o aluno diga "eu" e que seja um texto tão impessoal a ponto de não permitir que ele se posicione, que ele se coloque. É.., então, haveria de se questionar esta rigidez de alguns colegas, mas eu não discordo de que é necessário ter também acesso, a meu ver, como sinônimo, de escrever de maneira culta, de chegar a escrever de maneira culta.

15. **Entrevistador - Você, éh... chega a dizer que o aluno que não tiver uma linguagem mínima no padrão culto não permite ter uma linguagem de mercado?**

    Entrevistado - Não, não com essa, digamos, essa estrutura textual, mas, em alguns momentos, eu me flagro aconselhando que ele procure formas alternativas para além da sala de aula, para chegar até a língua culta, digamos assim, até um texto que poderia ser um texto que se espera dele enquanto acadêmico. Não tanto (sempre digo sempre para eles), não tanto porque o mercado impõe... mas, em Pedagogia, você há de convir que a gente tem de caminhar por esse lado, porque é a forma de apropriação mais inteligente para se posicionar no mundo de maneira, digamos, mais competitiva, mais politicamente correta. Então, esse aluno eu instigo a chegar até aquilo que seja o ideal.

16. **Entrevistador - Em termos pedagógicos, você acredita que estes alunos que têm dificuldades, com a convivência no ambiente acadêmico, poderiam superá-las com o tempo?**

    Entrevistado - Depende muito do "déficit" que o aluno apresenta. Eu penso que a faculdade não pode dar todas as oportunidades que ele merece e precisa. Em alguns casos, eu sugiro e vejo claramente que, se este aluno não pode fazê-lo de maneira paralela à própria faculdade, com uma assistência mais personalizada por outro profissional, então fica mais difícil. Até porque a gente tem alunos que respondem ao princípio da inclusão, estão devidamente encaixados dentro de um grupo incluído, digamos assim.

Entrevista 06

Entrevistador: pesquisador

Entrevistada: professora de Administração de Cargos e Salários e... Consultoria Interna e... (inaudível) palestras. No curso de administração.

1. **Entrevistador - Bem, vamos ao que interessa, os meninos, como estão escrevendo bem ou ruim?**

   Entrevistada - Olha... tem de tudo nas disciplinas. Essas disciplinas de administração de cargos e salários, consultoria e (*inaudível*) são de oitavo semestre. Administração de cargos e salário sexto semestre. Então eu na verdade estou pegando os alunos já com algum percurso, então... a nível da compreensão do texto, tem alguns alunos que a gente consegue encontrar começo meio e fim numa lógica mais ou menos estruturada, outros não, outros a gente sente, mesmo no sexto ou no oitavo, ainda parece que falta uma... como se a pessoa começasse a escrever ser ter uma idéia central do que vai colocar e começa a escrever, entendeu? Então é... no sexto eu achei alguma... por exemplo, quando a gente diz assim: "Use o referencial teórico do curso". Eles não conseguem ir buscar a teoria lá no curso e começam a falar de coisas como se a mesma resposta servisse para todas as questões. Então, primeiro tem essa deficiência que eu acho. Eu acho que eles não têm uma linguagem, mesmo uma linguagem técnica, que a gente passa no curso eles demoram de assimilar. Ficam... toda vez que a questão é aberta, eles querem responder com o universo que conhecem... as coisas que já... está faltando, vamos dizer assim o hábito de ir para o texto, eu acho que antes de faltar a escrita, falta a leitura,. Eu acho. E não só do ponto de vista da falta da linguagem para construir um texto com começo, meio e fim, uma lógica estruturada, mas também porque falta o conteúdo, não ler, vai buscar o conteúdo. São duas coisas, eu acho. Então, aí o que é que eu me bato na hora da construção das provas e dos textos e mando fazer resumo de um texto para poder ver se estão escrevendo isso ou aquilo, eu tento encontrar pelo menos, saber se eles estão com uma linguagem de um administrador. O que é que eu espero dessa linguagem? Que eles... se eu disser, por exemplo, uma questão de prova que... é... deixa eu me lembrar de uma última aqui...lá de clima e cultura, que é o oitavo semestre: Eu coloquei um trecho do Roberto Damatta, que era uma discussão sobre cultura, e nessa disciplina eu comecei...cultura do ponto de vista antropológico, cultura brasileira, cultura baiana, para depois entrar em cultura organizacional, enquanto discutíamos cultura do ponto de vista

antropológico e entrei lá um pouco no Roberto Damatta, ele falava da cultura brasileira e do jeitinho, por exemplo, a idéia do jeitinho brasileiro, da forma como os brasileiros lidam com este assunto e dei um texto lá que era do livro "O que faz do brasil, Brasil?". E aí eu disse... fiz lá uma... e pedi que eles... dei um texto e pedi que eles a luz do conteúdo discutido em sala e da leitura, eles fizessem uma discussão sobre o que era isso, aí o cara: "Tá, o jeitinho brasileiro é a forma como as pessoas têm de mascarar as situações", mas nada que fosse com a linguagem pelo menos do texto era uma coisa assim: "o jeitinho brasileiro é uma forma de...é a malandragem...é a forma como as pessoas..." e tinha um conteúdo grande, então falta conteúdo e falta uma linguagem para expressar o que pensar.

2. **Entrevistador - A linguagem que eles usam tende mais para a linguagem culta ou para a linguagem comum, popular?**

   Entrevistada - Mais para o coloquial, para uma linguagem que seja mais a linguagem do diálogo, da conversa, do cotidiano e menos para uma coisa... o que eu acho mais profundamente nos cursos de administração é que eles não usam a linguagem dos textos, por exemplo, ou que se atualizem em relação ao assunto que é tratado, então...no caso de administração é um pouquinho mais complicado porque todo mundo acha que entende, todo mundo acha que administração é um curso que cabe todo mundo e quem não sabe para onde vai faz administração, quem não tinha nenhuma noção do que ia fazer acaba fazendo administração e que "eles se dão bem nisso", e não é assim. Então quando você pega uma coisa específica: Administração de cargos e salários, onde o tema é: Remunerar por competência, tem um conteúdo teórico atrás disso que é... os franceses estudaram para caramba o que é competência, o que se espera de uma pessoa competente, o que é uma competência individual, e aí eles ficam usando competência da forma como a gente sempre ouviu falar: "Competência é o cara que se dá bem, é o cara que sabe fazer as coisas". Não é assim, não é aquela idéia de quem não tem competência não se estabelece apenas, mas o que é que seria o conceito de competência? Aí quando a gente pergunta assim eles, ao invés de terem ido ao texto para recorrerem a uma linguagem, eles usam o termo que conhecem, o senso comum, por exemplo.

3. **Entrevistador - Você acha que a incompetência lingüística deles atrapalha a produção do conhecimento?**

   Entrevistada- Acho que atrapalha, acho que atrapalha, acho que... o que é que eu pensei, eu não me lembro se já conversamos sobre isso nas reuniões, acho que na época da grade a gente discutiu alguma coisa... há que a gente fazer alguma coisa pelos alunos porque eles, o público que chega é este público que está aí e é assim em todas as faculdades, então se a

gente descobre que tem uma dificuldade e que eles estão aqui dentro a gente tem que encontrar uma saída para isto. Eu penso que eles não têm, por exemplo, alguns chegam com uma postura, até em termo de postura na discussão falta vocabulário, falta postura, falta uma série de coisas. Como é que nós vamos lidar com isso com o recém chegado? Eu não sei por quê, por exemplo, me parece que tem uma coisa que tem que ser transversal em todas as disciplinas, que é a postura, fora da linguagem, é a postura. Quando é que isso vai ser tratado? Nós não podemos botar os alunos que chegam aqui em aula de educação, não existe isso, mas há que ter alguma coisa em todas as disciplinas que arruma o sujeito pelo menos para ele pensar sobre isso. Quer ver uma coisa? É... quando você vai ver processos de recrutamento de seleção a esmagadora maioria dos processos esbarra na postura, na linguagem na hora da entrevista, que tem a ver também com a postura da pessoa, então eles se preparam, se preparam, se preparam para fazer a entrevista, mas, na hora da escolha, o que define é o jeitão da pessoa, é a atitude da pessoa, e essa atitude não está na sala de aula, entendeu? Porque a gente não consegue fazer isso. Por mais que você corrija a postura, ou mande ele fazer de novo, ou repita algumas coisas, a postura é de lá da família, da primeira escola, da segunda escola, da terceira, e quando chega na faculdade, então eu acho que a linguagem atrapalha, acho que a gente precisa encontrar uma maneira de estimulá-los a ler, estimular a ler. Sabe como a gente faz? Barbara faz, Eu faço. Manda fazer os resumos a mão para poder... se copiarem a gente ter certeza que copiou mesmo, portanto alguma coisa pode ter ficado, certo? Manda fazer todo dia um texto, todo dia uma apresentação para obrigá-los a ler os textos, e as apresentações têm que valer zero um, zero dois, ainda é assim, você acredita? Você acredita que tem que ter o estímulo para a coisa do pequeno retorno sobre aquele investimento que eles fizeram com nota, tem.

4. **Entrevistador - Eu sei. Venha cá, portanto existe realmente uma tensão entre o professor e o aluno quando se observam essas questões da linguagem?**

   Entrevistada - Uma tensão?

5. **Entrevistador - Uma tensão. Na hora de corrigir uma prova, corrigir um trabalho, certo?**

   Entrevistada - Fica, eu fico com esse problema, várias vezes eu estou corrigindo e eu fico... aí eu penso assim: “Eu vou para a forma, ou eu vou para o conteúdo? Eu vou dar nota só no conteúdo e me esqueço um pouquinho da forma? Como que eu faço”. Várias vezes, eu tenho essa dúvida. Quando está muito ruim eu levo em conta tudo mesmo, realmente não vai dar porque ele não tem condição alguma. Eu já disse a alguns alunos:

Você não tem condições de sair da faculdade ainda. Eu já disse: você tem que demorar mais. Você tem que estudar mais, não tenha pressa de sair, eu já disse a uns três ou quatro. Pessoalmente, sozinhos, nós dois, chamei para dizer isso. Não escreve com lógica, não consegue se expressar. Se uma empresa lhe der um projeto para você fazer, você não vai fazer um projeto. Não sabe construir um pequeno anteprojeto para poder levantar uma idéia, entendeu? Não sabe, não sai, eu já disse a alguns. Então, em todas as provas que têm questão aberta, eu me debato toda vez, eu penso: E a forma? E a construção? A concordância, a concordância, faltando concordância, às vezes muito gritante, aí eu remendo tudo que eu consigo ver, mostro: Leia o que eu escrevi aí, presta atenção aí. Atenção à redação, atenção à concordância. Essas coisas assim.

6. **Entrevistador - Aqui na faculdade, na sua experiência, o que é mais comum é o pessoal fazer uma hipercorreção, quer dizer corrigir tudo, ou uma "hipocorreção", não corrigir nada?**

   Entrevistada - Em termos da forma, da estrutura da redação?

7. **Entrevistador - De tudo. Já que não tem jeito, a pessoa fala assim: "Deixa para lá", certo?**

   Entrevistada - Não, eu acho que os professores estão pegando. Estão segurando, eu acho. Eu não conheço todos, são muitos, mas do meu relacionamento, que a gente troca, conversa, eu acho que está todo mundo empenhando em dar uma segurada, porque ficamos com a responsabilidade enorme de deixar sair, eu acho isso. Eles até entram, mas para sair têm que ser... na hora da monografia fica muito evidente. Tem uns que não vão escrever nunca, que vão produzir um trabalho para fazer a formatura mesmo e nunca vão ser aquelas pessoas que vão continuar escrevendo coisas boas, artigos, mestrado não vão escrever. E isso também é para respeitar, certo? Tem gente que não vai conseguir fazer, mas tem umas que são medianas, tem uns bons. Eu já vi bons trabalhos, de meninos que se empenharam mesmo, oitenta páginas, setenta páginas, bem arrumadinho, certo? Mas na monografia é que você ver o trabalho que dá para o orientador para que um produto saia. Eu ainda não orientei monografia, ainda não tinha tido tempo, estava complicado, agora no próximo semestre vou orientar alguns alunos, mas a conversa com quem orienta é que a dificuldade de sair um produto, que nesse caso aí, Zé, eles têm que amarrar a idéia do começo ao fim e produzir muitas páginas não são três "paginazinhas" de prova, duas páginas de prova. E aí tem que construir a idéia e... bom, aí eu acho que... como diz eles: Aí o bicho pega! É nessa hora da monografia e eles ficam "estressadíssimos", têm razão de estar, é para ficar mesmo, é para ficar, se dedicar.

8. **Entrevistador - Você... o que seria para você um texto ideal, uma coisa mínima que eles possam fazer?**

   Entrevistada - Em que termos?

9. **Entrevistador - Em termos acadêmicos, em termos de lógica, em termos de um trabalho acadêmico aceitável, o que é que eles deveriam fazer? No mínimo. Tanto na forma como no conteúdo, ele teria que ter o quê? Isso aqui está ótimo, o que significa ótimo...?**

   Entrevistada - Ótimo é...

10. **Entrevistador - Ou razoável.**

    Entrevistada- Ótimo tem uma coisa de compreensão, primeiro, certo? A gente faz às vezes uma pergunta e tem uma coisa de não compreender a pergunta, ou de sair respondendo sem ter dado primeiro atenção aquilo, não é? Então assim: Eu gosto de textos onde tem lá uma pergunta. A pessoa se coloca logo no primeiro parágrafo, no segundo dizendo o que é que pensa sobre aquilo... eu gosto assim, eu acho que isso é um texto bom. A pergunta é, por exemplo, bom não importa. Tem lá uma questão aberta que eu quero que ele explique, seja claro nas suas colocações, use um referencial teórico, trabalhe tal assunto, dou as dicas todas e o cara compreende e nos primeiros parágrafos me diz logo, o pensamento, essa idéia é isto, isto, isto, isto, isto e depois sai argumentando sobre aquele assunto, eu gosto assim, numa questão de prova e no final... às vezes eu peço, opine também a respeito... eu penso sobre isto, isto e isto. Eu acho que é um texto bom, quer dizer, diz a idéia, desenvolve o assunto e fecha o assunto.

11. **Entrevistador - (*inaudível*) E se a linguagem deles está com palavras éh.. ou construções não muito gramaticais...?**

    Entrevistada - Não, eu me importo, eu me importo e me incomodo volto e leio achando que... porque às vezes isso altera o sentido. Construído errado, várias vezes eu digo a idéia não está clara, não sei o que quer dizer mesmo, não está dito o assunto a falta da linguagem... eu acho que a linguagem define se a estrutura vai ser essa que estou dizendo, eu acho isso, eu acho que se ele não tiver uma construção lógica, não tem idéia nenhuma ali colocada, uma coisa solta.

12. **Entrevistador - É comum as pessoas dizerem, os professores dizerem que, sobretudo administração, que o aluno que não dominar a linguagem eles vão ter dificuldade no mercado de trabalho?**

    Entrevistada - É comum. A gente não só tem dito isso, mas tem dito inclusive sobre, por exemplo, na hora da monografia, eles todos têm pânico da monografia não é? No começo do curso, eu digo... falo da monografia diversas vezes para prepará-los pensando no

assunto. Eu digo: olha, leiam e estudem, leiam e comecem a fazer resumos, leiam e marquem o texto, depois escrevam sobre aquilo, porque vocês vão precisar disso na monografia. Eu acho que o curso já tem um tempo que o curso tenta fazer isso, eu acredito que os professores estejam fazendo, preparando, os que eu converso sempre assim, porque eles trocam comigo, quando me chamam paras as bancas, quando me chamam... aí eu pergunto logo: Está bom o texto? Eu já sei o que vou ler, não é? Não esse está muito bom, esse está mais ou menos, mas é um produto que conseguiu, não sei o que... porque desde metodologia, que agora, que botou lá para o começo que os professores estão insistindo para ver se eles começam... eu acho que, não me lembro quando era metodologia no ano anterior, não sei se era no terceiro, eu não me lembro onde é que metodologia entrou agora, mas eu acho que é uma disciplina fundamental essa, quando eles pegam logo no começo para começarem a compreender como é que a coisa... (*vozes transladas*).

13. **Entrevistador - Quando você encontra essas dificuldades, eles dizem que isso decorre de quê? O fato de eles não dominarem a linguagem e...**

    Entrevistada - Muitos se referem aos seus cursos médios, muitos se referem que o curso médio foi... referem claramente, meu curso médio não foi lá como eu desejei e etc. etc. e... outro dia, aqui mesmo, eu falei com uma menina, eles fizeram uma apresentação eu disse: Olha, dei um feedback para cada apresentador e depois chamei uns dois para falar sobre isso, especificamente de perto, sobre concordância e tal, ela não ficou muito feliz, eu podia não ter lhe dito coisa alguma, mas você não pode, por exemplo, fazer uma apresentação numa diretoria de uma empresa, num departamento, em uma coisa ...falta concordância de plural, as palavras, os verbos, está faltando isso, isso não pode. Então eu me arvoro a fazer isso com cada um assim: Boto para apresentar para ver e acho que... como esses alunos são de oitavo, tem algumas coisas que eu acho que dá para passar, dá para passar assim já podem ir se eles continuarem estudando, eles vão, têm uns muito bons, eu tenho alunos muito bons, já... eu acho que já estão prontinhos, nessa turma de clima e cultura tem, já prontinhos assim, já conseguindo equacionar as idéias, mesmo de improviso e sair do outro lado, muito bons.

14. **Entrevistador - Uma outra coisa, você acha que, como eles escrevem, eles conseguem se identificar como pessoas, como sujeitos, ou eles estão presos a uma preocupação de elaborar um texto pensando no que o professor está cobrando dele e ele está mais preocupado em agradar ao professor porque ele precisa tirar uma nota, ou isso não é verdade?**

Entrevistada - Tem os dois casos, eu acho. Eu já tenho alunos que conseguem se colocar querendo sustentar as suas idéias. Numa apresentação da aula passada, eu dei um tema, e eles vieram apresentar e, na hora da apresentação, a menina colocou uma idéia que eu era contrária, eu deixei ela argumentar bastante, eu disse a ela depois: eu sou contra, mas vamos ouvir, diga aí, eu penso diferente de você, mas gostei que você tivesse trazido, sustente aí, e ela sustentou um pouquinho, estava frágil porque era a primeira vez que ela se arvorava e tudo, mas eu disse a ela, eu achei bom para caramba que você tenha trazido essa sua idéia arriscando, não é? Porque é arriscar totalmente, uma coisa que ela não tinha noção do que é que eu ia fazer e ela arriscou e trouxe, uma menina que nem estava muito confiante na... aqui também nas do oitavo, eu acho que eles já se arriscam a dar opiniões usando idéias deles, coisas que eles já viveram, já botaram na prova exemplos**.** Ah, tem uma coisa com o exemplo, o exemplo eu acho que ele, quando falta linguagem técnica, eles usam o exemplo, quando falta um conteúdo teórico e... pedem socorro ao exemplo, que o exemplo venha é perfeito, mas não dissociado, entende? Eu já disse, você podem dar o exemplo, mas coloquem um tema, a teoria, o raciocínio qual é, o conteúdo... e botem o exemplo, quando falta linguagem usa o exemplo, então a pergunta é uma coisa, é isso, então eu vou contar o que aconteceu comigo escrito na prova, então eu vou contar não, assim para é...para explicar tal tema eu vou contar o que aconteceu no meu trabalho, quer dizer não consegue tirar do exemplo o suporte teórico, isso é uma dificuldade, eu acho, porque você não consegue fazer o diagnóstico de uma situação então, então se você precisar fazer um diagnóstico você não sabe ler, como um médico, você chega cheia de queixas e ele aí ele tem que dar um nome àquilo, ele tem que nomear as coisas, ele tem que dizer do que se trata. Aí não sabe, recorre ao exemplo, isso eu acho que é um problema, mas já pontuei para alguns, exemplo é bom, mas você...

15. **Entrevistador - Mas de um modo geral...**

    Entrevistada - Nomei.

16. **Entrevistador - Mas de um modo geral...**

    Entrevistada - De um modo geral, geral eu acho que assim a maioria ainda está preocupada em fazer a prova.

17. **Entrevistador - Fazer a prova?**

    Entrevistada – É.., eu acho que é fazer a prova, de um modo geral, aí eu teria mais que me dedicar a pensar mais sobre isso antes de responder assim, mas já acho que tem alguns que se posicionam mesmo, eu estou feliz com uma turma que vai sair aí, eu já fiquei até feliz com uma turma que vai sair, que é de consultoria. Tem umas pessoas que já estão, eu

apertei muitíssimo e mandei eles fazerem um projeto, um pequeno projetinho de consultoria e... vi dois projetos, dei duas opiniões no terceiro projeto, todos são ruins, estavam mesmo, são ruins, eu simulei que eu ia escolher um projeto para minha empresa e dei o problema para eles, estão ruins, eu não escolheria nenhum, não escolheria mesmo, eles se dedicaram, se jogaram e melhorou sensivelmente, mas eu disse porque está ruim aqui, está ruim aqui e fui, eu nunca ia aceitar um projeto desse, eu dona de uma empresa, eu não ia querer um negócio furado, que não explica por quê, então eles já, ali eles já se implicaram no negócio e se motivaram mais e saiu uma coisa melhor.

18. **Entrevistador - Assim, você está corrigindo um texto e você está percebendo que não tem a cara do aluno, que não tem a cara do aluno, você vê que é apenas uma cópia, um (*vozes transladas*).**

    Entrevistada – É.., ainda falta, eu acho que muitos estão mais presos... já tem muita gente boa, mas eu penso que ainda estão construindo a prova em cima de responder às questões como está no livro, só porque o professor pediu.

19. **Entrevistador - Só uma perguntinha, a última. De um modo geral você vê que a maioria assim, de um modo geral, existe um preconceito contra o (*inaudível*) que escreve com essa dificuldade toda?**

    Entrevistada - Preconceito como?

20. **Entrevistador - Assim uma reação...**

    Entrevistada - De quem?

21. **Entrevistador - Dos professores.**

    Entrevistada - Eu tenho escutado, o que eu escuto na maioria é que assim a redação precisa melhorar, a redação precisa melhorar, que os textos precisam melhorar, eu escuto isso, mas eu... ultimamente eu tenho escutado mais assim que parece haver uma tendência de crescimento, eu tenho escutado. Parece que a gente, é esforço dos professores mesmo de puxar mais, eu tenho uma impressão que tem uma conversa melhor agora.

Entrevista 07

Entrevistador: pesquisador

Entrevistada: professora de Sociologia Jurídica da Faculdade de Direito

1. **Entrevistador - Eu pergunto assim: Quanto à produção textual dos meninos, que aspectos positivos, negativos, você encontra nessas produções? Envolvendo provas, trabalhos, o que você acha de positivo ou negativo aqui na faculdade?**

   Entrevistada - Bem, é.. uma coisa que eu tenho observado é que as turmas do matutino e do noturno são bem distintas, não é? Na verdade você tem um pessoal à noite que trabalha, que, às vezes, já tem uma qualificação anterior, mas, às vezes, não tem nenhum curso de nível superior anterior, então você tem, eu acho que você tem uma mescla muito grande, não é? De noite isso é mais evidente. É.. então eu acho que são dois públicos bem distintos, não é? E o que eu vejo de manhã é assim, que, no geral, tem muito jovem e o que eu sinto assim, do ponto de vista mais geral é que... a impressão que se tem é que, que eu tenho na verdade é que eles, não sei se não criaram ainda uma responsabilidade no que diz respeito a sua formação, é como se... às vezes eu penso que eles não têm dimensão da importância no que diz respeito à questão da formação, então eu acho assim: Por exemplo, de manhã você tem um perfil de aluno que teria condições de ser muito melhor e não é, então assim...teria muito mais condições, por quê? Porque é o aluno que, no geral, não trabalha, é o aluno que, na verdade, é o pai que paga a faculdade, então essa relação desse aluno com o conhecimento eu acho que ele é muito, é muito... não sei qual o termo utilizar, mas assim eu acho que eles não se dedicam como eles deveriam se dedicar. Eu acho que eles ainda estão numa fase que eles não conseguem perceber a importância da formação, não é? Então o que é que eu vejo, eu vejo, eu vejo que eles não têm... não sei... com a minha disciplina que é Sociologia, você precisa de um rigor conceitual muito grande, eu acho que não há uma preocupação nem em entender nesse sentido quais são os conceitos, ou seja, de entender que aquele conjunto de conceitos, na verdade é um instrumental que vai permitir a esse aluno analisar a realidade, não é? Então assim, claro que eu, o tempo inteiro, estou buscando estabelecer a relação entre a teoria e a análise da realidade próxima a eles, etc. Mas eu acho que isso é um problema muito sério. À noite, eu acho que já alguns que já têm uma formação, já têm uma facilidade melhor de lidar com isso, mas por outro lado eles têm um problema de formação mais sério, mais grave que o pessoal da manhã, entendeu? Eu diria assim que o público... que eu sinto assim... que o público ele tem muito pouco conhecimento do que diz respeito à história, à

uma concepção mais crítica da realidade, embora eles tenham uma vivência muito maior, por exemplo do que os adolescentes de manhã, quer dizer, no que diz respeito à relação da vida, eles têm uma percepção mais aguçada, mas eles têm muita dificuldade porque não conhecem nada, não conhecem nada de literatura, não conhecem nada de história, qualquer colocação que você faz fora do texto, o aluno fica muito perdido, não é? Porque é como se ele não conseguisse contextualizar o autor naquele momento histórico, embora você se esforce para tentar dar conta daquele momento histórico, mas eu acho que falta muito isso, no geral falta isso.

2. **Entrevistador - Em relação à coisa mais concreta, uma visão geral na coisa, em relação à língua, em relação, por exemplo, ao domínio da língua, à construção textual, o que eles têm de positivo, o que, que eles trazem como valor e outras coisas que você vai observando que eles não têm?**

   Entrevistada - O que eles têm de positivo...

3. **Entrevistador - Na linguagem, na linguagem, quando eles fazem uma prova, quando eles fazem um trabalho, quando eles fazem uma resenha, fazem um resumo, o que é que você observa na linguagem deles, na forma de construir o texto, se é organizado, se não é organizado, se essa falta de compromisso com a formação, isso também inclui a linguagem, inclui o domínio sobre a estrutura de um texto, sobre o discurso, o que é que você vê? Independente de ser da manhã ou da noite, o que você vê, de um modo geral?**

   Entrevistada - De um modo geral... o que eu percebo é que eles têm uma necessidade de serem objetivos. Isso eu acho que é uma qualidade, por um lado que é boa, eu acho que essa tentativa de ser objetivo é uma coisa boa, ser direto naquilo que... naquilo que você... qual é a resposta a pergunta? Então acho há uma tentativa que é uma coisa boa, mas, por outro lado, essa objetividade, muitas vezes, acaba incorrendo na...na... no problema com a imprecisão conceitual, então isso aí é uma dificuldade, que eu acho que é muito grande, uma que diz respeito ao português minimamente formal acadêmico eu acho que a situação no geral é muito grave. Há uma dificuldade muito grande dos alunos elaborarem um parágrafo, o que eu percebo é isso embora você tenha uma tentativa por parte do aluno de fazer isso através dessa objetividade, eu acho que falta um pouco essa, essa, essa... na verdade eu acho que o que falta é você conseguir focar uma idéia, desenvolver, concluir, então o que eu vejo, por exemplo, os alunos trazem muitas informações, por exemplo, num único parágrafo, num único período, desenvolvem algumas, não desenvolvem outras, então eu acho que isso é um problema assim, o que eu percebo é essa dificuldade, e assim

existem erros, no que diz respeito à questão gramatical que são, às vezes primários, é assim são: é, enfim, seriam inadmissíveis num curso de nível superior, mas eu acho que talvez a pressa também em dar as respostas, eu acho que isso é uma coisa que aparece, entendeu? A pressa em conceituar, em responder, eu acho que, às vezes, acaba incorrendo nesse tipo de problema que tem esse lado positivo que é a questão da objetividade, mas que, por outro lado, o rigor fica mais, deixa...

4. **Entrevistador - E como é que você, sua experiência com os colegas, como é que vocês vêem esse encontro com essas dificuldades lingüísticas do aluno? O que vocês fazem? Vocês anotam, ou fazem observações, vocês o que fazem? O que vocês fazem diante dessa dificuldade já que eles não escrevem no chamado padrão culto?**

   Entrevistada - Bom, isso é um problema, não é porque eu tiro assim pela questão da minha formação. Se você me perguntar, por exemplo, no que diz respeito à forma como eu escrevo, eu acho que eu não escrevo tão mal porque eu leio muito, mas meu conhecimento e meu domínio sobre a gramática é muito pequeno, eu acho que eu tenho uma deficiência no que diz respeito ao português que é muito grande. Então eu não tenho competência inclusive para corrigir o aluno do ponto de vista mais geral daquilo que seria essa precisão mais gramatical etc., mas, por outro lado, essa questão com a clareza, no que diz respeito às exposições das idéias, isso aí me facilita, eu, no geral, o que eu faço, eu estou falando do ponto de vista prático mesmo.

5. **Entrevistador - Sei, sei.**

   Entrevistada - O que eu faço? Eu dialogo com a prova, entendeu? Então muitas vezes eu vou na prova sublinhando e, quando eu sublinho os momentos que eu acho que a idéia não está precisa,eu vou fazendo perguntas a eles, não é? Então eu vou perguntando, pontuando essas questões e vou chamando a atenção exatamente para o que eu acho que falta ali, normalmente elaborando perguntas, então eu dialogo um pouco com o aluno nesse sentido, agora. Antigamente, eu fazia uma coisa que era o seguinte: eu pegava todos os erros mais importantes e discutia do ponto de vista mais geral com eles, assim os erros mais gritantes, não é? Por exemplo, uma coisa que para mim aparece muito, não é? Quando eu vou trabalhar Durkheim, os alunos fazem uma confusão enorme entre o que é coesão e coerção e aí eu coloco no quadro lá o que é coesão e o que é coerção, quer dizer: do ponto de vista daquilo que a gente está trabalhando, o que é importante ele perceber que há uma distinção entre isso, e aí eu vou e chamo a atenção para isso do ponto de vista mais geral, mas as observações particulares de cada aluno, eu faço na prova e, muitas vezes, quando o aluno me pergunta o porquê daquela questão que eu levantei, aí eu

dialogo com ele e tento colocar, mas, no geral, eu não há um direcionamento com cada aluno de discutir a prova de uma forma mais específica, não é? Pelo tempo, pela... enfim.

6. **Entrevistador - Você acha que tem uma... existe uma tensão entre o professor e o aluno por causa dessa dificuldade não só lingüística, mas também de, às vezes, fazer num texto sem começo, meio e fim, sem ter uma lógica, sem ter... cria uma tensão...?**

   Entrevistada - Eu acho que cria e muito, mas cria uma tensão maior ainda sabe por quê? Eu acho que não é só uma tensão com o aluno, existe essa tensão com relação ao aluno porque, para você colocar para outra etapa, ele precisa colocar as respostas que você espera, ele precisa mostrar que ele conseguiu, na verdade, se apropriar daquilo que você está trabalhando com eles, mas assim o que eu sinto na verdade, nessa tensão o que mais me angustia é que eu me sinto absolutamente incompetente para superar isso, eu, na verdade, não consigo é... dizer ao aluno outra coisa a não ser de que ele precisa ler mais, quer dizer, eu não consigo perceber nenhum mecanismo que me permitisse ajudar esse aluno a crescer, a não ser aumentando a sua capacidade de interpretar o texto. Então, o que é que eu cobro normalmente dos alunos, eu cobro que eles leiam jornais, que eles leiam livros de literatura, que eles ampliem a leitura para que eles possam se acostumar inclusive com esse tipo específico de texto, que é o texto científico, que é o texto acadêmico, mas, na verdade, é o seguinte: Eu acho que há muita dificuldade porque... como a gente não tem uma formação mais dirigida para isso, eu acho que isso só não resolve o problema, entendeu? Eu acho que falta...falta alguma coisa concreta que a gente pudesse de forma mais direta dizer ao aluno: “Olha, se você seguir esse caminho você consegue ler melhor, interpretar melhor e trabalhar os conceitos de uma forma melhor”, entendeu?

7. **Entrevistador - Uma outra coisa, você quando corrige as provas, corrige os trabalhos, o fato de o aluno ter essas dificuldades, isso influencia na avaliação?**

   Entrevistada - Influencia.

8. **Entrevistador - De que maneira?**

   Entrevistada - Influencia sabe no quê? Influencia porque...aí eu retomo aquela questão do argumento, não é? Da questão da precisão conceitual. Se o aluno não consegue escrever, ele não consegue precisar aquilo que eu quero, não é? Ele não consegue mostrar que ele aprendeu o conceito, que ele se apropriou do instrumental que ele precisa para entender essa realidade, então eu acho que isso influencia e influencia muito. Muitas vezes, o aluno pega a prova, por exemplo, ele diz assim: “Professora, olha só o que eu escrevi.” Aí eu digo para ele: “Sim, está aqui escrito e aí?” Ele falou: “E aí que eu quis dizer isso, isso e isso”. “Mas isso não está dito no texto que você escreveu. Uma coisa é você, uma coisa é

o que você... **(risos),** outra coisa é o que você escreveu, o que você escreveu não corresponde àquilo que você está dizendo que pensa". Então há uma dificuldade nesse sentido do aluno expor a sua... aquilo que ele pretende. Eu acho que, às vezes, essa questão da linguagem é tão problemática, que ela não consegue refletir inclusive o conhecimento que o aluno tem, que, às vezes, ele tem um conhecimento maior do que ele é capaz de expressar. Aliás, eu diria que, às vezes, não, eu diria que no geral. No geral, isso acontece e muito. Eu percebo essa dificuldade, entendeu? E isso influencia muito na correção, por quê? Porque se na verdade eu espero que ele me mostre domínio sobre um determinado conceito, se ele não sabe expor aquele conceito como é que fica? Entendeu?

9. **Entrevistador - Sim, agora eu vejo o seguinte, é a situação, não é? Existe uma variante lingüística que é a privilegiada, que é o padrão culto e ele tem uma variante lingüística dele específica. Ao fazer a prova aparecem, às vezes, as duas ou às vezes mais a dele e às vezes, ele não consegue apresentar esse conceito que foi dado antes. A minha pergunta é: Existe uma tolerância, existe uma compreensão por aquela fala dele, ou simplesmente a gente só olha o padrão culto?**

   Entrevistada - Não, não existe. Existe, eu acho que existe. Eu acho que existe. Muitas vezes o que muita gente diz que é uma linguagem, não é?... Às vezes chega até ao "chulo", mas, se ele consegue expressar aquilo que o conceito... aí, para mim, não, aí eu posso até dizer: "Oh! cuidado! A Academia não gosta dessas coisas." Mas para mim não, tudo bem, tranqüilo. Se ele conseguir expressar aquilo que eu espero que ele expresse, que eu quero que ele me mostre, que ele domina, aí, essa linguagem que é menos formal, mais, enfim... aí não, aí não. Nesse sentido, na minha concepção, na minha forma de corrigir, isso não vai influenciar. Influencia quando ele não consegue responder o que eu quero, entendeu? Assim, se ele não respondeu, aí eu ... mas, se ele utilizou, o máximo que eu faço é apontar: "Cuidado! Isso aqui não é permitido na academia, outros professores podem não gostar, desconsiderar. Então fique atento para isso". Chamo a atenção assim, mas não deixo de considerar por isso não.

10. **Entrevistador - Para você, na sua formação imaginária, o que é que seria um bom texto acadêmico? O que é que seria uma boa... um bom artigo, uma boa resenha, um texto bem feito? O que seria preciso ter?**

    Entrevistada - De uma forma rasteira eu vou lhe dizer com tranqüilidade: um texto que eu consigo chegar até o fim.

11. **Entrevistador - Me explique com mais detalhes.**

    Entrevistada - Assim, o que me seduz para a leitura, entendeu? Um texto que digo: "Olha é... esse texto. Eu fico ansiosa por chegar ao fim, por conseguir dar conta dele. Eu acho que quanto maior clareza, quanto maior simplicidade. Eu acho que para mim é o mais... é o mais interessante. Outro dia eu estava analisando algumas sentenças judiciais e eu peguei uma sentença de um juiz e comecei a ler a sentença e assim, com um ou dois parágrafos, eu percebi que eu não tinha compreendido absolutamente nada daquela sentença. Para mim, isso aqui é um tipo de linguagem que não me interessa, inclusive pelo uso dos termos, o lugar onde você utiliza os termos e tal não dá para você ter uma precisão, não é? O que é que o cara quer? Quer dizer, o juiz, quando deu essa sentença, qual foi a decisão dele? Eu não entendi qual foi a decisão dele, então isso eu acho ruim, entendeu? Isso é desestimulante para a leitura. Para mim, eu acho que clareza, simplicidade é o que mais seduz numa leitura, e simplicidade no sentido, não no sentido simplório, mas no sentido assim de que é..., no sentido de que o autor mostre que ele quer se fazer compreender e não que quer mostrar rebuscamento ou mostrar a sua... o seu poder, o seu domínio sobre a linguagem formal, não é? Então eu acho que simplicidade, clareza, não é? Eu acho que isso seduz a leitura.

12. **Entrevistador - Outra coisa: são comuns aqui na faculdade dois comportamentos diante do texto do aluno, não é? Ou se faz uma "hipercorreção", quer dizer corrige tudo, ou então se faz uma "hipocorreção", não corrige nada. Então tem, às vezes, provas, tem nota, mas não tem nada corrigido porque...**

    Entrevistada - Nem observação.

13. **Entrevistador - Nem observação. Você se comporta em qual? Você é as duas coisas ou faz um meio termo? Você adota a "hipercorreção" ou não corrige? Como é que você reage nas correções?**

    Entrevistada - Não sei. Olha, eu acho que..., olha, eu estou mais para "hiper", viu? Às vezes, eu fico me policiando assim, mas eu acho que estou mais para... (*risos*) a prova do aluno, enchendo. O aluno, às vezes, vai ver a prova e ele fica... Às vezes, eu sinto uma certa raiva do aluno assim, uma angústia (*inaudível*). Olha, mas desculpa, eu fiz isso para tentar te ajudar, tal. E assim eu já tive situações em que... a prova absolutamente comentada, e o aluno tirou dez. O aluno: "eu não entendo, professora, a prova está toda escrita e eu tirei dez". "Sim, estou exatamente buscando ajudar você a melhorar a forma como você expressa essa..." Então eu acho que eu tendo a... assim, acho que não há um meio termo não, eu tendo a uma...

14. **Entrevistador - Outra coisa, você quando observa essa preocupação na linguagem, na construção textual ou mesmo no nível da argumentação, você quando observa isso, você percebe que isso advém da sua formação acadêmica, vem da pressão institucional ou da própria convivência?**

    Entrevistada – Ah, eu acho que vem da minha formação acadêmica, eu acho.

15. **Entrevistador - A questão do rigor conceitual, a questão da... formação...**

    Entrevistada - Da minha formação, da minha formação, porque eu não acho assim que a instituição ou as instituições, de uma forma geral, têm até uma forma de controle sobre isso, não há uma forma de controle sobre isso. O que... a forma como você controla na verdade é o resultado que você tem do aluno quando avalia o professor, entendeu? Mas assim, não há do ponto de vista formal uma... um controle sobre esse tipo de comportamento do professor. Então não me vejo pressionada pela instituição para ser rigorosa, rigorosa que eu digo, esse cobrar, absurdo, tal.

16. **Entrevistador - Sei.**

    Entrevistada - Não acho que há isso não, não acho que há isso, não acho que é uma forma... não acho que há uma...uma cobrança institucional mesmo... Há uma cobrança de que você faça um bom trabalho no geral. Claro, se você não faz um bom trabalho, você obviamente é punido por isso, não é? Mas assim eu não acho que necessariamente a instituição direcione isso aí para uma avaliação da sua avaliação, não acho que...

17. **Entrevistador - Mas eu falo assim, é que, de maneira indireta, não direta, gente... a preocupação com o exame da OAB, esse alunos nesse nível vão ter problemas.**

    Entrevistada- Aí sim.

18. **Entrevistador – Certo., porque a avaliação é séria, isso mede a avaliação do curso, mede o seu trabalho, certo?**

    Entrevistada - Aí sim, nesse tipo de... nesse tipo de posição da instituição, eu acho que sim, mas é o que eu digo, é uma cobrança geral... Indireta, mas não diretamente ali no...

19. **Entrevistador - Ok. De qualquer forma na prova é tudo escrito, você vai ter que escrever e aí você pode saber tudo de direito penal, de direito civil, mas não consegue expressar, não consegue se formular alguma coisa lógica, não consegue dar coerência e coesão ao texto. Então como é que fica? (*pausa*) é nesse sentido aqui. Outra coisa: apesar de todas essas dificuldades que possam aparecer, de lingüísticas ou textuais, você percebe no texto deles alguma coisa tipo discurso, algum tipo de argumentação.**

    Entrevistada - (*pausa*).

20. **Entrevistador - Nos textos deles?**

Entrevistada - Eu acho que sim. Agora eu acho que reproduz o que é senso comum. Por exemplo, por exemplo: é... quando você discute temas no que diz respeito a aumentar a civilidade e o rigor das "penas". É muito comum, é muito comum, isso ocorre de uma forma muito... é... muito evidente que o aluno tende a reproduzir o discurso midiático, o discurso... há uma... como se diz... há uma influência desse discurso sobre esse aluno aí... só que aí o que é que acontece? Você vê isso muito claramente no início de semestre e no final do semestre, que assim há um crescimento do aluno, entendeu? Porque, por exemplo, eu trato de questões assim, como por exemplo, a discussão sobre a pena de morte. Eu trago "Bobbyo" para discutir pena de morte e aí o "Bobbyo" vem trazer toda uma argumentação contra e a favor da pena de morte. Então assim, no início há um apelo muito grande ao discurso midiático pelo aumento da civilidade das penas, depois que você trabalha um autor como "Bobbyo", que você discute, por exemplo, a questão da pena de morte, você começa a ver que os alunos começam a se flexibilizar um pouco em relação à argumentação, não é? Assim, eles começam a perceber que o discurso precisa ser reavaliado, repensado, mas eu acho que é um discurso pronto. Assim, no início, eu acho que há esse discurso, e alguns mantêm esse discurso, mesmo depois de ter trabalhado vários conceitos, trabalhado um tipo de argumentação, por exemplo, contrária a isso aí, mas você ainda, ainda permanece assim.

21. **Entrevistador - Certo. Você acha que... a que você atribui que os alunos tenham essas dificuldades já aqui na faculdade? Você atribui isso, por exemplo, ao nível da escola, às influências da mídia, às deficiências culturais ou deficiências lingüísticas... Você atribui a quê? O fato de o aluno chegar até aqui... o mínimo que você falou dessa linguagem acadêmica.**

Entrevistada - Em primeiro lugar é terceiro semestre ou segundo, não é?

22. **Entrevistador - Sim, não importa.**

Entrevistada - Então assim, ele não consegue fazer distinção ainda entre o que é o senso comum e o que é ciência, mas eu acho que a dificuldade dele de se apropriar desse discurso está na sua falta de leitura no geral, eu acho, não sei, eu acho que isso é uma coisa muito... eu acho que isso é uma coisa muito evidente, sabe essa coisa do você não ter acesso a... porque é o seguinte: o problema da internet, por exemplo hoje, não é? Você tem um acesso a uma quantidade de informações que é inúmera, que é infinita, no entanto, o que é que o aluno faz com essas informações? Como é que ele articula essas informações? Como é que ele consegue construir um discurso a partir dessas informações que ele tem? Eu acho que a dificuldade está em... é essa a dificuldade central, e isso se dá em função dele não ter uma ...

uma capacidade de articular os discursos em função da limitação do conhecimento dele, no que diz respeito às várias possibilidades, no que diz respeito a... até outros tipos de textos, não é? Por exemplo, você quer ver uma coisa assim que eu vejo que é muito gritante, não sei se é porque isso me ajuda a entender, a compreender a realidade, mas, por exemplo, você pega a literatura (*pausa*), o aluno tem muito pouco acesso à literatura, não é? E eu acho que a literatura, de uma forma indireta, ela constrói um outro tipo de discurso, que não é aquele que a gente espera dos acadêmicos em termos de..., pelo menos no que diz respeito à minha disciplina, mas ela ajuda o aluno, por exemplo, a ter uma capacidade criativa, imaginativa, de dominar a própria forma como ele expõe os seus argumentos. Então eu acho que... eu acho que é isso, eu acho que o aluno é muito cru em relação a esse acesso, a outro tipo de..., a outros tipos de leitura, não é? Então...

23. **Entrevistador - Eu faço essa pergunta... é o seguinte: porque... se pressupõe que a pessoa vindo do Ensino Médio já venha com esses domínios, não é? Mas você falou aí falta de leitura, será que essa falta de leitura, essa falta de conhecimento de literatura não esteja relacionada ao tipo de ensino que é colocado no segundo grau em que as leituras já são prontas, os professores já têm gabarito pronto, não dão chances de o aluno se significar como pessoa? Então ele não construiu nada de leitura e de linguagem por causa dessa, dessa formação, sei lá... falha do Ensino Médio. Os professores não têm paciência de esperar que cada um consiga viajar no texto, então ele tem tempo para sair, ele tem que dar aula, então ele abrevia, ele já traz apostila pronta, então essa incapacidade passa para o Ensino Superior. Eu queria falar, o que você acha disso? Se isso é ver...**

Entrevistada - Isso é verdade, com certeza e (*pausa*). E eu acho mais do que isso, eu acho que ela não só é... ela não só extrapola esse momento, quer dizer, o aluno inicia esse... essa, a vida acadêmica dentro dessa lógica, mas, mais do que isso, o que eu sinto, no geral, é que ele tem uma tendência a querer reproduzir essa lógica, entendeu? Não sei, talvez, não sei, talvez eu possa estar fazendo uma avaliação precipitada, mas assim eu sei, eu conheço essa lógica e eu quero que ela se mantenha, entendeu? Então eu espero que você me dê as respostas, sabe? Eu espero que você me dê as respostas, o que é que você espera, porque a pergunta que os alunos me fazem muitas vezes é: qual é a resposta que você espera que eu dê? Entende? Então assim há uma necessidade também de reprodução desse discurso que ele aprendeu, entendeu? Mesmo que você faça todo um esforço no sentido de tentar desconstruir essa..., há uma expectativa dele de que você mantenha essa mesma lógica e o que, para muitos..., em muitos sentidos, se mantém é aquela visão bem positivista: O que é

isso? É aquilo, e aí você tem expectativa no que diz respeito às questões, tanto, por exemplo, se eu fizer alguns questionamentos. O que é que eu chamo atenção na correção? O que é que eu quero que você desenvolva? É essa e essa idéia. Como você vai desenvolver? Aí é sua, a sua... seu trabalho, a sua linguagem que vai mostrar como você vai desenvolver esses conceitos, essas idéias, esses argumentos que você quer desenvolver, mas eu acho que há uma expectativa dos alunos de que se... e isso é mais fácil, não é? Então se isso é mais fácil... aí tem toda essa questão da pressão por tempo, e aí você acaba reproduzindo isso. Eu vejo isso muito, por exemplo, quando eu trabalho os autores, o que eu sempre faço: eu pego um comentador bem..., não é? Bem fácil de digerir, e o autor, então eu trabalho sempre (*inaudível*) um comentador e um autor. Então, eu coloco um texto de fácil digestão e o próprio autor e aí é evidente, eles conseguem ler de uma forma muito mais fácil o texto do comentador do que o próprio texto do autor. Aí, às vezes, eu vendo para a sala, faço leitura com eles, vou comentando. "Ah professora! Mas aí fica tão fácil, mas, quando eu li, não era assim", não é? Então essa dificuldade de você ter o contato com o texto mais clássico, mais acadêmico, aí ela se evidencia muito mais nesse momento.

24. **Entrevistador - O que é que você acha, o que é que você sugere para a faculdade ou para a gente mesmo, professor, o que é que a gente teria que fazer diante desses alunos com essas dificuldades lingüísticas e textuais? Fazer o quê? (*pausa*) Para ajudá-los, para, para a imagem do próprio curso?**

    Entrevistada - (*Pausa*) É... isso é muito angustiante, é uma pergunta que vem... (*risos*), me lança uma profunda angústia porque essa é uma das minhas questões assim mais fortes. Eu... não sei, acho que talvez (*pausa*) é... trabalhar com outras linguagens, não é? Como o teatro, cinema, é... que enfim linguagens que permitam outras formas de você expressar, de fazer, enfim de melhorar essa forma como você, digamos assim, conceitua, como você constrói o texto, etc. Mas eu acho que mais do que tudo isso é fazer alguma coisa e eu lhe digo sinceramente: eu não sei o quê. Para aumentar a quantidade de leitura é fazer com que a leitura se torne uma prática cotidiana, que seja algo do dia-a-dia, algo que você faz porque é uma atividade que você faz como outra qualquer, que você tem que repetir todos os dias, então agora, como fazer isso? De verdade.

25. **Entrevistador - É o problema.**

    Entrevistada - Me sinto incompetente, não sei lhe responder, eu acho que isso é o maior problema, assim eu não consigo ver uma saída que você pudesse conseguir estimular os alunos a essa possibilidade, a não ser construindo, claro... a possibilidade de textos que sejam sedutores nesse sentido, que..., mas é muito difícil, eu acho.

26. **Entrevistador - Outra coisa, você acha que, depois de tudo isso, que existe realmente um preconceito do professor em relação a esses textos dos alunos, porque a gente sabe, por exemplo, em Jornalismo, alguns professores chegam a rasgar os textos, quando não estão de acordo com a sua formação imaginária, que deveria ser, mas eu falo assim: sua, na convivência com os colegas, realmente tem esse preconceito contra o texto dos meninos?**

    Entrevistada - Então, deixa eu lhe dizer uma coisa: se você me perguntar sobre o ISBA/FSBA eu não tenho condições de lhe responder, primeiro... Eu não tenho condições de lhe responder: primeiro porque eu tenho pouquíssimos contatos com os meus colegas, não é? O que eu vejo assim no geral...

27. **Entrevistador - Comentários deles.**

    Entrevistada - O comentário é um comentário... mas... assim (*pausa*) quem eu já tive a possibilidade de conversar? Você e Carina, por exemplo, entendeu? E aí, as conversas, elas têm um outro nível de..., não é? Porque tem essa preocupação. Lá, em outras situações, eu acho que há um preconceito violento contra os alunos, violento até de achar que o aluno..., mas é.... Aqui eu não estou falando do Instituto Social da Bahia (ISBA).

28. **Entrevistador - Sim eu sei.**

    Entrevistada - Mas acho que há um preconceito violento contra os alunos, o que eu sinto é assim, é como se os professores dissessem: Eles são incapazes e morrerão incapazes, não há possibilidade desse aluno superar esse estado que ele está, então eu acho que o discurso se reproduz nesse sentido, e eu acho que isso cria uma má vontade do professor com o aluno, eu acho isso uma coisa gritante, tanto que uma das minhas colocações mais fortes em reunião é exatamente que a gente precisa fazer uma auto-avaliação, porque, se a gente acredita que o aluno efetivamente não tem condições de superar aquele estado de coisas, então a gente devia fazer outra coisa e não ser professor, eu não concordo com isso, não é? Eu acho que os alunos dão saltos qualitativos muito interessantes e para isso o professor tem que estar aberto para ver esses saltos qualitativos e, no geral, acho que não há uma boa vontade nesse sentido. È como se você, olha eu tenho um aluno que ele é limitado, e não adianta, ele não vai sair daquilo ali nunca. Agora aqui eu tenho pouquíssimo contato, eu venho aqui uma vez por semana, entendeu Zé? Para mim, é difícil fazer uma avaliação desse tipo, mas eu acho que, no geral, o que eu tenho visto pelas outras faculdades, a minha experiência é que há um preconceito violento contra os alunos, violento, e você seleciona: A fulaninho, ele é muito melhor, ele tem, não é? Ele tem essa capacidade de se expressar do ponto de vista da linguagem tanto verbal como escrita e esse aluno sim, esse

aluno sim o mercado vai aproveitar e etc., mas os outros não, os outros não, então eu acho que há um preconceito com relação a isso sim.

29. **Entrevistador - O falar, por exemplo, que... saber língua portuguesa, saber gramática é condição para que um advogado seja um bom advogado, você ouve isso, alguém fala ou comenta... ou na sala de aula, na...na...**

    Entrevistada – Ah, comentam.

30. **Entrevistador - Comentam?**

    Entrevistada - Eu acho que comentam. Os alunos, às vezes, os alunos é que fazem esse tipo de..de...de...avaliação, sabe por quê? Eu acho assim, como eu procuro..., claro que isso é uma coisa que não ocorre sempre, mas como eu tenho uma relação com os alunos que é uma relação de: "Olha, venha cá, presta atenção! Cuidado com isso aqui". Se o aluno se interessa, vem comentar comigo, vem falar comigo, trocar comigo idéias sobre os comentários que eu fiz na prova. No geral, o aluno chega para mim e diz: "É, professora, o que você disse é exatamente isso, eu tenho esse problema. O que você acha que eu tenho que fazer para superar? **(***risos***)** Eu digo: Ler mais, meu filho, só isso. É a única resposta que eu consigo dar. Só essa resposta que... Eu sei que é muito pouca, entendeu? Mas que é a única resposta que eu consigo efetivamente dar para o aluno. Eu não consigo dar... agora eu acho que tem sim, eu acho que tem essa coisa de achar que o aluno é limitado, que o aluno não tem condições, não tem capacidade, que ele não vai a lugar nenhum. Eu acho que tem muito isso, eu acho que é um discurso que...

31. **Entrevistador - Você acredita que o aluno mesmo com essas dificuldades, mas com o decorrer da convivência acadêmica, na medida em que ele vai lendo, na medida em que ele vai discutindo, ele vai tendo condições de superar essas dificuldades do domínio da língua padrão?**

    Entrevistada - Acho que sim, acho que isso vai ocorrendo, isso vai ocorrendo, agora é... (*pausa*) isso é uma coisa que também se supera e aí estou falando especificamente de direito, não é? Na mesma medida que é bom porque supera essa dificuldade; por outro lado, limita o aluno a uma linguagem jurídica que acaba fazendo com que ele expanda essa linguagem para todas as outras áreas, não é? Acho que fica muito...

32. **Entrevistador - Aí dificulta mesmo.**

    Entrevistada - Não é? Isso para mim desestimula a leitura, isso para mim acaba produzindo o quê? Uma lógica em que o aluno só está interessado em: a pergunta é essa, a resposta é aquela, então ele acaba tendo uma lógica de decorar.

Entrevista 08

Entrevistador: pesquisador

Entrevistada: professora de Psicologia da Educação da Faculdade Social da Bahia, Faculdade São Bento e formação em Psicologia e Mestrado em Educação.

1. **Entrevistador - Eu queria saber como os meninos estão escrevendo... os que estão chegando?**

   Entrevistada - Primeiro semestre.

2. **Entrevistador - Primeiro semestre.**

   Entrevistada - Bom. Eu ministro uma disciplina de primeiro semestre e o trabalho de produção escrita a gente está fazendo agora nesse (*inaudível*)**,** mas eu percebo que muitos se queixam da dificuldade de passar o texto para o papel, realizar essa transposição, que muitas vezes eles ficam presos à própria fala e eles sabem que na escrita existem (*inaudível*) no Ensino Superior de organização textual e que eles sentem dificuldade. Se a gente for pensar, por exemplo, em alunos de semestres posteriores, o que eles estão desenvolvendo na produção escrita e que eu acompanho, eu pego alunos de primeiro, segundo e terceiro. É interessante acompanhar a evolução que eles fazem na medida em que eles vão se apropriando daquilo que (*inaudível*) começam a estudar, no caso da... Psicologia, por exemplo, que a gente tem Psicologia I e Psicologia II, então a gente já começa a perceber um salto quando eles vão se apropriando (*inaudível*), vão se apropriando do material, internalizando aquilo que realmente estão passando a compreender, se sentindo mais à vontade para se colocar enquanto autores se autorizarem realmente a escrever porque acho que no início sentem essa dificuldade pela própria exigência, há uma auto-avaliação. “Ah, eu não sei fazer”, “eu não sei sistematizar as idéias” e aí o próprio estado emocional, afetivo acaba também por trazer ansiedade, incerteza, insegurança, então, quando eles começam a conhecer mais, a se familiarizar, eles se sentem um pouco mais seguros e seguros até para errar, porque o erro faz parte da aprendizagem e aí eles passam a compreender isso, que, através desse erro, dessas tentativas é que eles realmente vão aprender, vão se apropriar, vão ressignificar aquilo que eles estavam construindo. Agora, assim, dificuldades que eu tenho visto muito na escrita são dificuldades com relação ... à produção textual, com relação à articulação entre os elementos, por exemplo, para que você tenha aquele texto coeso, para que o texto tenha

coerência, coesão e coerência textual, acho que isso aparece como um grande desafio para eles, aí eles passam a analisar alunos de outros semestres, que começam a utilizar palavras, por exemplo: portanto, pois, tentando fazer articulação entre os períodos e, às vezes, até de forma equivocada, por exemplo, começando, por exemplo, um parágrafo: Pois, começa como se estivesse dando continuidade, mas eles estão tentando fazer isso, pelo menos eles estão tentando...elos de ligação, só que aí eles, muitas vezes, têm essa dificuldade. Qual? Elos de ligação.

3. **Entrevistador - Em relação à linguagem, à linguagem mesmo, é... construção de frases, concordância, como é que eles se apresentam?**

   Entrevistada - A gente é... eu tenho encontrado erros de concordância, de articulação mesmo, verbo, utilização do tempo verbal, a não utilização dessa articulação do pronome, o sujeito com o verbo, que, às vezes, há essa... equívocos, que eles realizam, que são de ortografia, por exemplo, quando é um trabalho escrito que a gente solicita que trate... a gente chama bastante a atenção deles, que revisem, para que eles possam revisar, por exemplo: um erro, mas, colocam com i, não é? Então alguns erros na utilização... que acabam, no momento da escrita, colocando essa troca, em vez do "mas" coloca mais com o "i", então algumas situações assim, por exemplo, no porquê, junto, separado... então são coisas que eles, às vezes, realizam confusão no momento de passar para a escrita.

4. **Entrevistador - Eu pergunto assim: Como é que você se comporta, de um lado a linguagem acadêmica, que eles devem, de alguma forma, dominar, mas eles chegam e perduram com uma variante lingüística deles, então você como professora, como é que você se comporta diante disso?**

   Entrevistada - Bom, no processo escolar, a gente tem um padrão, essa questão acadêmica e tal... eu trabalho a avaliação de lingüística como é... uma... enquanto linguagem é o diferente, acho que eles precisam se apropriar para atender às exigências tanto avaliativas, quanto da própria expectativa do desenvolvimento da fala e do desenvolvimento da escrita, que eles possam estar se apropriando, eu acho que isso também eles vão realizando na medida em que eles incorporam aqueles conceitos que estão sendo trabalhados pela disciplina, então eles passam a utilizar quando há um entendimento, quando há esse aprendizado significativo, então eles passam a ampliar o vocabulário e passam a utilizar e... essa linguagem acadêmica acaba também sendo incorporada no seu cotidiano aqui no ensino. Bom aqui no meu ambiente, não sei dizer fora como é que isso, mas normalmente os relatos é que eles também passam a incorporar isso na prática, principalmente quando já são professores, passam também a incorporar isso nas práticas, principalmente quando

já são professores passam a incorporar, eles se auto-avaliam também incorporando essa linguagem que é nova, no início, “eu nunca ouvi falar desse conceito”, “eu nunca ouvir falar daquele teórico”. Na medida em que eles se apropriam, eles passam a incorporar, no seu cotidiano, essa fala, ou aqui ou no fora é o relato que eles trazem. Agora, é importante, eu acho está trabalhando com diversidade, porque são pessoas que vêm de lugares diferentes, de tempos históricos também diferente porque a gente tem uma variação muito grande, uma heterogeneidade do perfil e isso acaba também você trazendo essas diversidades, na questão da variação lingüística, em função dos grupos sociais, culturais que eles fazem parte. Então, por um lado, existe o respeito à diversidade, o acolhimento a essa diversidade, por outro também, oportuniza a apropriação deles do que existe como linguagem acadêmica e que é necessário porque o mercado de trabalho, ou a exigência da sociedade vai colocar ele diante disso, não é? Então eu percebo que eles vão construindo e vão se apropriando e, na medida em que isso acontece, esse processo ele é interessante de você perceber... por exemplo, no primeiro semestre, nesse 2007.2, você perceber que os próprios alunos começam a articular as disciplinas e aí conceitos que eu trabalho em Psicologia da Educação I, eles acabam trazendo filosofia. Então, já o que se apropriando da linguagem para poder compreender e se articular com a linguagem da Psicologia, e isso também acontece com o professor, então isso é interessante, quando eles passam a compreender que os conteúdos eles estão inter-relacionados e eles passam a articular com a sua própria vida, com a prática, com a reflexão, porque eu trabalho com temas que oportunizam isso que é o desenvolvimento humano, então as pessoas têm experiências quanto a isso que é a aprendizagem do ser humano, então nós estamos trabalhando exatamente com o aprendizado, então eu acho que eu percebo essa apropriação e a utilização e procuro trabalhar com essas percepções que há, vamos dizer assim, há uma diversidade e essa diversidade ela é importante para que a gente possa compreender os grupos que estamos inseridos, mas, no contexto do ensino, eles vão se apropriando das normas, das regras, daquilo que é exigido enquanto, por exemplo, num trabalho acadêmico.

5. **Entrevistador - De qualquer forma, não existe uma tensão entre os professores e os alunos por causa dessas dificuldades?**

   Entrevistada - Sim, eu acho que, às vezes, os alunos, eles, vamos dizer assim... a questão emocional, e essa autocrítica, essa auto-avaliação, o que eu estava falando antes de você se autorizar a escrever, mas de você também se autorizar a se expressar na sala de aula, então têm alunos que se sentem mais retraídos exatamente em função de um olhar do outro, seja

de um colega, seja do professor, porque assim... “Ah! Eu tenho medo de falar errado”, “Eu tenho medo de fazer uma pergunta que é boba”, não é? Coisas assim que fazem parte, muitas vezes do imaginário do próprio aluno, isso em função da construção de uma história própria, que o próprio processo de escolarização trouxe na vida deles, não é? Então como nessa disciplina, Psicologia e Desenvolvimento, eu primeiro trago um resgate da própria experiência deles, então eu faço uma dinâmica para retomar essa história, então eles começam... vamos dizer assim, a se sentir mais à vontade de trazer suas histórias, e, em cima dessas histórias, poder estar refletindo sobre o desenvolvimento humano, então dentro do contexto da minha sala de aula essas vergonhas, ou esses entraves, ou essas incertezas, essas inseguranças, elas vão, aos poucos, sendo superadas, lógico que existem pessoas que em público, mesmo quando você cria uma relação de acolhimento à diversidade, a esse tipo de avaliação, eles ainda assim se sentem inseguros e, às vezes, procuram individualmente, não se expõem, têm ainda essa dificuldade de se expor, seja na fala ou até na própria escrita, então o que eu percebo dessa tensão é exatamente essa ansiedade, essa insegurança de errar, na visão do erro como sendo punitivo como se o erro já estivesse julgando o indivíduo, não nessa visão do erro que é algo construtivo, que vai ser importante para você dar um salto qualitativo naquilo que você precisa aprimorar.

6. **Entrevistador - Quando eles escrevem, você percebe que eles se significam como sujeito ou estão presos a uma formação imaginária de que devem escrever de acordo com o que o professor quer?**

   Entrevistada - Eu acho que têm essas duas coisas porque e aí eu explico que eles têm uma dificuldade e isso vai aprendendo também aos poucos é assim: de como utilizar, por exemplo, aquilo que eu estudei e, ao mesmo tempo, realizar a minha reflexão, para que eu possa estar me colocando enquanto sujeito dentro dessa construção do conhecimento, do sujeito que está aprendendo, mas que está pautado, está fundamentado naquilo que estudou, naquilo que foi trabalhado no contexto da sala de aula então, eu acho que essa construção é um aprendizado, porque muitas vezes eles trazem a fala, a escrita do outro não apropriada e aí eles (*inaudível*) o trabalho, das normas da ABNT, por exemplo, da utilização de citação, quando for um texto dissertativo, quando for uma produção assim, que eles precisam entender de que (*inaudível*) aquilo que ele está colocando está fundamentado num determinado autor, então eles, às vezes entravavam, sentem a dificuldade porque ficam com esse receio de realmente se expressar, colocar no papel aquilo que ele entendeu, aquilo que ele pensou, aquilo que ele tem como idéia, então é uma construção que exige esforço, envolvimento, compromisso do indivíduo.

7. **Entrevistador - Eles copiam? Nos trabalhos, eles copiam os autores?**

   Entrevistada - Eu acho que...assim... até chegar a esse aprendizado de como eu vou me referenciar, de como eu vou utilizar o argumento e, ao mesmo tempo, trazer a minha compreensão, eles partem de cópias, eles partem, até ter o entendimento e aí é que vem o trabalho de iniciação científica (*inaudível*) de trabalhos que vão estar focalizando um pouco mais esse entendimento do que é a norma da ABNT para você está utilizando, não é preciso você citar, mas você precisa ter a (*inaudível*) de ser fiel aquele autor, então eu acho, assim quando há um trabalho de pesquisa eles caminham e isso acaba trazendo essa maior exigência para eles, não é? E um maior desafio de fazer essa articulação daquilo que eu entendi, daquilo que é do livro que eu li, ou é do autor, ou é daquela pesquisa, então como eu vou utilizar esse material, esse dado e outra coisa é quando é uma produção que é...vamos dizer assim (*inaudível*)**,** uma produção que é do próprio entendimento do contexto da sala ou de solicitar que ele possam expor as suas idéias aí eles se colocam assim: quais são suas próprias concepções? Quais são suas idéias? Acho que isso é importante, muitas vezes a gente trabalha assim: parto dessa experiência, que ele possa estar se apropriando do teórico e aí então ressignificar, buscar argumentos teóricos a partir da sua própria reflexão.

8. **Entrevistador - Na correção dos textos, eu observo que há duas possibilidades, aqui na prática, que é a "hipercorreção", quer dizer, a correção de tudo, ou a "hipocorreção", a correção de nada. Você, na sua experiência, em qual assim você acha que é aquela que você usa mais?**

   Entrevistada - Eu faço as observações de uma forma geral, assim, de uma forma geral o que eu quero dizer com isso, aquilo que eu observo, seja com relação a língua portuguesa, seja com relação a norma da ABNT, eu faço observação para que o aluno saiba, para que ele entenda o que ele precisa melhorar... ortograficamente, concordância, coesão e coerência textual, faço uma observação para chamar a atenção dele, que essa escrita ela precisa ser clara para um leitor, que ele está ali para transmitir aquela mensagem, com relação às normas também faço as indicações mas isso não que dizer que vai acarretar em retirada, por exemplo, de pontuação e...faço as observações com relação ao conteúdo e mais específico com relação à própria disciplina, mas, por exemplo, se é uma produção textual chamo a atenção para essa lógica de introdução, desenvolvimento e conclusão então também faço observações na própria estrutura do texto, então eu realmente faço observações que aí talvez esteja como você está dizendo da "hiper"...

9. **Entrevistador - Correção.**

   Entrevistada - "Hipercorreção". Eu assim, eu acho que é importante para o aluno ele receber um material que não tenha só a quantificação, porque senão ele fica sem saber, não é? O que é que ele poderia ter explorado, o que é que foi...não é? De forma equivocada, Porque, às vezes, quando ele faz a leitura ele não enxerga aqueles erros, não é? Como eu sou um leitor que não foi propriamente quem construiu o texto já tenho uma visão (*inaudível*) posso estar contribuindo para isso, então eu faço realmente as observações, por escrito.

10. **Entrevistador - As observações que você faz são mais em cima dos erros que ele apresentou ou dos acertos que ele...**

    Entrevistada - Por exemplo, todo trabalho, mesmo quem tire um 10, quem tire um nove, vai receber um trabalho com observações, recebe um trabalho com observações daquilo que é necessário para que ele venha a superar, como também com comentário com relação à própria produção, se foi um bom trabalho, então chamar a atenção (*inaudível*) aquela articulação foi interessante, foi pertinente aquela reflexão que foi feita também faço observações com relação a isso.

11. **Entrevistador - O que seria para você um texto ideal, um texto que seja razoavelmente aceito pela faculdade, que o aluno deveria apresentar, deveria conter o que assim básico?**

    Entrevistada - Um texto, voltando, um texto que tenha introdução, desenvolvimento, conclusão, essa estrutura, essa organização textual, que quem esteja produzindo se coloque enquanto produtor e autor daquele material e que, se é um tema que estou lançando como proposta e ele está fazendo ali aquela pesquisa, que ele venha estabelecer diálogos, articulações com os materiais estudados e que possa deixar claro, para que ele possa entender que, quando utilizar a citação, que ele faça um comentário, que ele se coloque, então, assim, é importante essa exploração do próprio entendimento, não fique um texto carregado de citação, como se o texto não fosse meu, fosse só daquele autor que eu estou pesquisando. Então, o ideal seria esse, não vou dizer equilíbrio, mas essa articulação mesmo com aquilo que eu estou pensando para que eu possa fazer uma análise crítica reflexiva, produzindo, mas que tenha argumentos teóricos, que eu não fique só no eu penso, eu acho, mas que isso possa estar fundamentado o que foi que eu vi, o que foi que eu aprendi, então isso eu vou buscar das pesquisas, seja da sala de aula, dos conteúdos trabalhados, no material indicado para...ou outras fontes que eles também encontram. Eu acho que é isso.

12. **Entrevistador - E a linguagem conta? Ou qualquer linguagem você aceita, qualquer expressão?**

    Entrevistada - Aí, a depender do trabalho, cada vez mais eu acho que assim... eu deixo claro para os alunos quais são as exigências, por exemplo, se é um trabalho de memórias, então eu digo pode ser até uma linguagem poética, que tem uma disciplina que é Fundamentos da Alfabetização e eu trabalho as memórias do período da alfabetização, então é um material que a gente trabalha na sala de aula para compreender os aspectos do processo de alfabetização, mas é uma escrita livre, que eu posso fazer uma poesia, eu posso fazer uma paródia, eu posso escrever um texto, mas que...agora se é um trabalho de pesquisa que aí eu procuro desenvolver, alguma colocação, se ele vai dissertar sobre aquele tema, que ele escreve na linguagem (*inaudível*) linguagem acadêmica não é? Evitar as linguagens coloquiais, evitar essas falas (*inaudível*) situações assim, então há diferença naquilo que eu estou pedindo como instrumento de avaliação, isso eu procuro sempre deixar claro para o aluno, para ele poder produzir.

13. **Entrevistador - Em algum momento, você diz, por exemplo, que eles têm que se preocupar com a linguagem por causa da sua inserção no mercado de trabalho?**

    Entrevistada - Eu... é... eu... a... por exemplo, as avaliações que eu faço no primeiro semestre já são diferentes da avaliação do segundo semestre, então é como se eu fosse também gradativamente trabalhando com eles esse processo de familiarização e adaptação e exigência com relação aos processos avaliativos, já vou pontuando, deixando claro o que é importante porque aí eles estão no ensino superior, que existem normas, que eles precisam se apropriar dessas normas, e chamo a atenção deles também no seguinte que cada professor pode solicitar um determinado trabalho e eles precisam estar atentos quais são as exigências, quais são os critérios que vão estar sendo observados e aí, com relação a minha produção propriamente, eu procuro deixar claro para que eles tenham essa clareza, não é? Por exemplo, se for uma apresentação oral e aí eu deixo livre, é um tema, a apresentação oral é livre, eles só têm delimitado o tempo que eles vão fazer a sua apresentação, o tempo disponível para a utilização, então eles podem utilizar a criatividade, se é dramatização, se é realmente uma organização enquanto seminário, um jogral, mas que possam nessas representações trabalhar um tema, um conteúdo, então procuro sempre seja num trabalho oral, numa apresentação oral ou numa apresentação escrita, procuro orientar aquilo que é... que vai aparecer como exigência para que eles possam atender, que eles possam produzir.

14. **Entrevistador - Éh... não sei, na sua experiência, pelo que eu percebo, você não faz, mas você observa que, de um modo geral, os professores são preconceituosos contra esses registros das variantes lingüísticas dos alunos? Ou eles aceitam normalmente?**

    Entrevistada - Eu acho que talvez exista um preconceito sim.

15. **Entrevistador - O que é que eles dizem?**

    Entrevistada - Não assim que seja revelado, mas eu vejo é... a gente pode até pensar no seguinte: Aí eu estou falando de uma forma geral no ensino, não somente no superior, mas, às vezes, com relação ao próprio fracasso assim de: "Ah! Fulano pela história de vida aí toda essa... contexto social e pessoa que fala errado" acaba, não é? Ouvido coisas assim e aí cria aquela expectativa que ele, enquanto resultado, não vai atender satisfatoriamente àquilo que está ali se colocando, então eu acho que, de uma forma geral, existe sim preconceito e em todas as etapas da educação, tanto a Educação Básica, quanto também no Ensino Superior, eu acho que vamos, sim, encontrar.

16. **Entrevistador - Agora, normalmente quando... você atribui essas dificuldades que eles trazem, na linguagem, na organização textual, na organização do próprio discurso, a quê: à escola, à mídia? A que fatores?**

    Entrevistada - Eu acho que, bem... uma história de escolarização realmente, muitas vezes trabalhado de forma mecânica, trabalhada para você decorar determinadas regras e tal e não se apropriar realmente como...não entender, não ter um entendimento de como você está produzindo, também a questão da leitura, a gente encontra pessoas que não realizam leituras, leitura diversificada, e a leitura ela é importante por ela mesma, mas ela também vai estar contribuindo para a organização do próprio pensamento e também da própria escrita, eu acho que esse é um fator que interfere. Então, essa história da escolarização, esse envolvimento com a própria leitura, pensando num ponto de vista amplo, de contato com leituras e... que mais? Acho que esses são bem fortes, bem marcantes.

17. **Entrevistador - Já percebi que você acredita que esse aluno que tem essas dificuldades lingüísticas e textuais com o tempo ele pode ir se superando, não é? Mas você teria alguma sugestão que isso possa ser dado, ou que a gente possa desenvolver para que esta inserção do aluno numa linguagem acadêmica seja mais rápida?**

    Entrevistada - Eu acho que assim, quem está chegando no primeiro semestre, eu acho que o cuidado com o primeiro semestre, com esse processo de adaptação e familiarização do que é o ensino superior, de quais são as exigências, com relação a atitudes comportamentos e aí até a própria produção científica, eu acho que isso seria algo interessante porque eles...eles...muitas

vezes se sentem perdidos até com o que procurar? Que setor recorrer? Então, assim são várias coisas que vão estar contribuindo para essa familiarização e adaptação e aí esse...essa, vamos dizer assim compreensão, incorporação do próprio pensamento científico que vai ser exigido, mas isso precisa o quê? Dos pressupostos filosóficos, dos pressupostos, então... a compreensão da filosofia, da epistemologia com a compreensão do conhecimento...esses elementos são fundamentais para que eles possam estar entendendo a ciência, a história, está ali trabalhando com a história, a história da ciência, a história da humanidade, então compreender como essa própria profissão foi construída, quais são as ideologias, então essas questões políticas e sociais e tal, acho que isso também vai ampliando as possibilidades de análise do estudante e...então filosofia, história essas compressões elas vão ser fundamentais e, paralelo a isso, há o próprio incentivo à produção do próprio aluno, à pesquisa, à participação e atividades de extensão, de pesquisa, atividades outras que não só no contexto da sala de aula, então ampliar essa inserção do aluno que vem aqui só para assistir aula e vai embora, mas que possam estar participando de atividades diversas e até atendendo às necessidades, que aí também a gente tem a necessidades do coletivo, mas tem as necessidade pontuais, individuais e aí é esse desafio de estar esperando... colocando a dificuldade deles é que eles apresentam na produção escrita ou até na interpretação, no entendimento dos textos, mas também a gente encontra muito, eu acho que a prática, a vivência, a experiência, ela é fundamental para a construção desse conhecimento, por isso que antes eu estava colocando da importância que eu acho que o Proap ele tem porque é mais uma oportunidade do aluno está lidando...

<u>Entrevista 09</u>.

Entrevistador: pesquisador

Entrevistada: eu trabalho com Educação de Jovens e Adultos, Políticas de projetos sociais, e já trabalhei com estágio. No momento estou trabalhando com Educação de Jovens e Adultos e projetos sociais.

1. **Entrevistador - O que eu queria saber é o seguinte: como os meninos estão escrevendo?**

   Entrevistada - A gente para entender como eles estão escrevendo é importante a gente pensar um pouco no percurso histórico, no percurso escolar que essas pessoas tiveram, então assim nós temos um público como você conhece bastante heterogêneo. As pessoas que tiveram uma história de escolaridade, uma história de leitura, eu digo, eu diria... essas pessoas conseguem escrever razoavelmente bem. Eu posso te afirmar que na faculdade nós temos pessoas que estão produzindo, escrevendo, produzindo textos com muita qualidade e temos também um contingente que vou dizer maior de estudantes que estão enfrentando muitas dificuldades e aí nós temos dois grupos, dois segmentos, que eu acho interessante demarcar, aqueles que têm muita dificuldade tanto na leitura e compreensão de texto e, conseqüentemente, na escrita e que enfrenta essas dificuldades e busca, e pede contribuição, e quer melhorar, e aqueles que têm tanto medo de enfrentar isso que acaba ficando numa situação de esconder a dificuldade, ou não conseguir enfrentar e vai empurrando um pouco o processo de produção de escrita com a barriga (*inaudível*) e a gente percebe que não tem uma evolução muito grande. Agora assim, de modo geral, eu percebo, sobretudo nas últimas turmas, um interesse muito grande de enfrentar essa dificuldade, visualizar a possibilidade... a necessidade de fazer uma monografia para mim está sendo uma coisa muito interessante; para esses estudantes, eles estão se dando conta de que quem não aprendeu a escrever suficientemente para dar conta desse momento, precisa aprender e aí acho que está existindo um investimento maior.
2. **Entrevistador - Outra coisa, esses alunos que estão com essas dificuldades, eles estão com a variante lingüística deles diante do padrão culto da faculdade. Você como professora, como é que você se comporta diante disso?**

   Entrevistada - Eu não trabalho especificamente com língua portuguesa, estou trabalhando com disciplinas que discutem a questão da exclusão social, eu não posso pensar nessa construção, sem pensar em conhecer e mobilizar o universo deles, isso seria assim uma

coisa muito incoerente da minha parte. Então, na verdade o que a gente procura buscar muito é trazer esse universo que eles já têm construído, esse universo lingüístico deles e, a partir daí, fazer as intervenções. Eu acredito que tem dado muito certo no sentido assim de buscar e partilhar com eles a idéia de que a construção que eles fazem, a cultura deles é uma cultura que tem valor também, mas que, por outro lado, acho que esse, mas aí nem caberia, por outro lado, existe um conhecimento que socialmente foi legitimado e a gente precisa dar conta de se apropriar desses conhecimentos, porque é uma condição para a inclusão social, e acho que, quando a gente faz esse diálogo, quando a gente consegue estabelecer essa prática, eu acho que esse enfretamento das dificuldades, ele se torna mais leve, até porque ele compreende que ele também tem um saber que precisa ser validado.

3. **Entrevistador - Em termos de linguagem, em que eles apresentam mais dificuldades? É na ortografia, na concordância, éh em que aspecto?**

   Entrevistada - A elaboração do pensamento lógico, a questão da coerência, da coesão. Muitos apresentam também dificuldades ortográficas, mas vejo que é mais gritante a questão da concordância, elaborar frases, produzir textos com coerência, acho que aí a questão da lógica é muito presente.

4. **Entrevistador - E por causa disso, você percebe se existe uma tensão entre este aluno e o professor, por causa da sua dificuldade em linguagem, ele ter dificuldade de compreensão, de leitura?**

   Entrevistada - Olha, Zé, eu me coloco muito no lugar deste estudante, até por conta da minha história de trabalhar com classes populares, então assim para mim a tradução desse conteúdo que a gente vai estar trabalhando é muito importante, porém, vejo que, quando a gente quebra um pouco essa... a gente entra numa relação que quebra essa dimensão desse professor como detentor do saber, entra numa relação mais leve de construção coletiva, eu não acredito que isso não vá se constituir um entrave grande. Desculpe, reelabore a questão que eu...

5. **Entrevistador - Você acha que existe uma tensão, pode ser que, no seu caso, não tenha, mas, de um modo geral, os professores aceitam isso normalmente, não fazem críticas, não fazem observações a respeito do nível do aluno que está entrando na faculdade?**

   Entrevistada - Legal. Eu acho que professores fazem observações e existem tensões sim, não tensões porque você convida de uma maneira humanística, digamos assim o aluno e diz para ele que ele tem essas dificuldades que sugere leituras e tal, a dificuldade de interpretação, de compreender o que lê é muito presente na realidade dos nossos estudantes, mas essa tensão ela é evidenciada e acho que vai depender muito da relação estabelecida, porque, se o professor se coloca numa condição do detentor do saber,

desqualifica esse aluno, ridiculariza, aí é muito complicado resgatar, retomar essas questões, mais complicado ainda. Agora, quando a gente estabelece uma relação mais de leve, mais respeitosa desse universo dele, dessa dificuldade dele, ele compreende bem a importância de se inserir, de melhorar, mas eu acredito que, para o professor, é complicado ver, sobretudo o estudante chegar no final do sexto, sétimo, oitavo semestre com dificuldades que a gente vai chamar de elementares, como para ele é muito difícil ter que enfrentar a censura dos colegas com a maneira que ele fala, a censura dos professores, que não têm muito... que não conseguem tratar essa questão de uma forma mais respeitosa, eu acho que as tensões elas existem sim.

6. **Entrevistador - Você acha que por causa disso, esse elemento entra na avaliação no sentido de diminuir uma nota, simplesmente porque o aluno não tem a variante lingüística de prestígio?**

   Entrevistada - Eu acho que depende muito da perspectiva, da visão de educação, da visão de cultura, da visão de linguagem que o professor tem, eu acho que isso vai depender muito dessa perspectiva do professor, se eu fosse pensar no meu caso, eu acredito que existe uma série de componentes que a gente precisa observar no processo avaliativo do estudante. Acho que a gente procura fazer muita avaliação assim vendo onde o estudante está e o quanto ele avançou, isso para mim tem sido um elemento muito importante, que, às vezes, você trabalha com um aluno uma disciplina no final do curso você vê que ele foi bem, mas ele já estava bem, agora para mim se configura o grande desafio é você contribuir para aquele que não estava bem e fazer um avanço razoável, a ponto de compreender algumas... algumas dinâmicas que são fundamentais no processo de produção do texto.

7. **Entrevistador - Venha cá, é comum você observar na própria faculdade uma "hipocorreção", com as provas, os trabalhos, quer dizer não corrige nada, ou uma "hipercorreção", corrige tudo, isso significa, às vezes, uma nota baixa, se tem os dois processos, se não tem nenhum, se tem uma terceira possibilidade? Sobretudo esses alunos que têm dificuldades.**

   Entrevistada - Falando do lugar que eu piso, eu digo que eu consigo vivenciar esse processo de observar, de pontuar tudo, aquilo que eu percebo é lógico, eu consigo e faço questão disso, assim uma das coisas que tem se constituído uma prioridade para mim é fazer uma produção individual com esse aluno, que eu acredito que seja uma maneira da gente perceber onde esse aluno está e quais são as lacunas que ele apresenta, os avanços que ele apresenta, agora para mim pontuar significa também pontuar e dar uma devolução

e apresentar uma sugestão, apresentar caminhos para que ele possa estar trabalhando aquelas questões pontuadas.

8. **Entrevistador - Você percebe que o professor, você mesmo, que o aluno, que esse aluno com dificuldade, ele tem condições de se significar como sujeito, ele tem condições de fazer um texto com a linguagem dele e ele ser entendido como sujeito lá de uma cultura, de uma classe social que está numa faculdade? Ele tem condições de se significar, há uma aceitação ou há um preconceito contra tudo que ele produz? De um modo geral.**

   Entrevistada - Quando você me pergunta, ele, como sujeito de uma comunidade, ele tem condições de se significar, até porque para mim a linguagem que ele utiliza, a maneira como ele articula o pensamento, na medida em que ele faz isso, ele vai estar se significando, se significando como sujeito pertencente àquele grupo social, daquela comunidade, isso é tranqüilo, agora se o professor vai conseguir avaliar, ou fazer a observação de modo que aceite, que compreenda que essa é a maneira que ele se significa, e que aquela maneira é razoável numa universidade, aí já é uma coisa bastante... já é uma coisa que eu não consigo visualizar muito bem porque depende muito da dinâmica de cada professor. De um modo geral, a gente tem percebido coisas assim: "Vamos fazer alguma coisa para ver se aquela turma avança, vamos fazer alguma coisa para ver se aqueles alunos superam aquela dificuldade". Entre um bom grupo de professores existe esse diálogo: "Tem um aluno que não está indo bem, o que a gente pode estar fazendo?" Eu compreendo isso com um desejo de melhorar a situação de melhorar também o nível de produção desse estudante, que o processo de inclusão não seja um mero faz de conta, mas que ele se efetive, existe isso sim, por outro lado existem aquelas situações: "Eu não posso fazer nada, eu não posso mudar o mundo". Eu vejo colegas que pensam desse jeito, é muito comum esse olhar, quer dizer acho que o muito aí a gente minimiza, mas vou dizer assim, a gente encontra também esses olhares assim: "Eu não vou dar conta de resolver problemas que são do Ensino Médio", que a gente sabe que tem essa lacuna do Ensino Médio, mas, contudo, acho bacana que do outro lado existam pessoas preocupadas e até assim dizendo: "O que a gente pode estar fazendo enquanto organização, mas a nível institucional, vendo um espaço para acompanhar esses estudantes, para dar um suporte, para contribuir para que eles possam estar avançando".

9. **Entrevistador - Para você o que é que seria um texto ideal, não diria ideal, mas razoável que eles deveriam apresentar numa faculdade? No mínimo.**

   Entrevistada - No mínimo... Uma das coisas que eu observo muito é se eles conseguem transmitir uma mensagem com clareza, para mim isso é muito importante, uma coisa que é

muito comum, eles compreendem alguns conceitos, mas não conseguem articular, então assim, para mim, seria muito bacana ver que aqueles conceitos que eles compreenderam e que oralmente eles expressam com tanta clareza, observar na escrita essa articulação dessa idéias que eles compreenderam. Tem uma frase que eles sempre dizem que eu acho muito bacana que é assim: "Poxa! Entender a gente entende muito bem, mas na hora de passar para o papel. Então assim eles fazem uma articulação oral muito boa, de modo geral, sobretudo as pessoas que vêem dos movimentos sociais, das escolas comunitárias, têm uma visão política muito boa, então para mim o texto mínimo seria aquele que permitisse que eles tivessem condições de expressar essa compreensão, de fazer essa articulação do que eles compreenderam, de modo que o leitor pudesse entender aquilo que eles estão colocando no texto e aí a gente gostaria também que tivesse uma boa concordância, todas as outras questões que fazem parte da norma da língua portuguesa.

10. **Entrevistador - Você acha que, mesmo um texto com grandes dificuldades (*vozes transladas*) Mesmo um texto, um texto difícil de se ler e que aparentemente já pode predispor a um preconceito, você percebe que dentro desse texto existe um discurso, existe uma argumentação? Mesmo por entre palavras mal escritas, ou sem coesão, mas que ali há uma voz com um discurso, existe?**

    Entrevistada - Existe.

11. **Entrevistador - E como é que você se comporta diante disso?**

    Entrevistada - Existe, agora assim, em alguma situações, elas estão presentes, você compreende, mas fragmentado, e como é que eu me comporto? Eu sento com meu estudante e mostro para ele com foi bonita a produção que ele já fez, no sentido de dizer assim: "Poxa, essa idéia aqui é fantástica que você está trazendo agora o que a gente podia fazer é estar fazendo uma construção que permita ela estar mais organizada (*pausa*)**,** mas eu acredito que...

12. **Entrevistador - (*inaudível*) Eles dizem: "Português é difícil", não é? E você o que você acha? Concorda com eles? Ou isso é mais a dificuldade deles?**

    Entrevistada - Eu não acho fácil até por conta da maneira como o português é ensinado, eu acho que ele acaba... ela acaba incorporando mesmo esse rótulo, o estudante incorpora essa idéia do português difícil por conta de que em muitas circunstâncias o estudante não consegue compreender a função social da língua, da maneira como deveria compreender, eu acredito no uso, qual a função que a língua tem para nossa vida cotidiana? E a gente acaba incorporando isso, eu também não acho simples escrever até porque a minha história de aprendizagem da escrita não foi uma história simples, agora até por conta dessa

minha história eu acho que é possível a gente aprender, eu estou convencida que a gente pode aprender, mesmo tendo passado por percursos, por trajetórias, com lacunas, com ensino de baixa qualidade mas eu acho que escrever, aprender a escrever a gente sempre pode, eu tenho essa crença e a minha história tem mostrado isso.

13. **Entrevistador - Você ouve alguém dizer assim que eles por terem essa dificuldade de linguagem, eles podem ter dificuldade de inserção no mercado de trabalho?**

    Entrevistada - Escuto muitíssimo isso.

14. **Entrevistador - E como (*inaudível*)?**

    Entrevistada - E esse discurso vem muito relacionado com as experiências desses estudantes, é muito comum eles relatarem fatos de que são convidados para entrevista, com muita possibilidade e na hora da entrevista, essas questões não permitem a inserção no mercado de trabalho, não seria inserção social de um modo geral, mas eles encontram essa barreira sobretudo no mercado de trabalho, e é muito comum a gente escutar o estudante dizendo assim: "É, se a gente não fala direito, você está todo arrumadinho, todo bonito, num espaço legal abriu a boca todo mundo te desqualifica". Então essa compreensão existe, esse discurso transita no nosso universo.

15. **Entrevistador - Só uma coisa, você acha que esses alunos, mesmo com essas dificuldades, eles com o tempo, com a convivência dos anos, do semestre, eles podem superar todas essas dificuldades?**

    Entrevistada - Todas eu não sei, eu acho que aí a gente precisaria analisar caso por caso, existe uma questão que é o discurso da vitimização, eu acho que isso dificulta muito a apropriação de conhecimentos que são para mim, tranquilamente possíveis de se apropriar. Então, eu acho que uma das coisas que a gente precisa trabalhar muito é a questão da vitimização dos alunos, na minha condição de estudante da escola pública de família pobre eu acho que eu enfrento muito bem isso porque eu digo com muita clareza que dificuldades a gente tem, mas a gente pode superar, então assim: "Levantem dessa cadeira da vítima, queiram sair dessa cadeira e busquem aproveitar todas as oportunidades". Agora garantir que vão superar todas as dificuldades eu acho que não é possível a gente estar garantindo isso, mas assim, muita coisa pode ser melhorada e eu acho que eles têm muita possibilidade de melhorar e a nossa história está mostrando isso, mas, quando o aluno assume essa postura de vítima, ou então entra naquela dinâmica de só querer burlar e querer copiar, aí eu acho que o processo é mais difícil e limitado.

Entrevista 10

Entrevistador: o pesquisador

Entrevistado: professor de Economia Internacional

1. **Entrevistador - Professor, quais são as matérias que você ensina?**

   Entrevistado - As matérias ligadas à Fundamentação de economia (*inaudível*), Introdução à Economia, mais ligado à microeconomia, assuntos relativos à microeconomia, à parte de macroeconomia, à parte de Economia Internacional e à Economia Brasileira, mas sempre com um foco de fundamentação, introdutório.

2. **Entrevistador - Na sua experiência, como os meninos estão produzindo os textos? Qual o grau de dificuldade eles têm no nível da linguagem, no nível da argumentação?**

   Entrevistado - A primeira dificuldade que eu percebo é de entendimento do que é que se pretende escrever, é muito comum nós solicitarmos algo, por exemplo, numa questão alguma análise e eles simplesmente não entendem o que é que a questão pede, (*inaudível*) interpretação. Outra dificuldade é que falta a eles ordenamento de idéias, eles não têm uma seqüência lógica dos pensamentos, e a terceira é basicamente do português mesmo, gramática, vocabulário, que falta concordância verbal, aí deficiência grave mesmo.

3. **Entrevistador - Você acha que os alunos, dos que chegam com essa grande dificuldade na linguagem impede a absorção ou a produção do conhecimento?**

   Entrevistado - Sim. Sempre, porque eles não absorvem o conteúdo em sala de aula, quanto mais na leitura em casa, no estudo solitário, eles não vão conseguir absorver, eles não conseguem internalizar o conhecimento em sala de aula e muito menos lendo em casa.

4. **Entrevistador - Agora em que aspectos específicos da linguagem que eles têm mais dificuldades? É construção de frases, é ortografia, é acentuação gráfica, afinal eles dominam ou não o padrão culto?**

   Entrevistado – Infelizmente, essas três áreas da linguagem que você falou, todas as três estão muito ruim, muito ruim ortografia, frase, interpretação... não conseguem, muito ruim. Sempre levando em conta, meu grau de comparação foi aquele que eu tinha na faculdade. Fazendo a ressalva que eu tenho contato com alunos de outras faculdades, notadamente, federal, eu percebo uma discrepância bastante razoável entre bons alunos da federal e bons alunos da universidade particular.

5. **Entrevistador - Agora, por causa disso, você percebe se existe uma tensão entre o professor de universidade na hora de corrigir as provas, os trabalhos?**

   Entrevistado - Essa é uma pergunta emblemática porque eu vou me incluir nesse rol, os professores têm diminuído o nível de exigência dos alunos em avaliações. Eu vou ter que me incluir. Inclusive eu tenho feito provas objetivas...

6. **Entrevistador - Como forma de facilitar a avaliação?**

   Entrevistado - Porque são duas coisas diferentes. Se eu for fazer provas dissertativas, eu tenho que entender o que ele está escrevendo e nem sempre eles conseguem colocar no papel aquilo que eles absolveram o pouco que eles absolveram em sala de aula. Então é complicado eu cobrar a compreensão dos assuntos ligados à economia levando em conta que não conseguem nem ao menos escrever algo. Então para que eu pelo menos consiga avaliar se eles entenderam as questões ligadas à economia, eu tenho feito provas objetivas, para que eles pelo menos tentem, para que identifiquem a compreensão dos assuntos de economia já que eles não iriam conseguir escrever. É terrível isso, viu, mas eu estou sendo sincero.

7. **Entrevistador - Sim. Eu quero sinceridade mesmo.**

   Entrevistado - Eu tenho que fazer ressalvas. As provas, mesmo sendo provas objetivas, as provas são difíceis e envolvem interpretação, não é... a prova objetiva que eu faço não é mera, não se trata apenas de completar uma lacuna, não é apenas uma... um...questiono ao aluno o conceito de algo, eu tento forçar a eles algum nível de análise e interpretação, nas provas objetivas de forma que de alguma forma eu estou forçando eles a pensar.

8. **Entrevistador - Essa dificuldade lingüística e textual dos alunos você atribui a que fator?**

   Entrevistado - Falta de leitura, eles não lêem, os valores dos alunos hoje são outros, eles ficam o tempo deles hoje dividido com outras atividades que não a leitura. Essa constatação não é só minha, em mesa de amigos, professores também a gente sempre chega à conclusão de que o aluno tem outras coisas mais importantes para fazer do que necessariamente ler, eles têm muito celular para atender, eles têm muito torpedo para enviar, eles têm muito *orkut* para entrar, muita...msn, eles têm outras atividade diárias. Eles perdem muito tempo dentro de ônibus, eles vão para muitas festas, festa tem ressaca, festa tem que se produzir antes, e o tempo deles é dividido em outras coisas que não leitura.

9. **Entrevistador - Você acha que essas dificuldades que eles têm de linguagem, ou essa variante de linguagem decorre de uma falta de experiência cultural, ou mesmo uma defasagem da própria escola?**

   Entrevistado - Os dois. Na minha opinião, os valores mudaram, os valores mudaram, a mídia, o *marketing,* o bombardeio que os alunos recebem diariamente de rádio, TV, internet, o que quer que seja, as coisas que estão na moda inverteram os valores dos alunos, e isso não é na faculdade, isso também vem da escola. Também penso que as escolas também estejam sendo menos exigentes quanto à formação dos alunos, escolas que eu falo secundaristas.

10. **Entrevistador - Que mais?**

    Entrevistado - Os dois.

11. **Entrevistador- Aqui na faculdade você acha que o comportamento do professor na hora da correção dos trabalhos escritos se parte para uma "hipercorreção", ou seja, ele corrige tudo, ou uma "hipocorreção", não corrige nada. (*pausa*)**

    Entrevistado - Depende, depende do professor, depende da matéria, depende do... porque no meu caso, quando eu dou fundamentação de economia, eu faço provas objetivas, então eu não tenho como fazer uma "hipercorreção". Agora, quando eu oriento trabalho acadêmico, eu faço uma "hipercorreção". Depende não é? Depende.

12. **Entrevistador – E (*pausa*) e na correção essas dificuldades sejam lingüísticas textuais, ela entram na avaliação?**

    Entrevistado - Não.

13. **Entrevistador - Como é que você se comporta, o que é que você faz?**

    Entrevistado - Apenas aponto os erros.

14. **Entrevistador- Aponta os erros, como você indica? O que você faz?**

    Entrevistado - Corto o que está errado, corrijo ortografia, acentuação é... proponho uma nova redação, solicito a correção da redação e por aí vai, depende mas... eu não apenas indico, eu promovo correção também.

15. **Entrevistador - Para você, o que seria o texto ideal ou razoavelmente ideal para uma vida acadêmica, deveria ter no mínimo o quê? Um texto bem escrito para você teria que ter o quê?**

    Entrevistado - Ordenamento das idéias, português claro, frases bem construídas.

16. **Entrevistador - O que significa um português claro?**

    Entrevistado - Um bom português. Um português bem escrito. Na minha opinião, um dos grandes defeitos do português dos alunos hoje é que eles querem, no meio científico acadêmico eles querem refletir...eles querem copiar a linguagem jornalística, seja ela falada, seja ela de jornais e revistas dessas fúteis que tem por aí. Eles copiam a linguagem jornalística, por exemplo, os repórteres falam, deixa eu dar um exemplo de economia, "os trabalhadores quando são demitidos mergulham na informalidade" Parece que tem uma piscina (*risos*) mergulham na informalidade e eles querem simplesmente, eles apenas copiam essa forma de se expressar no texto científico acadêmico e a gente sabe que não cabe, não é?

17. **Entrevistador - Uma outra coisa: o que você faz quando você corrige um trabalho...**

    Entrevistado - Apesar que... não que o jornalista escreva errado.

18. **Entrevistador - Não, eu sei.**

    Entrevistado - Alguns até escrevem bem, mas essa forma de escrever, ela se torna mais "palatada" para as pessoas de cultura menor, tem se repetido em trabalhos científicos, em escritas científicas, eu particularmente não gosto. Minha intenção é sempre coibir esse tipo de escrita.

19. **Entrevistador - Você percebe nos textos...**

    Entrevistado - Deixa só eu dar um exemplo, um rapaz estava escrevendo um estudo de caso sobre um restaurante, ele disse que o restaurante abriu suas portas no dia tal, quando na verdade ele queria dizer que o restaurante inaugurou, só que essa expressão abrir portas é como sinônimo de... seria uma metáfora não é? De inauguração, se tornou comum, então eles acham que pode escrever isso no texto acadêmico e a gente tem que ficar corrigindo isso o tempo todo.

20. **Entrevistador- Você percebe na produção escrita cópias de textos?**

    Entrevistado - Da internet, não é?

21. **Entrevistador - Sim, ou então você não consegue enxergar o aluno no próprio texto?**

    Entrevistado - Não (*inaudível*), quando você pega um trabalho em grupo, ou mesmo individual para eles fazerem um trabalho de pesquisa, a fonte de pesquisa básica deles é a internet e nessa pesquisa eles fazem como eles chamam *ctrl c, ctrl z*, fazem uma colcha de retalhos de assuntos da internet, sem citar fontes, sem analisar o que escreveram, sem ao menos pesquisar se o que eles estão capturando da internet equivale aquilo que o professor está pedindo infelizmente.

22. **Entrevistador - Como é que fica o paradoxo entre a massa chegando à faculdade particular e a cobrança mínima de um domínio da linguagem acadêmica, como fazer?**

    Entrevistado - Essas pessoas nunca, na minha opinião, se não reforçarem o estudo, não só o estudo da área dele, como também reforçar a escrita do português, a leitura do português, e aí inclui também domínio de informática, língua estrangeira, mais uma, agora são duas inglês e espanhol, eles nunca sairão do cargo médio, ou seja o mercado só exige dele e vai exigir, seguramente essas pessoas trabalharam deixa eu usar a metáfora feito "burro de carga" trabalharão muito, serão muito cobrados por resultados, mas não conseguirão sair do nível médio da empresa, eles não será diretores, eles não serão supervisores, supervisores sim, mas não passarão de gerentes, não passam de gerentes, eles não vão conseguir defender uma idéia, não vão conseguir fazer apresentações, não vão escrever relatórios, como é que sobe?

23. **Entrevistador - Afinal, existe ou não existe no meio acadêmico preconceito contra esses textos, essas produções?**

    Entrevistado - Da minha parte sim.

24. **Entrevistador - De um modo geral.**

    Entrevistado - De um modo geral sim, claro. O problema é que as faculdades já estão contratando essas pessoas, que se formaram dessa forma, esse é o maior problema. Não sei se o professor já está sabendo que as faculdades já estão contratando professores apenas com grau de especialista para dar aulas de (*inaudível*) até mesmo graduados.

25. **Entrevistador - Você acredita que uma pessoa que chegue com esse, com essa variante lingüística ainda distante dessa variante de prestígio, ele possa adquirir a norma padrão durante o curso?**

    Entrevistado - Sim, se for dedicado, se realmente se esforçar, agora tem muita dificuldade não é? Eu acho que eles saem melhores do que eles entram. Agora quão melhor ele sairá vai depender do nível de dedicação. Agora que eles saem melhor, eles saem sim, não tenho dúvida, não tenho dúvida.

26. **Entrevistador - Saem?**

    Entrevistado - Saem, principalmente quando eles passam por disciplinas que eles são forçados a escrever trabalhos acadêmicos, no curso de administração seria relatório de estágio, TCC, no curso de Direito eu não conheço tão bem, mas nos cursos que eles têm que produzir trabalhos acadêmicos eles dão uma melhorada boa, obviamente se o professor exigir deles (*inaudível*), quando entregam uma versão eu corrijo ele volta, eu corrijo, ele volta. Eu corrijo, já cheguei até a versão oito.

27. **Entrevistador - Outra coisa: você quando vê essa dificuldade que eles têm na linguagem, na produção dos textos, você observa essas características a partir da sua formação acadêmica, da sua vida escolar, de que formação sua... ou é pressão, a faculdade pressiona, a instituição pressiona?**

    Entrevistado - Eu me interesso pelos alunos, eu me interesso por eles.

28. **Entrevistador - Não se interessa?**

    Entrevistador - Eu me interesso, eu quero ver como eles estão, eu me interesso, a verdade é essa, a faculdade não me pressiona em relação a isso.

29. **Entrevistador - Eu estou falando assim: Quando você vê, esse texto está mal escrito, você está tomando como parâmetro o quê?**

    Entrevistado - O meu nível de qualidade, o que eu considero como aceitável.

30. **Entrevistador - O seu nível de qualidade. Isso está baseado na sua formação acadêmica, na sua formação escolar, na sua formação pessoal?**

    Entrevistado - As três, porque eu leio porque gosto, leio porque a minha formação exige, li porque a faculdade exigiu, li também porque a especialização e o mestrado exigiram, mas eu também leio porque gosto. Leio todo dia. Alguma coisa eu estou lendo.

31. **Entrevistador - E o que você sugere às pessoas que se encontram nesse nível na hora de uma prova, um trabalho?**

    Entrevistado - Primeiro revisar os valores. Eles verificarem o que é realmente importante para eles hoje e o que é que vão construir... o futuro deles. Eles revisando esses valores e chegando à conclusão de que o que eles estão fazendo hoje não vai contribuir para o futuro deles, eles têm que ler mais, têm que ler mais, eu não conheço, eu não sou especialista nesse assunto, mas eu não conheço nenhuma forma do aluno escrever melhor senão aquela que leva em conta um aumento na carga de leitura, vale a ressalva não é ler um amontoado de bobagens... leitura... leitura não precisa ser, necessariamente romances, mas a leitura boa escrita, bom português.

32. **Entrevistador - Ainda na linguagem, o que você mais se assusta, quais são os erros mais recorrentes, erros... digo, inadequações mais recorrentes?**

    Entrevistado - Concordância (*pausa*).

33. **Entrevistador - O que mais?**

    Entrevistado - Vícios de linguagem, eles usam muito, aquelas expressões da moda. Eles... engraçado como eles crescem em contato com isso. Eles trazem essas expressões da moda para o que eles escrevem, o que eles falam, a expressão cada vez mais (*inaudível*). Bom dia a todos e a todas! Oi, bom dia! Tem que ser bom dia a todos, não é? Mas como eles

estão vendo isso a todo momento, eles ficam repetindo, mas, naturalmente, o que mais me aborrece é Português, ortografia, concordância e essa escrita jornalística cheia de vícios. É o que me aborrece.

34. **Entrevistador - Você tolera o uso da linguagem do senso comum dentro do texto acadêmico?**

    Entrevistado - Não entendi.

35. **Entrevistador - Esse vício de linguagem, linguagem cotidiana (*vozes transladas*), e aí o que você faz?**

    Entrevistado - Corto. Corto, naturalmente (*inaudível*)**.** Naturalmente sendo um trabalho acadêmico, como meu nome vai junto, antes deles começarem a escrever eu já faço uma revisão daquilo o que pode e o que não pode ser escrito. Alerto a eles os erros mais comuns e ao longo de... normalmente, eu fico com eles um ano, ao longo desse ano vai, sempre que possível, melhorando a escrita deles, e eles melhoram.

36. **Entrevistador - Eles usam muito a oralidade ao invés da linguagem escrita?**

    Entrevistado - Muito, muito, porque o conhecimento deles hoje em dia, a fonte de conhecimento hoje é essa, não é? TV, rádio. Eles não. Na verdade sabe o que é, eles não têm tempo, eles têm outras prioridades, sabe? Eles têm outras atividades diárias para tomar conta, eles têm muitos amigos para se corresponderem de diversas formas diferentes. Outra coisa importante é a maxivalorização do tal do *network*. A todo momento, eles acham que estar conversando com os amigos é estar fazendo *network*, é manter a teia de relacionamentos, como eles chamam com a linguagem, a oralidade deles, mas, os amigos, eles sabem que essa pessoa que só quer saber de festa, vai querer saber de festa sempre, então ele não vai indicar esse amigo que só quer saber de festa, que mantém um *network* na festa para arrumar um emprego? Pelo menos é assim que eu vejo as coisas funcionando. Funciona assim: "Juquinha é uma ótima pessoa, gente boa, gosto dele para caramba, estou usando a oralidade, mas para esse cargo não", ou seja, eles não perceberam ainda que o *network* funciona com as pessoas certas e, sendo feito da maneira certa, não é simplesmente ir a todas as festas, a todos os encontros, todas as baladas, como eles chamam. Na minha opinião, isso não é *network*. Eu acho que há uma maxivalorização disso, esse relacionamento interpessoal. Eles maxivalorizam isso.

37. **Entrevistador - Você relaciona nas aulas a questão de que...**

    Entrevistado - De leitura?

38. **Entrevistador - Não. A questão de que se eles não se preocuparem com a linguagem acadêmica eles têm problemas de inserção no mercado de trabalho?**

    Entrevistado - O tempo inteiro, o tempo inteiro. Acho que às vezes sou até chato.

39. **Entrevistador - Sobretudo na área de administração.**

    Entrevistado - Eu sempre reforço a eles que eles têm que ler, que eles têm que... Reforço que eles têm que ler, reforço que eles têm que perseverar, que eles têm que se esforçar, porque o mercado lá fora exige do candidato. Eu sempre enumero a eles um número razoável de vagas que estão em aberto por falta de candidatos, vagas essas que eu podia indicar, mas que não indico por que não tenho candidatos apropriados, pois é.

40. **Entrevistador - Você acha que você encontra, por exemplo, certos alunos que realmente não têm nenhuma afinidade, vocação para uma profissão de nível superior, mas mesmo assim estão aqui e você tem que dar acolhimento: E aí, o que você faz em relação à (*inaudível*)?**

    Entrevistado - Não tenho dúvida. Como eu te falei, eu me interesso pelos alunos, eu quero tentar ajudar, mas que tem alunos que deveriam estar procurando outra atividade, sem sombra de dúvidas. Tem um caso engraçado lá no Centro Universitário da Bahia (FIB), que uma conversa informal que eu tive (*inaudível*) de animadora de palco, que a vocação dela é ser outra coisa e não administradora, ela deveria estar preocupada em fazer carreira como dançarina, como animadora de palco, organizadora de eventos, porque como administradora não tem nenhuma vocação. Se não consegue ficar sentada numa cadeira, quem dirá ler ou escrever algo, relatar algo. Está bom? *Marketing*, Direito, vou fazer Fisioterapia, pensando em ser médico, mas não consegue entrar numa Faculdade de Medicina, vou fazer Fisioterapia. (*vozes transladas*). Eu não estou aqui nem fazendo apologia, nem degradando nenhuma profissão.

41. **Entrevistador - Sim. Como é que você vai ver a produção do TCC e a produção, por exemplo, dos alunos que iniciam? A mesma coisa?**

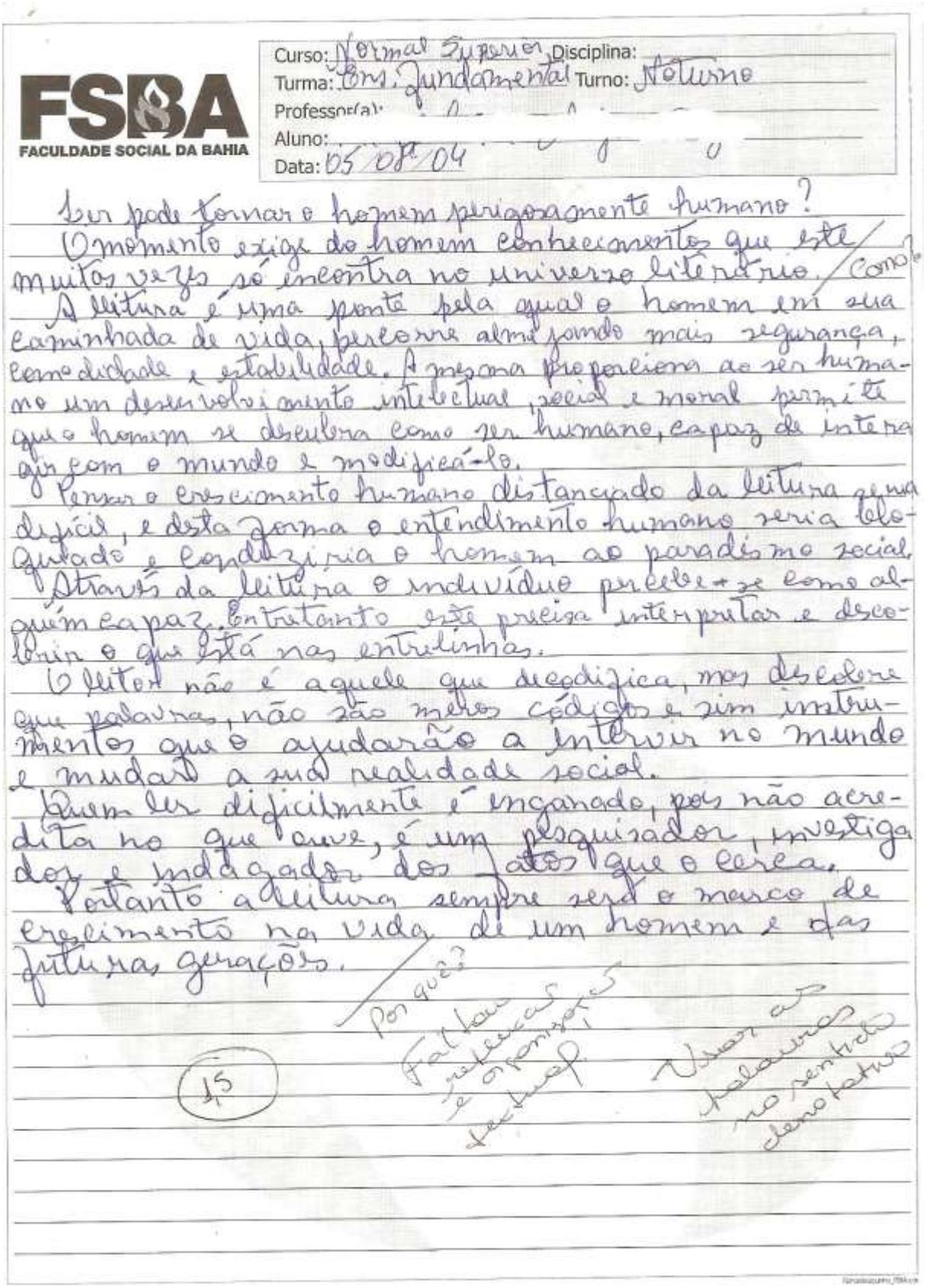
    Entrevistado – Não, eles melhoram, eles melhoram.

42. **Entrevistador - Em que sentido eles são diferentes?**

    Entrevistado - Eles melhoram, eles melhoram. Quando eles entram na faculdade, eles entram deslumbrados, estão ainda um pouco incertos do que querem. No final do curso eles já passaram por tantos semestres, não é? Já colocaram a cabeça mais no lugar, já estão um pouco mais cientes de que o mercado vai cobrar deles, já tiveram dificuldade de arranjar estágio, ou mesmo emprego, já começam a pedir mais ajuda, se tornam um pouco mais humildes, ganham humildade que é uma característica importante, que nem sempre quando eles entram na faculdade eles estão com essa característica que eu, particularmente, gosto no ser humano, que é ter humildade para aprender, eles melhoram, melhoram muito..

ANEXOS

REDAÇÃO 04 – LER PODE TORNAR O HOMEM PERIGOSAMENTE HUMANO?



FSBA
FACULDADE SOCIAL DA BAHIA

Curso: Normal Superior Disciplina:
Turma: Ens. Fundamental Turno: Noturno
Professor(a):
Aluno:
Data: 05/08/04

Ler pode tornar o homem perigosamente humano?

O momento exige do homem conhecimentos que este muitos vezes só encontra no universo literário. Como?

A leitura é uma ponte pela qual o homem em sua caminhada de vida, percorre almejando mais segurança, comodidade e estabilidade. A mesma proporciona ao ser humano um desenvolvimento intelectual, social e moral permite que o homem se descubra como ser humano, capaz de interagir com o mundo e modificá-lo.

Pensar o crescimento humano distanciado da leitura seria difícil, e desta forma o entendimento humano seria bloqueado e condenaria o homem ao paradismo social.

Através da leitura o indivíduo percebe-se como alguém capaz. Entretanto este precisa interpretar e descobrir o que está nas entrelinhas.

O leitor não é aquele que decodifica, mas descobre que palavras, não são meros códigos e sim instrumentos que o ajudarão a intervir no mundo e mudar a sua realidade social.

Quem ler dificilmente é enganado, pois não acredita no que ouve, é um pesquisador, investigador e indagador dos fatos que o cerca.

Portanto a leitura sempre será o marco de crescimento na vida de um homem e das futuras gerações.

15

Por quê? Faltou relacionar e organizar o texto!

Usar as palavras no sentido denotativo

REDAÇÃO 05 – NO MUNDO MODERNO

FACULDADE SOCIAL DA BAHIA
Port. Mec. N.º 458 de 15/03/2001 FSBA

FSBA
FACULDADE SOCIAL DA BAHIA

Curso: Jornalismo Disciplina: PROAP
Turma: 2006.1 Turno: Noturno
Professor(a):
Aluno:
Data: 10/04/06

No mundo moderno, conhecimentos são criados pelo homem e utilizados pela sociedade sem ciência. A criação da bomba atômica, utilização descontrolada de agrotóxicos, uma péssima alimentação dentre outros elementos comprovam esse fato.

O sistema capitalista é ganancioso. Quando o homem elaborou o agrotóxico, por exemplo, não imaginava que ele poderia causar tantos males. Sua intenção era criar ou melhorar as condições dos pastos e verduras. A partir do momento que a consciência começa a dar lugar, o aumento ou implantação do agrotóxico, a ponto de surgirem enfermidades, faz com que o conhecimento produzido seja utilizado sem ciência, e volte-se contra o próprio produtor.

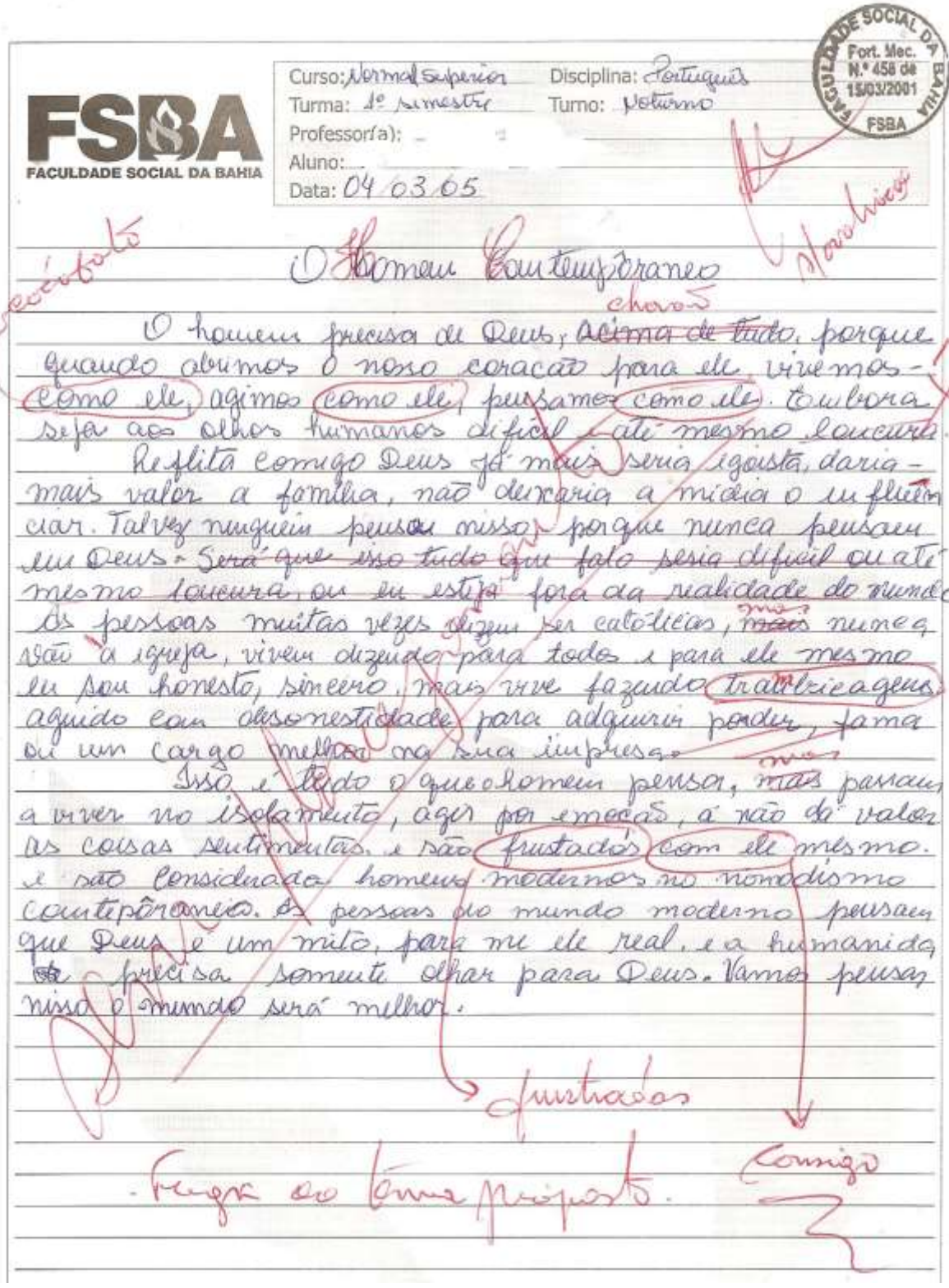
A mentalidade do homem é algo arraigado. A falta de educação da nossa sociedade é algo tão consigo preguiça aos próprios homens. O que dizer de um homem que descobre uma árvore e em seguida procura um lugar para se esconder do sol.

A falta de ciência dos homens origina conflitos sociais. A questão lógica de dar soluções aos problemas da humanidade, existem, mas nunca o homem pôs em prática.

A solução para tamanha mentalidade é a mudança do sistema educacional. O equilíbrio sobre o assunto é a medida mas adequada. Com a mudança da educação ocorre a mudança de mentalidade e assim o equilíbrio.

a negação dos fatos frente a falta de educação e a relação com o tema proposto?? Preservação do sistema hoolístico

REDAÇÃO 06 – O HOMEM CONTEMPORÂNEO



FSBA
FACULDADE SOCIAL DA BAHIA

Curso: Normal Superior Disciplina: Português
Turma: 1º semestre Turno: Noturno
Professor(a):
Aluno:
Data: 04/03/05

FACULDADE SOCIAL DA BAHIA
Fort. Mec.
N.º 458 de
15/03/2001
FSBA

O homem Contemporâneo

O homem precisa de Deus, acima de tudo, porque quando abrimos o nosso coração para ele, vivemos como ele, agimos como ele, pensamos como ele. Embora seja aos olhos humanos difícil e até mesmo loucura.

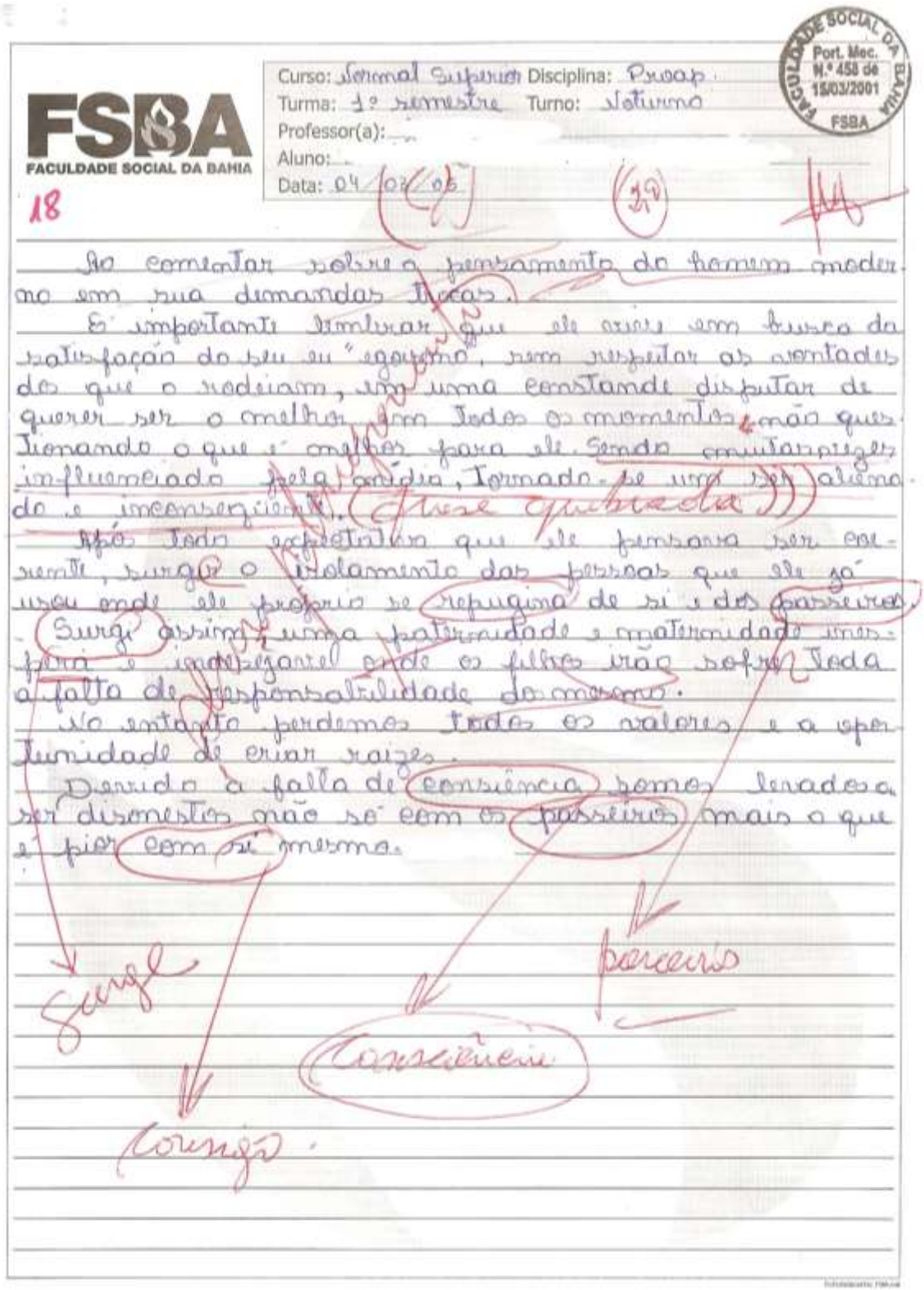
Reflita comigo Deus já mais seria egoista, daria mais valor a família, não deixaria a mídia o influenciar. Talvez ninguém pensou nisso porque nunca pensam em Deus. Será que isso tudo que falo seria difícil ou até mesmo loucura, ou eu estou fora da realidade do mundo.

As pessoas muitas vezes dizem ser católicas, mas nunca vão à igreja, vivem dizendo para todos e para ele mesmo eu sou honesto, sincero, mais vive fazendo trambicagens, agindo com desonestidade para adquirir poder, fama ou um cargo melhor na sua empresa.

Isso é tudo o que o homem pensa, mas passam a viver no isolamento, agir por emoção, á não dá valor as coisas sentimentais, e são frustados com ele mesmo. e são considerados homens modernos no nomadismo contemporâneo. As pessoas do mundo moderno pensam que Deus é um mito, para mim ele real, e a humanidade precisa somente olhar para Deus. Vamos pensar nisso o mundo será melhor.

- Fuga do tema proposto.

REDAÇÃO 07 – AO COMENTAR SOBRE O PENSAMENTO DO HOMEM



FSBA
FACULDADE SOCIAL DA BAHIA

Curso: Semonal Superior Disciplina: Psicop
Turma: 1º semestre Turno: Noturno
Professor(a):
Aluno:
Data: 04/03/06

FACULDADE SOCIAL DA BAHIA
Port. Mec. Nº 458 de 15/03/2001
FSBA

18

Ao comentar sobre o pensamento do homem moderno em sua demandas locais.

É importante lembrar que ele existe em busca da satisfação do seu eu "egoismo", sem respeitar as vontades dos que o rodeiam, uma constante disputar de querer ser o melhor em todos os momentos não quer tornando o que é melhor para ele. Sendo manipulado influenciado pela mídia, tornado-se uma ser alienado e inconsequente. (Tese quebrada))

Após toda expectativa que ele pensava ser correspondido, surge o isolamento das pessoas que ele só usou onde ele próprio se repugna de si e dos parceiros. Surgi assim uma paternidade e maternidade irresponsável onde os filhos irão sofrer toda a falta de responsabilidade do mesmo.

No entanto perdemos todos os valores e a oportunidade de criar raizes.

Devido a falta de consciência somos levados a ser diferentes não só com os parceiros mais o que é pior com si mesmo.

surge

parceiros

consciência

corrupção.

REDAÇÃO 08 – O HOMEM SÓ

FSBA
FACULDADE SOCIAL DA BAHIA

Curso: Pedagogia Disciplina: Fiscal
Turma: 05 Turno: Noturno
Professor(a):
Aluno:
Data: 15/03/05

FACULDADE SOCIAL DA BAHIA Port. Mec. N.º 458 de 15/03/2001 FSBA

2

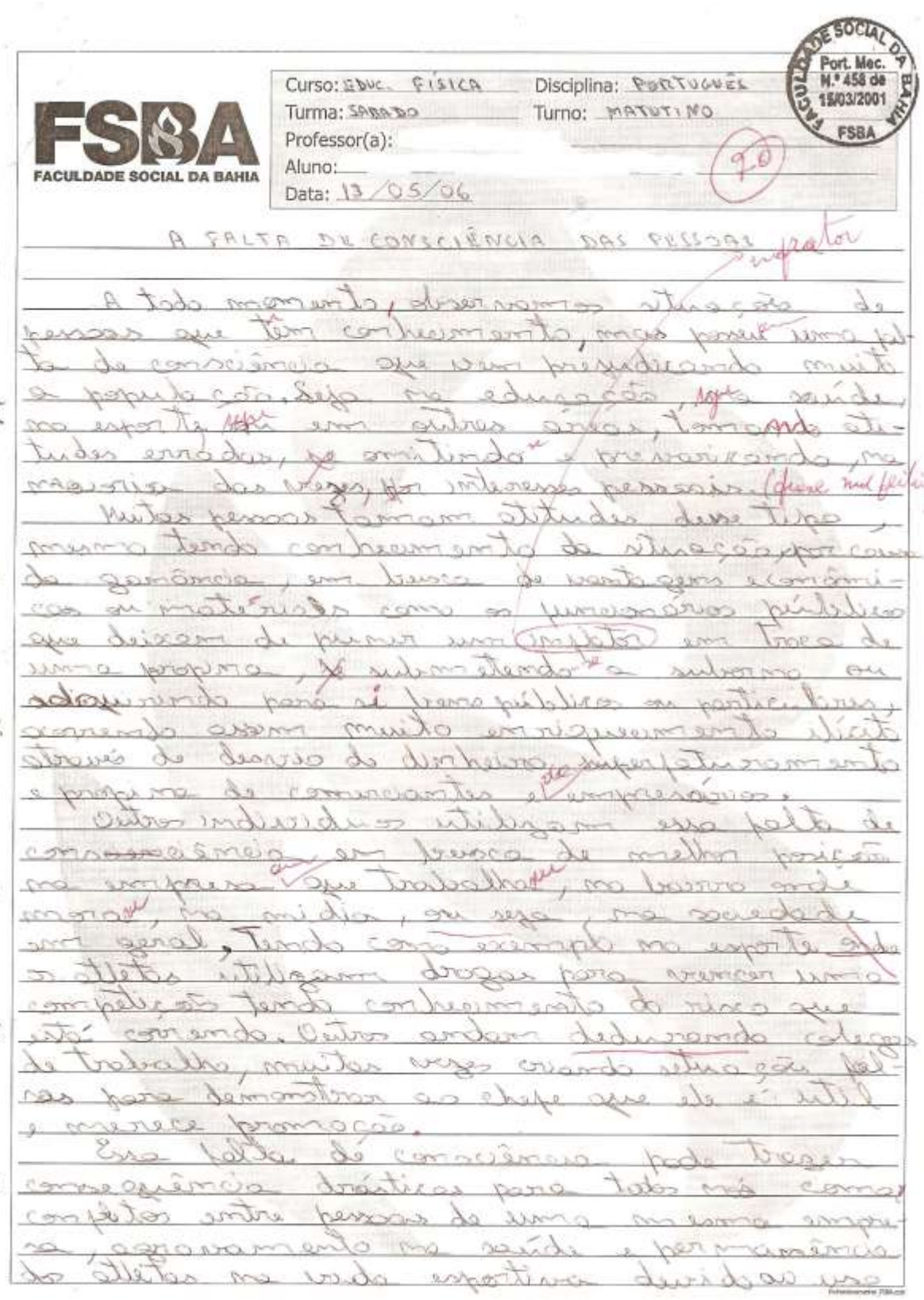
O homem só, por ter crescido homem, sente-se "indiscreto", não obedece ordem, faz o que quer chega a hora que quer, não quer a família nem o respeito, dizendo que é livre, macho e racional, coisas que elas não tem na verdade.

Só pelo fato de ser homem quer ganhar todas as mulheres bonitas para dizer "eu peguei" aos colegas, e as feias fazem hora, esses homens e esses que fazem isso terminam com elas, e engole o orgulho passando calados. (absurdo!)

Na verdade, o homem liberal em todos os sentidos mesmo que isso cause prejuízo a ele não está nem aí, quer mais se divertir ter prazer, ser o bacana do mundo é esse o homem moderno.

— Repensar o tema: instabilidade do homem.
— Não tem planejamento de vida

REDAÇÃO 09 – A FALTA DE CONSCIÊNCIA DAS PESSOAS



FSBA
FACULDADE SOCIAL DA BAHIA

Curso: EDUC. FÍSICA Disciplina: PORTUGUÊS
Turma: SÁBADO Turno: MATUTINO
Professor(a):
Aluno:
Data: 13/05/06

FACULDADE SOCIAL DA BAHIA
Port. Mec. N.º 458 de 15/03/2001
FSBA

9,0

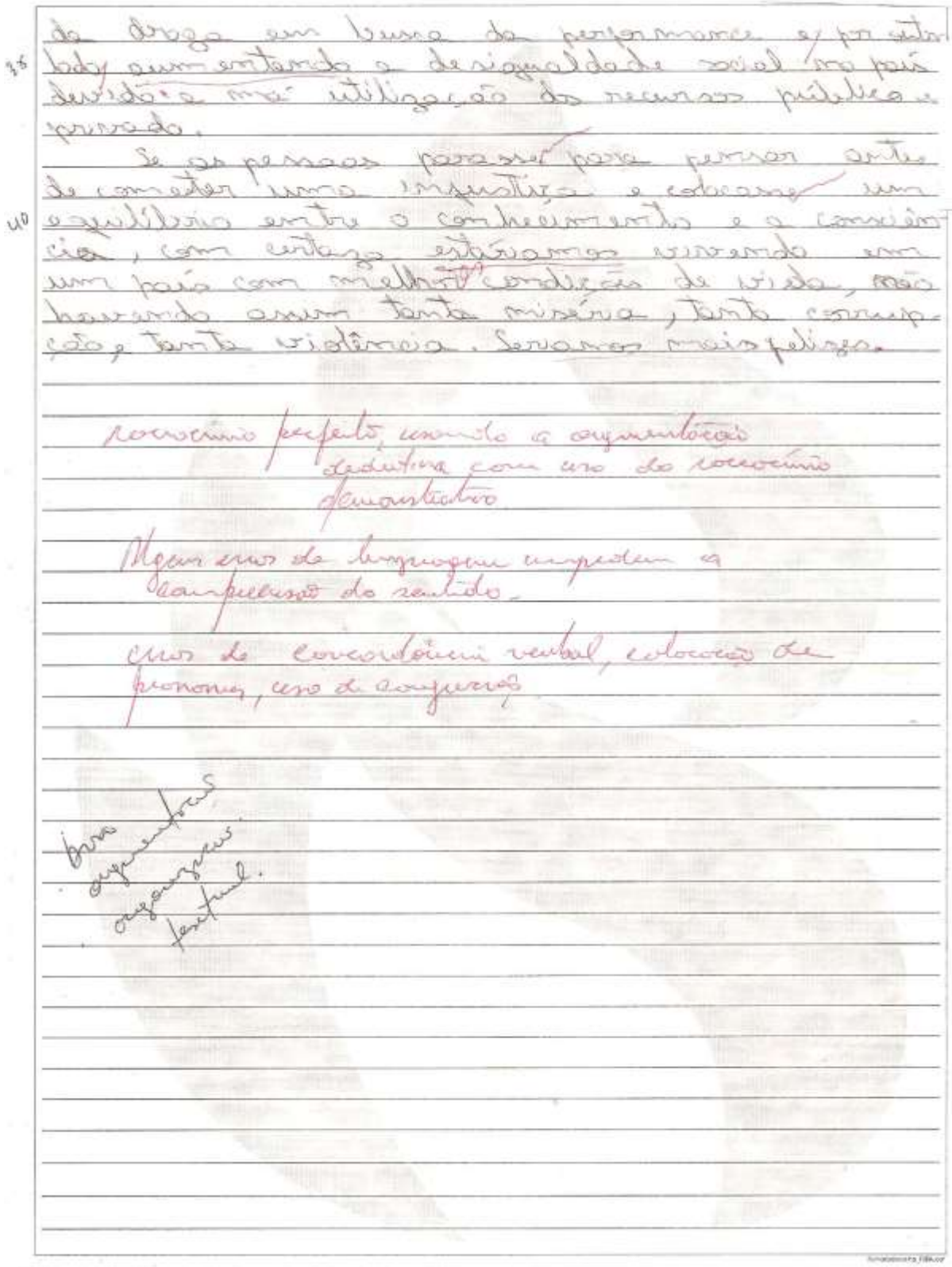
A FALTA DE CONSCIÊNCIA DAS PESSOAS

A todo momento, observamos situação de pessoas que têm conhecimento, mas possui uma falta de consciência que vem prejudicando muito a população, seja na educação, saúde, no esporte, em outras áreas, tomando atitudes erradas, se omitindo e prejudicando, na maioria das vezes, os interesses pessoais.

Muitas pessoas tomam atitudes desse tipo, mesmo tendo conhecimento da situação por causa da ganância, em busca de vantagens econômicas ou materiais como os funcionários públicos que deixam de prestar um bom serviço em troca de uma propina, se submetendo a suborno ou aliciamento para si, para pessoas ou particulares, ocorrendo assim muito em superfaturamento ilícito através do desvio do dinheiro público, superfaturamento e propina de comerciantes e empresários.

Outros indivíduos utilizam essa falta de consciência em busca de melhor posição na empresa que trabalham, no bairro onde moram, na mídia, ou seja, na sociedade em geral, tendo como exemplo no esporte onde os atletas utilizam drogas para vencer uma competição tendo conhecimento do risco que está correndo. Outros ardem denegrindo colegas de trabalho, muitas vezes criando situações falsas para demonstrar ao chefe que ele é útil e merece promoção.

Essa falta de consciência pode trazer consequências drásticas para todos nós como competições entre pessoas de uma mesma empresa, agravamento na saúde e permanência dos atletas na vida esportiva devido ao uso



da droga em busca da performance e/ou status
35 body aumentando a desigualdade social no país
devido a má utilização dos recursos públicos e
privados.

Se as pessoas param e pensam antes
de cometer uma imprudência e colocarem um
40 equilíbrio entre o conhecimento e a consciên-
cia, com certeza estaríamos vivendo em
um país com melhor condição de vida, não
havendo assim tanta miséria, tanta corrup-
ção e tanta violência. Seríamos mais felizes.

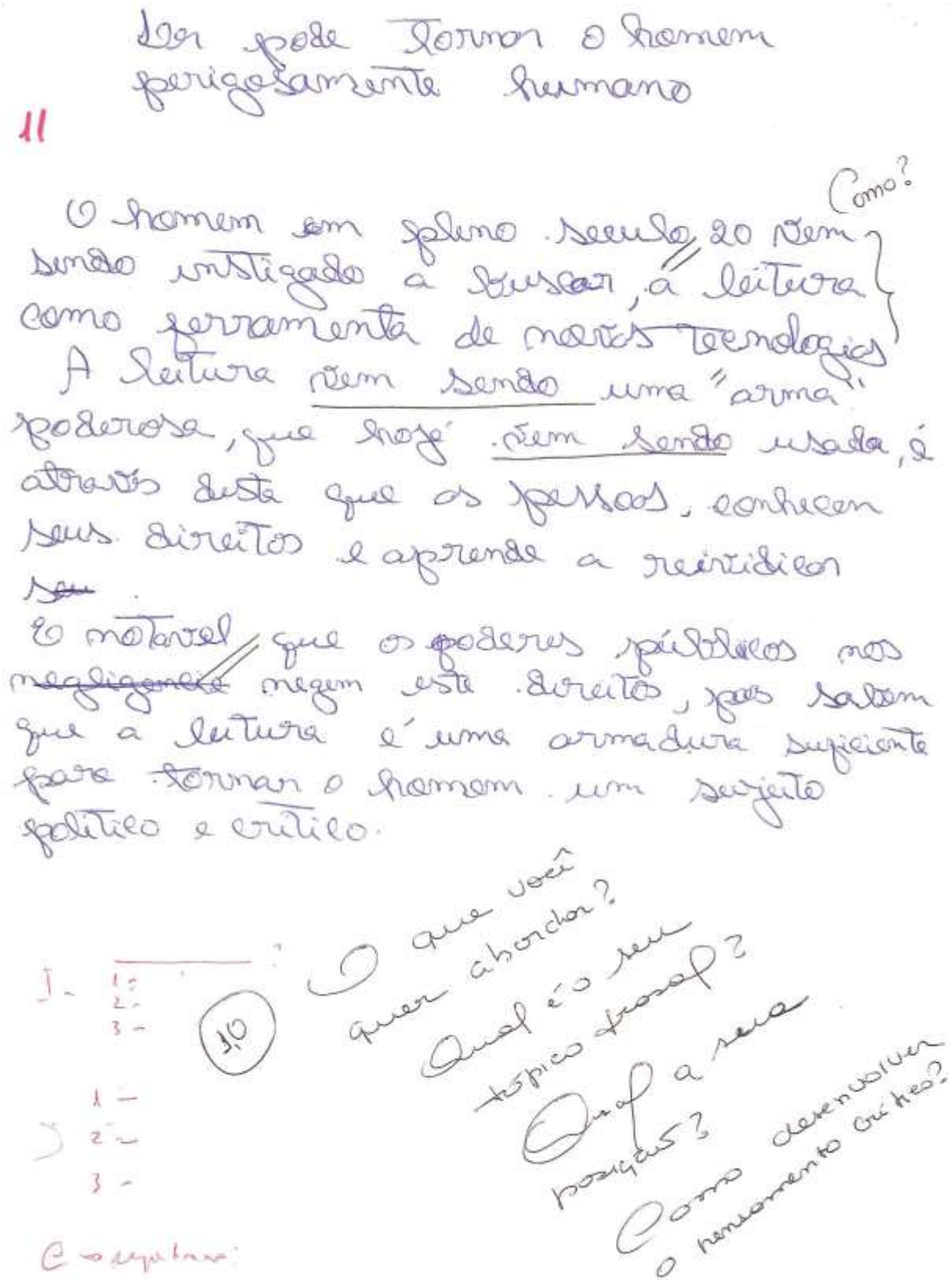
raciocínio perfeito, usando os argumentos
dedutiva com uso do raciocínio
demonstrativo

Alguns erros de linguagem impedem a
manipulação do sentido.

Uso de concordância verbal, colocação de
pronomes, uso de conjunções

boa
argumentos
organizou
textual.

REDAÇÃO 10 – LER PODE TORNAR O HOMEM PERIGOSAMENTE HUMANO



Ler pode Tornar o homem perigosamente humano

11

O homem em pleno século 20 vem sendo instigado a buscar, a leitura como ferramenta de novas tecnologias. (Como?)

A leitura vem sendo uma "arma" poderosa, que hoje vem sendo usada, é através desta que as pessoas, conhecem seus direitos e aprende a reivindicar ~~seu~~.

É notável que os poderes públicos nos ~~negligenciam~~ negam este direitos, pois sabem que a leitura é uma armadura suficiente para tornar o homem um sujeito político e crítico.

1 - _____ : 10

1 -
2 -
3 -

1 -
2 -
3 -

O que você quer abordar?
Qual é o seu tópico frasal?
Qual a sua posição?
Como desenvolver o pensamento crítico?

Conclusão: