

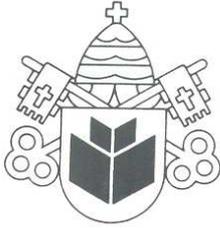
ANA MARIA DE BARROS KÜSTER



**O ENSINO COM PESQUISA E A PRODUÇÃO DO
TEXTO UNIVERSITÁRIO. UM ESTUDO DA COESÃO E
DA COERÊNCIA TEXTUAL**

Dissertação apresentada à Pontifícia
Universidade Católica do Paraná , como
requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação, sob a
orientação do Prof. Dr. Jayme Ferreira
Bueno .

CURITIBA
1998



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Departamento de Educação
Mestrado em Educação

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 142

Aos dezoito dias do mês de dezembro de um mil novecentos e noventa e oito, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação “**O ENSINO COM PESQUISA E A PRODUÇÃO DO TEXTO UNIVERSITÁRIO. UM ESTUDO DA COESÃO E DA COERÊNCIA TEXTUAL**”, apresentada por **Ana Maria de Barros Küster**, ano de ingresso 1996, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. Dr. Jayme Ferreira Bueno	
Prof.ª Dr.ª Silvina Rosa	
Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens	

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof. Dr. Jayme Ferreira Bueno	Conceito <u>A</u>
Prof.ª Dr.ª Silvina Rosa	Conceito <u>A</u>
Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens	Conceito <u>A</u>
	Conceito Final <u>A</u>

Observações da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Peri Mesquida
Coord. do Curso de Mestrado em Educação

Aos meus pais, Jacob e Bárbara,
exemplo de luta pela vida,
pelo amor, estímulo e confiança irrestritos
que sempre recebi.

AGRADECIMENTOS

Ao professor doutor Jayme Ferreira Bueno, orientador que soube respeitar a personalidade e o estilo da autora, apoiá-la, incentivá-la e, principalmente, sempre acreditou neste trabalho.

À professora doutora Marilda Aparecida Behrens, exemplo de mulher, profissional e figura humana. Por ocasião das dificuldades do Projeto de Pesquisa, apontou com excepcional competência, caminhos, orientações que vieram a ser indispensáveis para o desenvolvimento da dissertação.

Ao professor Jacob Brenner de Barros, pelas sugestões e correções sempre oportunas e valiosas. Mestre não só no ensino da língua portuguesa, mas em todas as atitudes da vida.

Às minhas alunas do 4º ano do Curso de Fonoaudiologia da PUC-PR, pela solidariedade e disponibilidade em participar desta empreitada.

À minha pequena Barbara que com os seus cinco anos de idade sempre esteve a perguntar: “Mamãe quando vai acabar essa estudarada”.

Ao Christiano, pelo que representou e representa na minha vida.

À amiga, professora Regina Célia Brenner Kasai, interlocutora, crítica e sempre pronta a me escutar.

À PUC-PR, pela possibilidade que me proporcionou de realizar este Mestrado, conferindo bolsa de estudos, e pelo apoio de todo o corpo docente e pessoal administrativo.

A todos os demais companheiros e amigos que contribuíram para que pudesse ser feita esta dissertação.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1. Apresentação	1
1.2. Definição do problema	4
1.3. Objetivos	4
1.4. Justificativa	5
1.5. Pressupostos teóricos	8
1.6. Metodologia	15
2 A LINGÜÍSTICA E A PRODUÇÃO DO TEXTO UNIVERSITÁRIO	20
2.1. A Lingüística e o texto	20
2.2. Aspectos de coesão textual na produção de textos	26
2.3. Aspectos de coerência textual na produção de textos	30
3 O ENSINO COM PESQUISA E A PRODUÇÃO DO TEXTO UNIVERSITÁRIO	42
3.1. A produção do texto universitário no ensino tradicional	42
3.2. A produção do texto universitário no ensino com pesquisa	50

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO COM PESQUISA , NA PRODUÇÃO TEXTOS UNIVERSITÁRIOS : A PROPOSTA PEDAGÓGICA PASSO A PASSO.....	56
4.1. A interveniência na produção de textos universitários , com fundamentação na metodologia do ensino com pesquisa	57
4.2. O grupo de pesquisa e as noções de textualidade	60
4.3 . A produção de texto conforme o ensino tradicional	67
4.4. O ensino com pesquisa: informações teóricas das noções de coesão e de coerência	68
4.5 Devolução dos textos produzidos pelas alunas	68
4.6. Sugestões para o aperfeiçoamento dos textos	69
4.7. A contribuição dos sujeitos no ensino com pesquisa	69
4.7.1. A metodologia proposta	70
4.7.2. Diferenças no ensino tradicional e no ensino com pesquisa	71
4.7.3. Posicionamento quanto a metodologia do ensino com pesquisa	73
4.7.4 . Produção de textos	74
4.7.5. Formação acadêmica e o ensino com pesquisa.....	76
4.7.6. Conhecimento dos elementos de coesão e coerência	78
4.7.7. Aspectos positivos e/ou negativos da metodologia	79
4.7.8. O avanço no processo	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS : O FUTURO DO ESCREVER , NA ÓTICA DO “APRENDER A APRENDER”	82

6 ANEXOS	91
6.1. BLOCO I	93
Anexo 1 A	94
Anexo 1 B	100
Anexo 1 C.....	130
6.2. BLOCO II	132
Anexo 1 A	186
6.3. BLOCO III	185
Anexo 1A	186
Anexo 1 B	188
6.4. BLOCO IV	196
Anexo 1 A	197
Anexo 1 B	199
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	205

RESUMO

Este trabalho propõe-se a fazer refletir sobre a presença da coesão e da coerência, principais fatores de textualidade e, mormente, conseguiu-la na prática da redação de textos universitários.

Buscou-se esse objetivo, usando a metodologia do ensino com pesquisa, do aprender a aprender, para fazer que as estudantes sintam a necessidade de saber, para o que é fundamental a pesquisa .

As metodologias tradicional e tecnicistas, apesar de sua longa prática, mostraram-se incapazes de fazer com que os alunos redigissem coesa e coerentemente, deficiência que chegou até a Universidade por falta do desenvolvimento crítico e reflexivo.

O professor, com a responsabilidade de formador do aluno e do futuro profissional, muitas vezes sente obrigação de atender subsidiariamente as necessidades que se manifestam na produção de textos escritos, dentro da Universidade, o que não está previsto no exercício do magistério na área da ciência ou da disciplina em que o professor atua.

Percebidas as dificuldades lingüísticas e sentindo o quanto a capacidade de expressão beneficia o estudante e o futuro profissional, buscaram-se caminhos que levassem à solução do problema.

Para isso, montou-se um elenco de estratégias, considerando que sempre algo pode ser feito quando a questão é escrever melhor. Essas estratégias, criadas sob o método do ensino com pesquisa, do aprender a aprender buscaram priorizar ao máximo o trabalho individual e o coletivo das universitárias para a produção de textos escritos, respeitando a liberdade e o estilo de cada uma.

Procurou-se conhecer a situação real em que se encontrava cada aluna, no tocante à capacidade de redigir com coesão e coerência.

Pediu-se a redação de texto sem orientação ou interferência.

Posteriormente, fizeram-se reuniões nas quais as alunas foram orientada no método de pesquisa proposto para buscar a coesão e a coerência textuais, em redações por elas feitas.

Essas redações submetidas à apreciação da pesquisadora receberam anotações indicativas pelas quais se chegaria a uma melhor redação. Essas anotações que foram discutidas em grupo e forneceram opções para melhoria do texto, reescrito.

As alunas manifestaram suas dificuldades, reconhecendo o ensino com pesquisa como o instrumento mais válido e eficaz na produção de textos.

RESUMO

Este trabalho propõe-se a fazer refletir sobre a presença da coesão e da coerência, principais fatores de textualidade e, mormente, conseguiu-la na prática da redação de textos universitários.

Buscou-se esse objetivo, usando a metodologia do ensino com pesquisa, do aprender a aprender, para fazer que as estudantes sintam a necessidade de saber, para o que é fundamental a pesquisa.

As metodologias tradicional e tecnicistas, apesar de sua longa prática, mostraram-se incapazes de fazer com que os alunos redigissem coesa e coerentemente, deficiência que chegou até a Universidade por falta do desenvolvimento crítico e reflexivo.

O professor, com a responsabilidade de formador do aluno e do futuro profissional, muitas vezes sente obrigação de atender subsidiariamente as necessidades que se manifestam na produção de textos escritos, dentro da Universidade, o que não está previsto no exercício do magistério na área da ciência ou da disciplina em que o professor atua.

Percebidas as dificuldades lingüísticas e sentindo o quanto a capacidade de expressão beneficia o estudante e o futuro profissional, buscaram-se caminhos que levassem à solução do problema.

Para isso, montou-se um elenco de estratégias, considerando que sempre algo pode ser feito quando a questão é escrever melhor. Essas estratégias, criadas sob o método do ensino com pesquisa, do aprender a aprender buscaram priorizar ao máximo o trabalho individual e o coletivo das universitárias para a produção de textos escritos, respeitando a liberdade e o estilo de cada uma.

Procurou-se conhecer a situação real em que se encontrava cada aluna, no tocante à capacidade de redigir com coesão e coerência.

Pediu-se a redação de texto sem orientação ou interferência.

Posteriormente, fizeram-se reuniões nas quais as alunas foram orientada no método de pesquisa proposto para buscar a coesão e a coerência textuais, em redações por elas feitas.

Essas redações submetidas à apreciação da pesquisadora receberam anotações indicativas pelas quais se chegaria a uma melhor redação. Essas anotações que foram discutidas em grupo e forneceram opções para melhoria do texto, reescrito.

As alunas manifestaram suas dificuldades, reconhecendo o ensino com pesquisa como o instrumento mais válido e eficaz na produção de textos.

1 INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação

A procura dos princípios que orientam o professor, como profissional da educação, parte do estabelecimento correto das relações do homem com o meio, com o trabalho, com a comunidade e com a Universidade. Tudo isso, impõe buscar, na educação e no ensino-pesquisa, a globalização que pressupõe serem imprescindíveis a multidisciplinariedade, a interação, e a inter-relação.

Por outro caminho, dificilmente se conseguirá que a teoria formulada e aceita se aplique adequadamente à prática de modo que a educação, aliada ao ensino-pesquisa, cumpra seus objetivos, que são amplos. Esses objetivos consistem no desenvolvimento harmonioso do ser humano, individual e socialmente. O que, preliminarmente, exige, em muitos casos, o redirecionamento de nossas capacidades para novos caminhos e outras soluções, distintas das tradicionais. Soluções que sejam eficientes para resolver problemas surgidos na realidade atual e na realidade emergente. Isso exige, além da adequada formação do profissional dentro da correta filosofia educacional, o uso correto do método ensino-aprendizagem nas especificidades a que se aplique.

A educação e os métodos de ensino tradicionais, baseados na repetição e na reprodução, tornam-se ineficazes, quando a ciência e o trabalho têm, obrigatoriamente, de relacionar-se.

Hoje se aceita e se compreende que a educação interage em todas as nossas atitudes, comportamentos, trabalhos, ações e omissões . Daí a preocupação de dar à educação elevado e correto conteúdo ético que se reflete, certamente, no processo do ensino-aprendizagem e, por isso, em todas as situações de vida.

Essas são considerações que buscam focalizar a educação e o ensino-aprendizagem no seu amplo espectro. Particularizando, é mister reconhecer que algo sempre pode ser feito quando a questão é escrever melhor.

O propósito do trabalho é contribuir para o exercício da produção de textos escritos por alunos universitários, tendo elementos de textualidade (coesão e coerência) como fatores fundamentais dessa produção, a partir dos desafios de uma prática pedagógica inovadora centrada no “aprender a aprender”. Nesse processo, a escrita é a fonte que propicia o resgate do sujeito histórico, crítico e consciente como verdadeiro agente de mudanças das práticas acadêmicas.

Não é raro defrontar-se com professor do ensino fundamental , médio e superior a fazer queixas muito semelhantes, com respeito à produção de textos escritos por seus alunos. Indagações como: o que isso quer dizer ? por que ele mudou de assunto subitamente ? e os termos de ligação e suas idéias onde estão ?

Poder-se-iam elencar outras indagações deste tipo. Entretanto, a questão central para o professorado é : “Eu não entendo o que está escrito da forma como os alunos me apresentam o texto”.

A maioria dos docentes, sobretudo os da educação superior , almejam o aperfeiçoamento da produção científica dos seus alunos. No entanto, eles não têm adotado metodologia adequada para ensinar os alunos a procurar caminhos, atividades que os façam escrever melhor. Isso conduz à melhora dos conteúdos lingüísticos na produção de textos universitários. Impõe-se, para tanto, recorrer aos elementos da lingüística textual.

BEAUGRANDE & DRESSLER (1981) apontam como critérios de textualidade a coesão e a coerência, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade. Desses, entendo prioritário o enfoque dado, na produção de texto, à coesão e à coerência, por serem elementos que, presentes no texto, alicerçam particularmente a sua estrutura.

Portanto, não basta evocar somente a Lingüística Textual. É necessário buscar elementos que permitam a superação do problema. Esse é o compromisso maior da dissertação, na medida em que propõe o relacionamento da prática pedagógica com a lingüística.

Pela aproximação da Lingüística Textual com a pedagogia progressista do “aprender a aprender” talvez deverá surgir uma nova prática docente/discente.

1.2. Definição do problema

Como construir metodologia que aperfeiçoe a produção de texto e promova o estabelecimento da coesão e da coerência, pelo ensino com pesquisa, em textos escritos por alunos universitários?

A Universidade existe para cumprir três funções básicas: pesquisa, ensino e extensão. Essas funções estabelecem, para o bom universitário, um ambiente de criatividade e produção de conhecimento que, no entanto, somente tem sentido na medida em que ele é socializado e traz benefícios para a sociedade. Conhecimento que é gerado e evolui pela observação e a pesquisa.

O desenvolvimento e os resultados da pesquisa básica são difundidos, na sala de aula, por comunicações em revistas, congressos e livros. Daí a importância da textualidade para a comunicação do conhecimento produzido. É pela linguagem, que o pesquisador-docente tem acesso ao conhecimento científico, fato que relaciona a linguagem à ciência, sua produção e difusão.

Se a clareza de um texto científico é fator necessário à sua compreensão, a coesão e a coerência são elementos fundamentais. Isso ressalta a importância de um método eficiente de orientação na produção de texto, para que se estabeleçam a coesão e a coerência em textos produzidos por alunos universitários.

1.3. Objetivos

Os objetivos desta dissertação justificam-se ao enfatizar a inter-relação do ensino com a pesquisa que, necessariamente, se completam; e, também, pela imprescindibilidade de que o texto -- com o qual se ensina e pelo qual se dá a conhecer a pesquisa, suas técnicas e seus resultados -- sugiram aos professores universitários de qualquer disciplina ou ciência o cuidado necessário para que sempre se produzam redações satisfatórias.

Objetivo geral:

- Buscar, pelo ensino com pesquisa, o desenvolvimento e aperfeiçoamento da produção de textos universitários.

Objetivos específicos:

- Desenvolver método de orientação para a elaboração de textos pelos alunos universitários;
- Encontrar a metodologia que conduza a que a coesão e a coerência estejam presentes nos textos universitários;
- Enfatizar a presença da coesão e da coerência, a par de outros requisitos textuais, como a clareza, correção gramatical, a precisão do escrito;
- Desenvolver metodologia específica que atenda a essas exigências como proposta didático-pedagógica.

1.4. Justificativa

Todas as dissertações têm história. Esta, certamente, tem a sua. Enfocará aspectos de textos escritos por alunos universitários.

É fruto de uma preocupação gestada ao longo de dez anos de docência universitária. Nesse período, a autora acompanhou, observando as dificuldades, a perplexidade, e o *discurso do "não sei"*, particularmente quando o assunto em pauta é o de que a Universidade é considerada *cellula mater* do saber mais elevado. Temos convicção de que o saber requer discurso científico coeso e coerente. Portanto, escrever o que se sabe e o que se quer, como manifestação desse saber, deve ser uma constante no meio universitário e não uma exceção. O quê, o como e o porquê dessa problemática constituem o principal objeto de estudo da dissertação. Isso exige que a docência superior abandone o lugar de simples espectadora da dificuldade na produção de textos escritos, ou da ausência desses textos, e se coloque como partícipe nas indagações e propostas que conduzam à correta elaboração dos textos, que eliminem as dificuldades ou, ao menos, contribuam para minorá-las. E, se mesmo assim, não produzir o resultado esperado, que sirva de alerta para a realidade da qual a Universidade é beneficente e beneficiada do produto final: a produção científica.

A coesão e a coerência, como recursos da Lingüística Textual, são verdadeiras articuladoras do conteúdo aprendido. Estudá-las, compreendê-las e utilizá-las como mais um recurso da Pedagogia Universitária é preencher o vazio de sentido observado nas produções escritas por nossos alunos.

Compreender as incursões da Lingüística na Pedagogia é, antes de tudo, aceitar a Universidade como o lugar instaurador do discurso : oral e escrito; o lugar, portanto, de produções de conhecimento e de ações interdisciplinares.

É na e pela linguagem que o aluno está imerso no conhecimento científico. Tudo lhe aprisiona os olhos e os ouvidos. A linguagem é a busca de um objeto de valor. Na Universidade, esse objeto de valor é o saber; e é no discurso científico que ele transparece. Argumentar que a linguagem científica é neutra, unívoca e refletiva é simplista, quando não se municia o aluno de meios para produzi-la e efetivá-la.

Buscar a solução na capacitação docente, na tecnologia de ponta, na melhoria do espaço físico, num aluno mais crítico e participativo, na metodologia empregada, de nada adianta, se a resposta ao processo ensino-aprendizagem não se materializar; ou seja não se transformar em texto. Ele consubstancia o verdadeiro exercício da prática pedagógica, na medida em que a Universidade está interessada na produção de conhecimento, e, para isso, deve dar a conhecer ao estudante os elementos de textualidade que, no texto, apontem para o domínio dos conteúdos aprendidos pelos alunos, permitam ao professor a avaliação da matéria dada e propiciem o trânsito das informações pelas diferentes áreas do conhecimento.

BEHRENS (1996), tratando dos desafios da Universidade frente ao novo século, preconiza um docente “empreendedor” de projetos pedagógicos, ou seja, aquele docente que propõe e faz da busca do reaprender e do aprender a

aprender seu maior aliado na aprendizagem. É o docente de visão, o analista por excelência, o intérprete, o crítico.

1.5. Pressupostos teóricos

Repensar a sociedade e a educação por meio da linguagem é a base da pedagogia progressista, que alcança o seu melhor reflexo na prática transformadora.

Há vários conceitos e teorias do que se pode entender por pedagogia progressista. Este trabalho se fundamenta nos conceitos expostos por Paulo Freire.

A pedagogia progressista parte de uma análise crítica das realidades sociais, o que permite compreender que o espaço da educação é o da “apropriação / desapropriação / reapropriação do saber” (Corrêa, p. 108).

A pedagogia, ciência da educação, ajuda a refletir o seu sentido, finalidade e objeto, enquanto procura as respostas teóricas aos problemas que a realidade propõe à prática educativa. Nessa linha de convicção, ensinar não é principalmente transferir conhecimento. É criar as possibilidades para produção e construção do conhecimento. Isso requer que os educandos, em certo sentido, “peneirando” o discurso do professor, apropriem-se da significação profunda do conhecimento que está sendo ministrado. FREIRE (1996), na pedagogia da autonomia, aborda conteúdos indispensáveis para que o educador progressista

exercite essa pedagogia que se funda na “ética, no respeito à dignidade e na própria autonomia do educando”.

A linguagem, como mediadora, é artífice do fazer pedagógico. É pela linguagem que a ciência se faz corpo. Portanto, é a concepção dialética da linguagem a que melhor ilustra a prática pedagógica, mola propulsora de transformações de conceitos e de ações.

São os conceitos de coesão e de coerência, advindos da Lingüística Textual que demonstram a evolução da Lingüística na orientação da atividade redacional na escola. Os termos *coesão* e *coerência* surgiram para caracterizar os critérios de textualidade, ou seja, distinguindo um texto de um não-texto.

Por coerência textual, entende-se:

“O processamento cognitivo do texto. A construção da coerência decorre de diversos fatores: lingüísticos, discursivos, cognitivos, culturais. A coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ela é que faz com que um texto tenha sentido para os usuários, está ligada à inteligibilidade do texto num situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto....” (SITYA, 1995, p. 70)

Segundo a mesma autora, coesão:

“ Compreende todos os processos de seqüencialização que asseguram uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual. A coesão se dá por meio de mecanismos encadeadores. ...” (SITYA, 1995., p. 71)

Diversamente do que ocorre com línguas como a alemã e a holandesa, onde só existe o termo *texto*, as línguas românicas, a par deste, contêm o termo *discurso* que é manifestado lingüísticamente por meio de textos.

O texto, por sua vez, consiste em qualquer expressão falada ou escrita que forma um todo significativo, independentemente de sua extensão. Para isso, para ser o que precisa ser, isto é, elemento contínuo de comunicação contextual, há de conter os fatores da textualidade, que são: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade.

Sem desprezar nenhum desses fatores, a autora da dissertação limita-se a focalizar a presença, no texto, da coesão e da coerência, a partir da definição de uma e de outra, posto que exista quem não as diferencie.

Fica certo que não é inútil repetir: são as relações coesivas entre as sentenças que permitem estabelecer a *textura*, relação semântica de enunciados que distingue o texto do não-texto.

Os estudos a respeito do texto são muitos. Dentre eles, três tendências investigatórias do texto serão abordadas, neste trabalho, com a finalidade de garantir melhor compreensão da função da coesão e da coerência na *textura* ou *textualidade* dos escritos produzidos por alunos universitários. Chegar à produção satisfatória desses escritos é o objetivo principal desta dissertação; mas, para atingi-lo, ainda que subsidiariamente, impõe-se prosseguir com a noção do que sejam coesão e coerência.

BEAUGRANDE e DRESSLER (1981) afirmam que a coesão e a coerência são fatores de textualidade centrados no próprio texto. Apresentam outros cinco fatores centrados no usuário, aqui não discutidos, por não serem objeto da análise em questão. Segundo esses autores, a coesão aborda os processos de seqüencialização que permitem ligação lingüística entre os elementos na superfície textual.

Com relação à coerência, dizem ser ela responsável pela continuidade dos sentidos no texto, valorizando não só o conteúdo proposicional dos enunciados, mas também os elementos do esquema "background", ou intencional, centrados no leitor, responsáveis pela coerência.

HALLIDAY e HASAN (1976) definem a coesão como sendo as relações de como o texto está construído semanticamente. Propõem distinção entre a coesão gramatical e coesão lexical. Assim, a coesão é uma relação semântica entre um elemento lingüístico no texto e um outro necessário que eles denominam "ties" (laços,nós) para a sua interpretação.

Já a coerência, caracterizam-na como a presença que faz um texto ser texto, isto é, "funciona como uma unidade que leva em conta o ambiente que envolve o próprio texto". (Halliday e Hasan apud CARREL, 1992)

CHAROLLES (1978) defende a textualidade em visão dupla: a coerência microestrutural e a coerência macroestrutural, por meio de metarregras. Esse autor não menciona o termo **coesão**. Charolles tem uma visão de língua que não separa o conteúdo da forma. Daí sua proximidade com a concepção dialética da comunicação e com o compromisso de interdependência

entre o conteúdo e o continente, que nesse caso, é a forma. Alega que a separação de conteúdo e forma determina a separação entre coesão e coerência, o que impede a visão totalizante preconizada na concepção dialética da linguagem.

Apesar de Charolles defender que o uso do termo **coesão** é desnecessário, porque a coerência pressupõe a coesão, este estudo, apenas em razão do uso dos termos, enfocará os elementos coesão e coerência separadamente. Acredita-se, no entanto, que a divisão é puramente acadêmica, uma vez que não é o formalismo da língua, nem, tampouco, os ditames de sua significação que a determinam. A língua é um processo complexo, criativo, situacional e lógico.

Pensar novas formas do fazer pedagógico implica necessariamente redimensionar a prática pedagógica.

A história é também, na educação, produto de ações políticas e sociais; e, portanto, envolve concepção muito própria. Concepções de análise e interpretação da realidade são consideradas paradigmas.

CUNHA (1996, p.117), a propósito de paradigmas, diz : “ trata-se de uma construção teórica que tem o sentido de auxiliar a apreensão organizada das relações sociais, num tempo e num espaço”.

Os paradigmas pedagógicos buscam soluções para o ensino. Nesse sentido, a posição oferecida por PEDRO DEMO (1993, p.20) quando opõe o conceito de modernidade às formas tradicionais de ensino, demonstra que a informação crítica, base do sujeito histórico, e de sua capacidade de atualização

constante, explica o que o autor denomina o “aprender a aprender”, expressão que significa opor-se a todas as formas mecânicas e repetitivas de aprendizagem, características do ensino tradicional.

A escola tradicional, dentro da prática educativa que vigorava, dava ênfase à visão da realidade, como era percebida pelo professor, não dando oportunidade a que o aluno pusesse em pauta a sua própria realidade ou, mesmo, a descobrisse. Não se pretende que o ensino tradicional só tenha arquivado erros e que o progressista só contabilize acertos. É que a metodologia atual do ensino com pesquisa melhor propicia a possibilidade de escrever com coesão e com coerência, do que a antiga. Mas a escola progressista não quer e nem pode garantir imunidade contra erros no escrever ou no exercício de qualquer atividade.

Ao contrário, a Pedagogia Progressista permite aos alunos assimilação ativa dos conhecimentos, trazendo conseqüentemente o desenvolvimento deles. Habilidades e conhecimentos não se desenvolvem sem atividade construtiva, sem a prática do que foi discutido, experimentado em sala de aula e, particularmente, sem o confronto das diferentes visões. Atende-se a esse propósito considerando o alerta de DEMO (1994, p.99) sobre o ensino com pesquisa: “ é crucial trazer para a escola a didática do aprender a aprender e do saber pensar, substituindo o currículo extensivo pelo intensivo, o professor que apenas ensina por quem constrói e faz construir conhecimento, a aula pela orientação produtiva”.

No Ensino com Pesquisa cabe ao professor proporcionar ao aluno várias orientações para que este tenha também diversas opções para buscar a transformação do conteúdo em aprendizado. Para tanto, cumpre apresentar para o aluno a síntese das hipóteses levantadas, ocasião em que o professor deixa de ser o sujeito do processo educativo, para transformar-se em colaborador do desenvolvimento global do aluno.

Daí caber com propriedade a constatação a que chegou DEMO (1996): “ o problema principal não está no aluno, mas na recuperação da competência do professor, vítima de todas as mazelas do sistema, desde a precariedade da formação original”. (p. 2)

Essa falha, apesar de todos os esforços para corrigi-la, ainda persiste, embora já atenuada.

Na situação denunciada por PEDRO DEMO, para que o professor possa fazer o que lhe cumpre, é preciso que ele considere o aluno sujeito ativo de seu próprio aprendizado, capaz de participar da solução dos problemas apresentados e de encontrar alternativas que o ajudem a solucionar a problemática existente e a emergente.

Dentro dessa ótica de colaboração mútua é que se deve observar e avaliar os textos produzidos por alunos universitários. Não é correto exigir-se, nessas ocasiões, textos tão perfeitos como os que possam ser escritos pelos docentes, e nem tão mal redigidos que não possam ser melhor construídos pelos alunos.

Olhando-se a pesquisa com vistas à produção de textos escritos pelos discentes, não se pode esquecer que a opinião do professor não é soberana e incontestável. Deve-se ultrapassar essa visão dogmática, libertando o aluno para que ele possa desenvolver a capacidade de crítica, de redação, de síntese e levá-lo a cultivar as características necessariamente presentes num texto, particularmente, no texto científico.

Ainda considerando a redação de textos elaborados por alunos: universitários, impõe-se considerar o que Pedro Demo (1996, p. 25) registra: "não é educativa a atitude do professor que como ponto de partida, reduz os alunos a tábula rasa transformando-os em cabeças vazias que, agora, serão recheadas de coisas que vêm de fora para dentro e de cima para baixo".

O presente trabalho não assume nenhum compromisso com a Análise de Discurso. Portanto, não se pretende nele analisar a constituição, condições de produção e condições de recepção do discurso. Fica posto que não se tem a intenção de analisar as diferentes formas de manifestação de sentido que incursionam pelo discurso, nem a articulação da organização textual que considera o espaço do sujeito, o momento da enunciação e a história do interlocutor.

1.6. Metodologia

Espera-se que o professor domine alguns elementos funcionais da Lingüística, que a reconheça e aceite a orientação dela na produção textual,

como necessidade eminente da prática docente na Universidade. Talvez, nem tantos professores, quanto seria desejável, saibam como fazer uso desses elementos em suas atividades docentes.

Orientar professores universitários com metodologia desenvolvida para tal é partir, antes de tudo, do registro das dificuldades encontradas pelos alunos na escrita de textos. É consultar os alunos sobre o progresso na produção de textos, após a orientação necessária. É propor metodologia lingüístico-pedagógica norteadora da produção textual e que propicie ao aluno, pelo ensino com pesquisa, buscar, identificar e usar subsídios teórico-práticos para redigir corretamente, não apenas do ponto de vista gramatical, mas considerando todos os elementos estruturais do texto.

A metodologia que conduza à correção de texto é tanto mais importante, quanto mais haja convencimento de que os elementos estruturais do texto, como a coesão e a coerência, servem à vida profissional, qualquer que seja ela, e também à vida pessoal.

No sentido mais amplo, abrigam-se na significação “elementos estruturais” questões lógicas, científicas, éticas, legais e até políticas. Tudo para que o texto alcance seu real objetivo. Por isso, o que aqui se denomina “elementos estruturais do texto” há de ser buscado do início ao fim da vida acadêmica, como forma de melhor comunicar-se e de melhor transmitir conhecimentos.

A docência mostrou à autora que a abordagem qualitativa, a pesquisa, a crítica reflexiva, a procura da melhor técnica, dos condizentes

processos sintático-semânticos, com a participação dos alunos são o caminho metodológico para obter a produção de um bom texto. E mais: como o estilo é pessoal, o método, serve ao estilo, sem deixar de servir ao aperfeiçoamento textual. O objetivo, em última análise, é aumentar a consciência e a capacidade de iniciativa para mudar o que precisa e deve ser mudado, não apenas nos grupos sociais com os quais trabalhamos, mas na sociedade em geral.

Para isso, é necessário ultrapassar as técnicas de formação do conhecimento que já não servem por ultrapassadas, dotando o aluno de melhor capacidade para refletir, julgar e expressar seu conhecimento. Enfim, é preciso levá-lo a ser o inovador que aperfeiçoe o texto de modo que o escrito possa dar, a todos quantos o leiam, conhecimento claro e preciso do que se pretende transmitir com ele.

A proposição teórica, na Lingüística Textual, e a proposta pedagógica de uma prática transformadora da realidade, que seja progressista, apontam para o caminho da melhoria da produção científica de nossos alunos universitários.

As análises da Lingüística sobre coesão, coerência e texto podem auxiliar o professor na orientação e no ensino da língua. É ela que veicula o aprendizado, independentemente da área do conhecimento. É mister que o professor adote uma postura metodológica a este respeito. Estão implicados objetivos, fundamentos, postura, ideologia e, também, técnicas de ensino, quando a questão final é aprender. Nesse aprender, o professor deve ser o agente, o facilitador, o articulador.

A língua, estruturada e em funcionamento, constitui um dos objetos do processo ensino/aprendizagem em qualquer nível de escolarização. Um professor pode fazer modificações em sua metodologia de ensino, utilizando, com mais propriedade, os recursos de produção e compreensão de textos, por meio das descobertas da Lingüística Textual, sem, contudo, querer aproximar o aluno do domínio metalingüístico ou teórico da língua. É justamente dessa aproximação/possibilidade que trata a dissertação.

O estudo em questão desperta a possibilidade de o texto funcionar como prática pedagógica interativa entre a própria área de conhecimento focalizada e outras áreas. Dessa maneira, instaura a comunicação, verbal ou escrita, entre quem ensina e quem pretende aprender. Para elucidar o problema de pesquisa no presente trabalho, utilizar-se-ão as categorias do método dialético.

Os passos metodológicos adotados seguirão os da pesquisa-ação. Numerosas definições são possíveis. Entretanto, a sugerida por THIOLENT (1992) é elucidativa do conceito ora adotado.

“A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Desempenhando um papel ativo na resolução do problema encontrado, no acompanhamento e na avaliação das ações deflagradas em função do problema, é este gênero de pesquisa que melhor responde às

inquietações da produção de texto no meio universitário. A pesquisa-ação permite o confronto com a realidade (aqui, a sala de aula) e, ao mesmo tempo, a implantação de novos procedimentos para transformação dessa realidade. Os moldes da pesquisa-ação possibilitam: a abordagem metodológica do problema nas duas óticas: a do pesquisador e a dos participantes, ao mesmo tempo; possibilitam, ainda, que as soluções ou explicações sejam levadas à discussão entre os participantes; que a escolha dos meios de ação seja determinada tanto pelo pesquisador quanto pelos participantes; que as avaliações dos possíveis resultados da pesquisa e da ação desencadeada sejam conhecidos por toda a comunidade científica.

No primeiro momento, o pesquisador orientar-se-á observando as dificuldades que os alunos sentem em produzir textos escritos; em seguida, propondo que um grupo de dez alunos do 4º. ano do Curso de Fonoaudiologia da PUC-PR. produza textos escritos e que, após a devida orientação para o aperfeiçoamento destes textos, eles sejam refeitos por esse mesmo grupo. O grupo deve apontar os recursos na produção textual, para a melhoria do texto ao final de suas buscas, ou seja, de trabalho com pesquisa. A produção de textos científicos é preocupação do Departamento do Curso de Fonoaudiologia em conjunto com o Instituto Paranaense de Fonoaudiologia da PUC/PR.

Têm-se dois momentos distintos no trabalho científico: a pesquisa, fundada no método escolhido, com a busca dos fenômenos pesquisados, e uma nova proposição metodológica para a produção de textos.

2 A LINGÜÍSTICA E A PRODUÇÃO DO TEXTO UNIVERSITÁRIO

2.1. A Lingüística e o Texto

A Lingüística é a ciência que tem por objeto de análise o estudo da linguagem. Tema complexo e fascinante para aqueles que, de alguma forma, procuram entender o funcionamento da linguagem e a sua implicação como elemento estruturante do ser humano.

É preciso não esquecer que, para se compreender a natureza e o funcionamento da linguagem, parte-se da oralidade para se chegar à escrita, uma vez que a linguagem oral precede a escrita. Contudo, a escrita teve primazia até o advento da corrente estruturalista, a primeira surgida no estudo da lingüística, propriamente dita.

A partir de SAUSSURE(1916) e seu Curso de Lingüística Geral, começaram a aparecer duas posições teóricas:

a) a tendência européia, presente nas lições de Saussure, Troubetzkoy, Martinet, Jakobson e outros. Entendiam todos eles que a língua é instrumento de comunicação e salientaram que, “no sistema de uma língua natural as relações têm precedência sobre os termos entre os quais se estabelecem”. (Apud Ilari, 1985) Esses lingüístas deram maior importância às teorizações do que às descrições propriamente ditas;

b) a segunda posição teórica do estruturalismo é a tendência americana, cujo principal representante, BLOOMFIELD, produziu a metodologia das primeiras

descrições. A maior crítica a essa corrente está em ela seguir a teoria behaviorista do condicionamento verbal de Skinner, que não explica a aquisição e o uso criativo da língua. Contudo, superou o empirismo da Gramática Tradicional, dando relevância à fala e discutindo os conceitos de “certo/errado” em termos lingüísticos.

NOAM CHOMSKY (1957) buscou aprimorar o progresso científico das línguas. Para tanto, valeu-se do racionalismo cartesiano, aceito nas idéias dos monges da Escola de Port-Royal e de Humboldt, que se apóiam na teoria racional-formalista. Segundo essa orientação, a língua, tecnicamente, é o “conjunto de seqüências de expressões que um falante ideal aceitaria como bem formadas”. Ou é um conjunto de regras capazes, matematicamente limitadas, para uma determinada língua natural. Essa corrente, chamada gerativo-transformacional, preocupou-se com os aspectos sintáticos da língua, em detrimento dos fenômenos fonológicos e semânticos. Ao ensino, essa corrente pouco serviu por ter priorizado a competência lingüística sobre o desempenho no uso de determinada língua.

Tendência posterior, defendida por muitos autores, dentre eles, BRÜNNER, buscando superar as limitações da gerativo-transformacional, é a que estuda as áreas em que o sujeito falante, enquanto ser social, é o principal protagonista do ato de fala.

As tendências lingüísticas mencionadas nascem na mesma fonte: a Gramática Tradicional Clássica. São, às vezes, metodologicamente, antagônicas e lacunares, pois apresentam formas incompatíveis com o manejo

adequado do fato lingüístico, impedindo a percepção totalizante de língua e prejudicando a linha produtiva de ensino.

Essas concepções entraram nas escolas, no ensino secundário, e no superior, confundindo, freqüentemente, a compreensão do professor, cuja formação acadêmica segue a linha clássica da Gramática Tradicional, na qual mais importa o ensino metalingüístico, com destaque ao estudo de palavras e frases no aspecto morfológico e sintático. O professor que tenha por formação um enfoque sincrético da linguagem evidenciará uma visão positivista no ensino de língua.

À parte das polêmicas geradas no ensino, é certo que essas concepções alteraram substancialmente o curso dos estudos sobre a linguagem. A oralidade, descuidada na tradição gramatical, ganhou atualmente lugar privilegiado nas pesquisas lingüísticas. A escrita, hoje, não é só vista num sentido de inatismo, mas como produto de interação, do *input lingüístico*. O modelo interacionista, hoje tão prestigiado, principalmente em estudos sobre a aquisição de linguagem, tem como um de seus fundamentos o inatismo chomskiano, pelo qual o homem nasce com algum tipo de estrutura cognitiva que lhe permite interagir com os objetos de seu ambiente e deles extrair significado.

À base desse pressuposto, podemos concluir que as modalidades fala/escrita, sendo objetos desse ambiente construído, serão apreendidas de forma social. Esse modelo conduz à nova concepção de língua, de vez que considera o contexto situacional como determinante do contexto lingüístico da fala, na aquisição da linguagem e na produção escrita. Tudo baseado numa

concepção dialética da linguagem e na prática social dos intelectuais e dos educadores que cultivam essa concepção.

De par aos estudos da aquisição da linguagem (oral/escrita) aparecem os estudos do texto e da análise do discurso que, no conjunto, são denominados, em sua fase inicial, Lingüística Transfrasal. Esta se empenha em descrever os fenômenos sintático-semânticos entre enunciados ou seqüência de enunciados, ainda conservando resíduos da lingüística estrutural e da gerativa.

Na década de 70, inicia-se a investigação sobre o texto, tomado como produto de enunciação que se constrói em termos de coesão e coerência. Segundo Hjelmslev (1975:19), obras clássicas já mostravam sinais da Lingüística Textual quando abordavam o objetivo da teoria da linguagem: “ A Teoria da Linguagem se interessa pelo texto, e seu objetivo é indicar um procedimento que permita o reconhecimento de um dado texto por meio de uma descrição não contraditória e exaustiva do mesmo”.

A primeira tentativa em direção ao texto, como objeto de estudo, aparece com J.S. Petöfi (Universidade de Constanza) e Van Dijk (Universidade de Bielfeld), ampliando-se notadamente na década de 80. A partir dos fenômenos lingüísticos, inexplicáveis pelas gramáticas de frase, a tradicional, -- uma vez que um texto se constitui, não de frases aleatórias isoladas, mas de uma unidade lingüística coesa e coerente, -- as teorias de texto procuram apresentar os princípios de constituição de um texto em determinada língua.

Com base na Lingüística Textual, intelectuais e educadores começam a encarar diversamente o mundo da linguagem verbal, envolvendo, principalmente, as atividades da leitura, da escrita, da docência e da pesquisa.

Objetiva-se abordar, a partir da escolha dos elementos de textualidade, a coesão e a coerência -- elementos da Lingüística Textual -- que permitem a precisão do texto, as incursões da lingüística na prática pedagógica universitária. Abordar todos os elementos da Lingüística Textual foge ao propósito de focalizar aqueles que, se devem estruturar qualquer tipo de redação, são imprescindíveis num texto científico, para o correto entendimento dele e da exata compreensão do assunto que se quer com ele transmitir ou ensinar. Dos elementos da lingüística textual, dois parecem fundamentais para atingir esse propósito: a coesão e a coerência. Por isso, a eles cingir-se-á, na medida do possível, este estudo para alcançar o domínio da construção textual.

SITYA (1995), comentando a função da Lingüística Textual, diz que a mesma visa a estudar os processos e mecanismos de construção textual que dão significado ao texto, elemento necessário na compreensão da situação de comunicação (aqui escrita) que a linguagem articula.

A Lingüística Textual, como ciência da estrutura e do funcionamento dos textos, apareceu nos anos 60, na Europa, especialmente na Alemanha, num momento em que a lingüística da frase era insuficiente para solucionar as questões que surgiram nos textos e que iam além da frase. Daí surgir uma lingüística mais voltada para os mecanismos da organização textual pela construção do sentido. Seu objeto é o texto, não mais a palavra ou a frase

isolada. É o texto a unidade básica de manifestação da linguagem. Ele permite a comunicação entre os homens.

A Lingüística Textual, segundo Fávero (1997, p.99) ,“é o estudo das operações lingüísticas, cognitivas e argumentativas reguladoras e controladoras dos processos de produção, constituição, funcionamento e compreensão dos textos escritos ou orais”.

O sentido atribuído, atualmente, à Lingüística Textual é encontrado em Weinrich (1966, 1967).

Destaca-se, nesta mesma década de 60, farta bibliografia a respeito do assunto. Autores como Heidolph, Hartung, Isenberg, Thümmel, Hartmann, Harweg, Peöfi, Dressler, Van Dijk, Schimidt, Kummer, Wunderlich, entre tantos, têm seus trabalhos desenvolvidos em vários núcleos importantes, como os de Westfalia, Münster, Colônia, Constança, Hamburgo e Bielefeld.

Na década de 70, a maioria dos estudiosos encontrava-se atrelada à gramática estrutural, em especial, à gramática gerativa. Essas gramáticas têm por objetivo apresentar os princípios de constituição do texto em cada língua. Somente na década de 80, chegaram ao Brasil os primeiros estudos de Lingüística Textual, justamente quando as Teorias do Texto ganhavam forma na Europa.

A Lingüística Textual propõe estudar as frases e organizá-las em um todo significativo, atendendo às questões de produção do texto, como os

aspectos sociais, históricos e culturais, e os processos sintático-semânticos que se estabelecem. Ocupa-se também da estrutura lingüística que forma um texto.

2.2. Aspectos de coesão textual na produção de textos

A coesão textual, assunto complexo e denso, é matéria de conhecimento dos lingüistas. Portanto, constitui ciência específica. Aqui serve apenas como elemento instrumental para orientar uma nova prática pedagógica, a partir da produção de textos. Assim, as noções a seguir dadas sobre o assunto são sintéticas, mas suficientes para o que se pretende delas. Vários são os autores que tratam de conceituar a coesão textual. Dentre eles, considerados clássicos, aparecem os nomes de Halliday e Hasan(1976), para os quais a coesão textual é um conceito semântico que informa as relações de sentido existentes no interior do texto e, por isso, o definem como texto. Para eles “ a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento do discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado sem o recurso ao outro”.(Halliday e Hasan apud KOCH 1996, p.17)

Alertam esses autores que a coesão é parte do sistema de uma língua; e, embora se trate de uma relação semântica, ela se concretiza, como acontece com todos os componentes do sistema semântico, por meio do sistema léxico-gramatical. Donde se depreende que há formas de coesão realizadas pela gramática e outras pelo léxico.

Ensinam, ainda, que a coesão é a relação semântica que une um *elemento do texto a outro indispensável à sua interpretação*. E assim, a coesão ao estabelecer relação de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos pelos quais uma sentença se liga à anterior com o propósito de criar textos.

Halliday e Hasan consideram fatores principais de coesão: **a referência, a substituição, a elipse, a conjunção lexical**. O trabalho deles, ainda que não tão recente (1976), tem balizado um grande número de pesquisas.

Para Beaugrande e Dressler, **a coesão** é o modo como os componentes da superfície textual, as palavras e frases, que compõem o texto, ligam-se entre si "numa seqüência linear, por meio de dependências de ordem gramatical". (apud KOCH 1996, p. 18)

Embora a coesão, no entendimento da professora Koch (1996), não constitua condição necessária e nem mesmo suficiente para que haja textualidade, reconhece ela, porém, que o emprego de elementos coesivos fornece ao texto maior legibilidade, pois melhor evidencia as relações estabelecidas entre os elementos que o compõem. E afirma que, em textos científicos, didáticos, expositivos, opinativos, a coesão é "altamente desejável" como recurso da manifestação superficial da coerência. (1996, p.19) E conclui reconhecendo que a coesão textual está presente em " todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperáveis) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual" (1996, p.19)

FÁVERO (1997, p.17) propõe, em estudos de 1985, colaborando com a professora I. Koch, a reclassificação da coesão. Isso parece oportuno, para a autora deste trabalho, na medida em que pode se adequar melhor ao propósito de fornecer subsídios “nacionais” em produções aqui escritas. Portanto, mais inteligíveis e mais adaptáveis às situações e às necessidades existentes e às que possam vir a existir em nosso meio.

De acordo com especialistas, a coesão, a que chamam **referencial**, englobaria a referência (exofórica e anafórica), a elipse e a definitivização; a **lexical**, reuniria a reiteração e a substituição; finalmente, a **seqüencial** englobaria a temporal e a conjunção de Halliday e Hasan.

São propostos três tipos de coesão:

- a) referencial,
- b) recorrencial,
- c) seqüencial em sentido estrito.

Na coesão referencial, os itens lingüísticos não são interpretados pelo seu sentido próprio, mas se referem a alguma coisa necessária a sua interpretação. O leitor e o falante relacionam determinado signo a um objeto, a uma situação, e surge um sentido, tal como eles o percebem dentro da cultura em que vivem. Por exemplo: “Rui Barbosa, a *Águia de Haia*, foi, no seu tempo, e posteriormente, tanto elogiado quanto criticado”. Entretanto, para que o leitor, o interlocutor entendam o sentido da expressão *Águia de Haia* é necessário que eles conheçam o contexto dentro do qual a expressão surgiu. Rui Barbosa, representante do governo brasileiro, defendeu, com tal capacidade de

convencimento, o direito dos povos que hoje chamamos de terceiro mundistas, (subdesenvolvidos) a se verem respeitados e tratados e considerados no nível de igualdade com os povos do primeiro mundo (desenvolvidos), que convenceu a Corte Internacional de Haia. O que significa para uns e para outros igualdade de direitos e deveres. A expressão *Águia de Haia*, entretanto, nada significa desligada do texto. No texto, porém, é facilmente inteligível o sentido que se dá à substituição sinonímica do nome do juriconsulto pelo apelido com que ficou conhecido.

Coesão referencial é também a reiteração de expressões que tenham a mesma referência: “o jogo não agradou; nele, os conflitos prejudicaram a técnica”.

Na **coesão recorrencial**, apesar de haver repetição de estruturas ou sentenças, a informação caminha, progride; e é nisso que esta se diferencia daquela, como neste passo de Chico Buarque de Holanda:

“Pedro pedreiro, pedreiro esperando o trem que já vem, que já vem, que já vem, que já vem ...”.

Além do caso citado e que já elucidou a coesão recorrencial, são casos que nela se encaixam: o paralelismo, “quando as estruturas são reutilizadas, mas com diferentes conteúdos”; (FÁVERO 1997, p.27) a paráfrase, pela qual, num texto derivado, se restaura o conteúdo de um texto-fonte. É a hipótese de serem usadas construções lingüísticas formalmente diferentes, para exprimir conteúdos já declarados. Recursos fonológicos, segmentais e supra-

segmentais são ainda usados ocasionalmente, de acordo com as circunstâncias.

Fica aqui apenas um exemplo:

“Coma sem vergonha” (é igual a coma sem constrangimento).

“Coma, sem vergonha”! (é igual a um xingamento que se dirige ao comensal).

O objetivo da coesão **seqüencial**, no sentido estrito (porque toda coesão é, de certo modo, seqüencial), tanto quanto o objetivo da recorrencial, é fazer fluir o texto. Naquela, porém, não se observa retomada de itens, sentenças ou estruturas. Por exemplo: “Estudo para aprender e aprendo para saber”.

A seqüencialização pode ser:

a) temporal: “ Vim, vi, e venci “; (Caio Julio César *Apud* FÁVERO, 1977, p. 34)

b) por conexão, o que significa orientar o argumento em determinada direção: “Fui visitar o amigo, mas não o encontrei”.

2.3. Aspectos da coerência textual na produção de textos

A coesão diz respeito à estrutura, à seqüência linear, superficial do texto; a coerência, ao procedimento cognitivo do texto. E permitem ambas, a análise mais profunda. A coesão verifica-se pela identificação de elementos

facilmente perceptíveis no escrito. É, por isso, microtextual e só permite uma análise superficial da textura.

A coerência, mais profunda, diz respeito ao sentido, à significação da expressão textual em determinadas circunstâncias de tempo, modo, situação, local, oportunidade. E mais: diz respeito à memória léxico-sintática, à cultura, à predisposição do leitor, ao ler o texto; ou do ouvinte, ao ouvi-lo. Refere-se, pois, à conexão textual e à estruturação do sentido, atributos encontráveis em grande parte macrotextualmente. (FÁVERO, 1997, p.59) A coerência pressupõe conhecimentos, experiências, intenções, atitudes que são fatores extralingüísticos. FÁVERO, valendo-se de BEAUGRANDE e DRESSLER (1981, p. 84) escreve: coerente é aquele texto em que se verifica continuidade de sentidos ativados pelas expressões do texto. Ou seja, quando o próprio texto, torna-se inteligível. Incoerente, aquele, em que o leitor/alocutor não consegue descobrir nenhuma continuidade, geralmente porque, aí, existe séria confusão de conceitos e de relações expressas, tendo em vista o conhecimento anterior do mundo, pelo sujeito. (FÁVERO, 1997, p.59)

Entende-se por **conceito**, segundo Marcuschi (in FÁVERO, op .e p.cit.), uma porção de conhecimentos armazenados na memória semântica e na episódica, “em unidades consistentes, porém não monolíticas ou estanques”.

Enquanto se diz **significado** à capacidade de uma expressão lingüística para apresentar ou transmitir conhecimentos ou conteúdos, o *sentido* fulcra-se no que é atualmente entendido no texto.(Fávero, 1977, p.59-60) Ou,

mais simplesmente: é o entendimento de conhecimentos expostos ou transmitidos de forma atualizada.

Confrontando as noções de coesão e de coerência, Koch (1996) defende que é possível existirem textos sem coesão; mas não, sem coerência (p.46). À idêntica conclusão chegou Fávero (1977), ao escrever que a coesão é uma relação linear entre enunciados, não necessária nem suficiente para a coerência, podendo haver textos destituídos de coesão, “mas cuja textualidade se dá ao nível da coerência” (p.88). Ante o exposto, um texto não é em si mesmo coerente ou incoerente; ele o é para o leitor/alocutório, numa determinada situação: se o leitor-ouvinte entender o sentido da mensagem, se apreender e compreender o conteúdo dela, de forma a que acresça, corrija ou aperfeiçoe o conhecimento daquele a quem a mensagem é dirigida, o texto é coerente. Caso contrário, por mais límpido, inteligível, claro, compreensível que seja, para o destinatário ao qual se direciona, o texto é incoerente.

Na linha de Beaugrande e Dressler, Halliday e Hansan, Marcuschi, Fávero e Koch, não se inclui Charolles, para quem as seqüências de frases não são por si mesmas coerentes ou incoerentes, por inexistirem regras de “boa formação de textos”, ao contrário do que ocorre com as frases. Nesse aspecto, o que determina a textualidade é o entendimento dos usuários: produtor e receptor; e a situação. (KOCH- TRAVAGLIA, 1996, p. 46) .

Assim, o sentido de coerência e incoerência envolve, de modo geral, a cultura do leitor, ou do ouvinte, dominante no ambiente em que eles

estão inseridos; quer seja esse ambiente natural ou físico, moral, intelectual, social, histórico ou consuetudinário.

Pouco usual, na literatura nacional, é uma classificação que inclua todos os requisitos da coerência. Talvez pela mesma ser multifatorial, dependente dos elementos lingüísticos, cognitivos, discursivos, culturais e interacionais (KOCH-TRAVAGLIA, 1996, p. 59). Todavia, faz-se necessário abordar os principais desses fatores: elementos lingüísticos, conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, inferências, fatores de contextualização, situacionalidade, informatividade, focalização, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, consistência e relevância. (KOCH- TRAVAGLIA, 1996, p.59-81)

Por **elementos lingüísticos** deve se entender os que ativam os conhecimentos já existentes na memória e, por isso, ajudam entender os argumentos do texto e outros recursos. Para tanto, os elementos lingüísticos se interrelacionam, buscam as palavras que permitam regredir e relacionar-se com outras já ditas anteriormente, tanto quanto tornam possível o relacionamento com os elementos textuais apresentados posteriormente. Tudo forma o contexto lingüístico que contribui para que haja coerência. (KOCH- TRAVAGLIA, 1996, p.59)

O **conhecimento do mundo** é outro fator de coerência decisivo. Falar ou escrever sobre coisas que não conhecemos, torna difícil, ou mesmo não permite, que se alcance o sentido existente na mente de quem fala ou escreve. Conhecemos, na medida em que vivemos, mas nosso conhecimento não é

memorizado caoticamente. Vai-se depositando na memória em blocos a que chamamos modelos cognitivos, dos quais há vários tipos.

Citam-se como exemplos:

- a) *frames*, conhecimentos estereotipados. **Natal** lembra o nascimento de Cristo, confraternização, presentes, etc;
- b) *esquemas*, conhecimentos armazenadas em seqüência temporal, causal, etc. **Primeiro de maio** lembra a fraternidade universal, o trabalho, operários, etc;
- c) *planos*, constituem conhecimentos de como agir à vista de determinado objetivo. Acontece, por exemplo, com quem quer escrever um texto;
- d) *scripts* indicam conhecimentos sobre modos de agir fixados em dada cultura. Por exemplo, os rituais religiosos, as formas de cortesia;
- e) *superestruturas ou esquemas textuais* referem-se a diversos tipos de textos que vão sendo conhecidos à medida que se entre em contato com eles e, a partir daí, passa-se a compará-los.(p.60)

Conhecimento compartilhado. Cada pessoa imprime na memória conhecimentos pessoais vinculados ao que ela sabe do mundo e que, dificilmente, coincidem exatamente com os que outra pessoa tem. Mas é normal existir entre o autor do texto e o receptor dele (leitor ou ouvinte) uma base de

conhecimentos comuns. Quanto maior essa base, menor a necessidade de explicitar o texto, cujas lacunas, eventualmente existentes, serão supridas por esse conhecimento comum.

Requisito imprescindível é que se estabeleça entre o que se conhece (informação “velha”) e o conhecimento que se quer transmitir ou transmitido, (informação “nova”) ligação de sentido: aquilo que se dá a conhecer deve ser complemento inteligível, “natural” do que já se sabe, de modo a que se atinja o propósito comunicativo. Se assim for, o conhecimento novo será compartilhado entre o emissor e o receptor do texto, constituindo essa situação, evidentemente, fator de coerência textual. Exemplo: João conversa com Antônio. A certa altura do diálogo, o primeiro diz ao segundo: “meu pai foi à Europa”. Nesse texto, o fato de o pai de João ser determinada pessoa constitui a informação “velha”, já conhecida por Antônio. O fato de o pai de João ter ido à Europa é a informação “nova”, desconhecida por Antônio, que, agregando-se à conhecida, não apenas conferiu expressamente textura ao enunciado, como ainda sugeriu ao segundo interlocutor inferências, como será visto adiante. (KOCH-TRAVAGLIA, 1996, p. 63-65)

Inferências. Inferência é a operação mental pela qual o leitor ou o ouvinte, partindo do conhecimento que este ou aquele tem do mundo, um ou outro relaciona o que se encontra no texto com o que, aí, é subentendido ou oculto.

No exemplo: “meu pai foi à Europa”, pode estar subentendido, ou subentendível, que o pai de João:

1. tinha dinheiro para isso;
2. que tirou passaporte;
3. que viajou a negócio;
4. que lá esteve em viagem turística;
5. que foi visitar um parente ou conhecido.

Fatores de contextualização. São elementos textuais que “ajudam” a compreender o texto, em determinada situação comunicativa. Podem ser: o local, a data, a assinatura, a grafia, o carimbo que aparece (por exemplo, o dos Correios), etc. E de tal importância se revestem que KOCH-TRAVAGLIA(1996) afirmam: sem eles “fica difícil decodificar a mensagem (...) dar fé ao texto”.(p.67)

Imagine-se uma carta escrita por um amigo de Curitiba a outro de Porto Alegre, em que faltasse a assinatura de quem escreve. A carta seria apócrifa. Perderia a autenticidade. Seria tida por brincadeira de bom ou de mau gosto. Perderia a significação que documento desse tipo deve ter. Sem registrar local ou data, tornar-se-iam imprecisas, quando não inexistentes essas informações. Esses defeitos retirariam, ou, pelo menos, prejudicariam a coerência da mensagem.

Situacionalidade. Fator que enfoca duas situações: KOCH-TRAVAGLIA(1996)

- a) *para com o texto*, que, no sentido estrito, refere-se à comunicação propriamente dita e, no sentido amplo, alcança “o

contexto sócio-político-cultural em que ocorre a interação". (p.69)

Em que se consideram, por exemplo, fatores dialetais necessários e empregados numa situação particular de comunicação;

- b) *do texto para a situação*. Um texto jamais traduz a realidade como tal. Tudo flui do conhecimento que, do mundo real, tem o autor, dos seus pontos de vista, dos propósitos, intenções, objetivos e perspectivas. Decorre daí que o mesmo fato narrado por duas pessoas ou a mesma descrição de algo feita por elas, posto que coincidam sobre o assunto, discordam nos pormenores. Cada uma delas dará maior ênfase ao que lhe parecer mais importante. (KOCH-TRAVAGLIA, 1996, p.70)

Informatividade. Diz respeito à situação em que o texto passa, ou não, ao destinatário a informação pretendida. Passando, estará presente esse fator. Se não passar, isso acontecerá porque falta o elo lógico que liga os enunciados, para que sejam entendidos, ou para que deles se extraia uma conclusão. (KOCH-TRAVAGLIA, 1996, p.70-72)

Outros fatores de coerência existem e aparecem, atendendo a exigências específicas do texto. São eles: a focalização, a intertextualidade, a intencionalidade e aceitabilidade e, finalmente, a consistência e relevância. Cada um deles será identificado, embora suscintamente, para que se complete o universo desses fatores e deles se tenha uma visão panorâmica.

Assim, por **focalização** entende-se a concentração do produtor e do receptor em uma parte do texto de que se extrai um indício, uma pista, uma sugestão, uma perspectiva do que sejam, ou possam ser, os outros elementos textuais a serem descobertos ou “advinhados” pelo receptor, que, para isso, terá de se valer do que sabe e do que lhe é sugerido pelos indícios, pelas pistas. (KOCH-TRAVAGLIA, 1996, p.72-75)

É recurso muito usado em programas de TV. Exemplos:

O apresentador ou animador (em geral, apresentadora ou animadora) pergunta às pessoas presentes no auditório, valendo um prêmio a quem acertar:

- “Alguém acha que existem diferentes sentidos no emprego do verbo **ir**?”

O receptor, que pode ser qualquer pessoa, deve responder sim ou não. Optando pela negativa, erra e não concorre ao prêmio. Respondendo positivamente, prossegue o diálogo:

--“ Que diferença?”

A resposta pode ser:

-- “ Não sei. Só sei que há diferença” (errado);

-- O verbo **ir**, quando significa **ir de passagem a um lugar**, é usado com a preposição **a**. Quando significa **mudar definitivamente, ou por longo tempo, de um lugar para outro**, deve empregar-se a preposição **para**. Dessa forma: “vou **a** Curitiba”, significa **ir à cidade, com algum objetivo, para dela**

voltar. “Vou para Curitiba”, significa **ir para Curitiba para nela permanecer, morar** (certo).

Outros concursos, mais ou menos semelhantes, são promovidos por emissoras de televisão, usando o telefone. São muito explorados, difundidos e, por isso, sobejamente conhecidos publicamente, dispensando que se entre em pormenores.

Outros, ainda, são aqueles em que a TV mostra parte do rosto de alguém muito popular. O participante deve focalizar a figura e dizer de quem é o rosto. Enquanto o receptor da mensagem não identifica, dentro de certo tempo, a quem pertence o rosto, o apresentador vai acrescentando à figura partes do rosto e dando pistas; por exemplo: é de um cantor; gravou música muito cantada atualmente; está há 6 semanas nas paradas de sucesso, etc. No prazo que lhe é dado, o receptor, usando o conhecimento que possui da fisionomia mostrada, deve, antes que a fisionomia se complete ou o tempo se esgote, dizer de que pessoa é aquele rosto. Geralmente, para motivar o telespectador, a emissora confere prêmios aos acertadores.

A **Intertextualidade** verifica-se quando, para o reconhecimento de um texto (produção/recepção), apela-se a outro ou outros, dos quais os interlocutores têm conhecimento prévio. A intertextualidade comporta dois aspectos: o da forma e o do conteúdo. (KOCH-TRAVAGLIA,1996, p.75-79)

Intertextualidade de *forma*. Configura-se quando o produtor repete expressões, trechos, textos que lembram outros textos. É o que acontece com enunciados como os do Hino Nacional da Canção do Expedicionário, que

evocam, no receptor, enunciados da Canção do Exílio, de Gonçalves Dias, pelas características comuns aos três: o assunto é a Pátria Brasileira e porque são todos ufanistas.

Intertextualidade de conteúdo. Aí se enquadram textos elaborados na mesma época, no mesmo ambiente cultural, social, político, etc. Exemplos de intertextualidade de conteúdo aparecem freqüentemente nas letras e nas melodias da música popular brasileira, aproximando as semelhanças desse tipo de composição textual a tal ponto, que os autores delas não raro se acusam mutuamente de plágio.

Intencionabilidade e Aceitabilidade. O autor de um texto, ao elaborá-lo, tem sempre em mente uma intenção, ou propósito, uma finalidade que pode ser, desde estabelecer contato com o receptor para levá-lo a compartilhar das idéias, opiniões doutrinárias expostas no texto, até o propósito de levar o receptor a agir ou não agir de certo modo. Nesse caso aparecem a intencionalidade e a aceitabilidade. Aí entra, com grande força, a influencia do lugar, do ambiente, das circunstâncias, etc.

Nessa modalidade de fala coerencial, estão as falas manifestadas em discursos políticos, nas pregações religiosas, nas opiniões sobre moral, ética, nas quais a argumentatividade tem grande poder de convencimento. (KOCH-TRAVAGLIA,1996, p.75-80)

Consistência e Relevância. KOCH-TRAVAGLIA(1996), adotam a opinião de Giora para quem dois são os requisitos básicos a serem preenchidos

na produção textual, para que o texto possa ser considerado coerente: a consistência e a relevância.

Há consistência quando inexistente contradição entre os diversos tópicos ou enunciados do discurso.

A relevância aparece quando, no conjunto dos enunciados do discurso, podem estes ser interpretados, ou quando sejam interpretáveis, possam ser reconhecidos como referindo-se ao mesmo tema. Ocorre, por exemplo, quando, numa conversa, identifica-se, na intervenção de cada participante, a alusão ao mesmo tema, ainda que cada um deles o aborde a seu modo, de acordo com seu ponto de vista, ou sob diversos ângulos ou aspectos.

Isso acontece quando diversas pessoas comentam, trocam idéias, opiniões sobre determinado tema: o episódio bíblico da apedrejamento de Madalena; por exemplo (KOCH-TRAVAGLIA, 1996, ps. 29/30 a 81).

Concluindo, é bastante significativa a afirmação de CHAROLLES - 1983 -, perfiliada por KOCH-TRAVAGLIA, 1996, p. 77, de que a coerência é "princípio de interpretabilidade do texto".

3 O ENSINO COM PESQUISA E A PRODUÇÃO DO TEXTO UNIVERSITÁRIO

3.1. A produção do texto universitário no ensino tradicional

Magister dixit Essa expressão latina, muito conhecida e usada , que literalmente significa: “o professor disse”, numa tradução livre poderia ficar assim: “o professor falou, está falado”. O conceito, que vem da Antigüidade, quando o aluno era apenas ouvinte e não tinha condições de contrariar a opinião do mestre por lhe faltarem bagagem cultural, experiência vital. Apesar de todo o adiantamento que marca a evolução do pensamento, da ciência, influi ainda hoje na pedagogia e define a metodologia do ensino tradicional.

Para SNYDERS (1974):

“ O ensino tradicional é o ensino verdadeiro, tem a pretensão de conduzir o aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade: obras-primas da literatura e da arte, raciocínio e demonstrações plenamente elaboradas, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros. Dá-se ênfase aos modelos, em todos os campos do saber. Privilegiam-se o especialista, os modelos e o professor, elemento imprescindível na transmissão de conteúdos e conhecimentos”. (p.20).

Assim, no ensino tradicional, é o professor quem determina o conteúdo, a metodologia, a avaliação, as relações aluno-professor, os papéis da Escola e a do aluno.

Aqui se pretende compreender os reflexos da metodologia tradicional, especificamente, na produção de textos universitários.

Na metodologia tradicionalista, o professor é o agente do processo ensino-aprendizagem e o aluno é simples ouvinte. Os conhecimentos são transmitidos, geralmente, em livros-texto, por meio da cópia que os alunos fazem. O comportamento modelo é do copista.

O professor, do alto de sua autoridade magisterial, leva ao aluno o conhecimento, o saber pronto. O discípulo deve recebê-lo e aceitá-lo mais ou menos passivamente. O professor não pode vacilar: não admite dúvida de sua parte, nem erro da parte do estudante, considerando erro o que não converge para o conhecimento dado pelo docente. Usa de punições, se o comportamento do aluno não for o esperado; ou de premiações, se o for. Essas punições e premiações que se traduzem em estímulos, desestímulos, notas e outros expedientes. A principal função do professor, nessa estrutura pedagógico-educacional, é repassar para o aluno o conhecimento historicamente produzido e geralmente aceito. A fidelidade às teorias dos autores aos quais o professor adere, a fidedignidade que ele confere aos ensinamentos desses autores é que dão o grau de aprovação do mestre ao qual a aprovação do aluno deve assemelhar-se.

Preso por tais amarras, pouca originalidade pode ter o texto do aluno universitário, do qual, aliás, nem se espera ou se deseja bastante originalidade, que poderia derivar para o que, no ensino tradicional, se tem por

errado. Produzir é criar, inovar. Atitude improvável num sistema de ensino no qual a produção própria, a tentativa, via de regra, não são bem aceitas.

Nesse sentido é de se concluir que a filosofia do ensino, a pedagogia usada e a metodologia aplicada no ensino tradicional não estimulam professores e nem alunos a produzirem conhecimento. Ao contrário, permite-lhes a cômoda posição de apenas reproduzirem conhecimento. Isso evidentemente prejudica o espírito de iniciativa e a criação do senso crítico, tão necessários para o exercício correto e eficiente de qualquer atividade profissional e da cidadania.

Fazendo um retrospecto histórico, chega-se à doutrina surgida na época da Revolução Francesa, ao que, na prática do ensino-aprendizagem, se convencionou chamar Pedagogia Tradicional. Essa pedagogia advoga a democratização do ensino com o objetivo de dar à classe social emergente participação maior na vida social, política, econômica vigentes numa determinada população. Porém, o faz baseada nos valores aí cultivados que, à época da Revolução Francesa, provinham da moral burguesa, cujo objetivo evidentemente era o de fortalecer a classe dominante, reconhecendo privilégios à nobreza e ao clero, dos quais não participava o povo.

A Escola tradicional, para SAVIANI (1983), tem o seguinte papel:

“ ... difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizá-los logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural

aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos. (p.18)

No Brasil, essa educação manteve basicamente sua “pureza original”, até a década de 20. De então para cá, embora conservando as principais características do ensino tradicional, surgiram correntes que buscaram libertar-se dos dogmas historicamente aceitos pela pedagogia tradicional. Uma dessas correntes denominou-se Escola Nova e teve grande prestígio, até aproximadamente a década de 60, abrindo espaço para o tecnicismo que então dominava o pensamento filosófico-político-cultural da época. Parece oportuno lembrar que nesse tempo nasceram e se desenvolveram escolas técnicas e profissionalizantes, respondendo às exigências impostas pelas transformações experimentadas no mundo.

A Revolução Industrial exigiu um comportamento pedagógico em que a assimiliação do conhecimento existente já não bastava. Era necessário que, à base deste, fosse criado um novo conhecimento que correspondesse às necessidades de melhores produtos de consumo. Um fenômeno paralelo a esse fato é que enquanto se aperfeiçoava o conhecimento vigente também se fazia nascer a consciência de cidadania.

Em nosso país, dentro dessa nova concepção, nasceram escolas profissionalizantes ainda hoje existentes: o SENAI, o SENAC e outras.

Na Pedagogia Tecnicista, o professor detém o controle científico da educação, é um técnico. A escola determina o agir por meio de técnicas

determinadas. A propósito dessa corrente pedagógica e, estabelecendo paralelo com outras correntes, SAVIANI (1983) comenta:

“ Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto relação inter-pessoal, intersubjetiva - na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados neutros, objetivos, imparciais ... (p.24)

O progresso tecnológico prossegue. O estágio posterior denomina-se Revolução Pós-industrial. Dominado pelo compromisso de dar educação alicerçada no pensamento liberal burguês, tende para a difusão da cultura popular. Nesse estágio, os conhecimentos e valores sociais acumulados por gerações passadas, já não podem ser transmitidos ao aluno como dogmas. O homem pronto e acabado que se pretendia produzir durante a escolaridade, até que atingisse a vida adulta, cedeu lugar ao homem reflexivo e crítico em que a experiência, o erro favorecem o conhecimento e não o impedem. A criança já não é considerada adulto em miniatura, no qual se buscam desenvolver os conhecimentos aí plantados pela tradição cultural.

Essa posição imobilista do ensino tradicional refletiu-se na incapacidade ainda hoje sentida e confessada pelos alunos (talvez até pelos universitários), na produção de textos. Tolhendo-lhes, inoportunamente, a liberdade de escrever o que sentiam, como sentiam e por que sentiam, de pouco adiantavam os conhecimentos formais proporcionados pela gramática tradicional

que não se refletiam na capacidade de redigir, resultando insuficientes as técnicas de redação que se procurava ensinar.

O ato de redigir, antes da correção formal, resulta da capacidade de pensar logicamente. Essa capacidade pressupõe o preenchimento de dois requisitos: o de escrever com liberdade ordenada e o de criar estilo próprio que manifeste o pensamento inspirado nas idéias, nas convicções, na personalidade do autor e que, ao mesmo tempo, dê sentido ou significação ao texto.

Na pedagogia tradicional que ainda, de certo modo, se manteve na Escolanovista e na Pedagogia Tecnicista, não restava ao aluno senão cumprir as orientações que recebia dos agentes externos: o mestre que passava os conteúdos, os especialistas que os aperfeiçoavam e finalmente os modelos que daí surgiam. Essa posição era defendida principalmente por três teóricos, cujas idéias instruíram por longo tempo a pedagogia tradicional: Durkheim, Alain e Châteauneuf (SNYDERS, 1974). Dentro desse esquema, é comum perceber o aluno ocupado com temas escolhidos e propostos pelo professor, quase sempre alheios à vivência do aluno ou nela escassamente inseridos; e, por isso, carentes de bagagem que dê corpo adequado à redação. Era quase fatal que, no início de cada período letivo, o professor pedisse aos alunos para escreverem sobre temas como : “Minhas férias”, no pressuposto de que esse período de interrupção das atividades escolares era recheado de atos e de fatos facilmente narráveis numa redação.

Não notava o docente que, embora - essa era a regra - todos os alunos tivessem tido férias, nem todos as tiveram recheadas de atos e de fatos

interessantes, construtivos, agradáveis. Em muitos casos, mormente para os alunos das classes sociais mais modestas e de baixo poder aquisitivo, acontecia exatamente o contrário. As férias eram vazias ou frustrantes, povoadas de acontecimentos de que o aluno preferiria nem se lembrar. É claro que, em tal situação, pouco havia que merecesse ser escrito. Inexistindo inspiração adequada para escrever, o aluno não produzia redação satisfatória; ou, simplesmente, não escrevia. Fato que, freqüentemente, era levado pelo professor, à conta de má vontade ou de preguiça por parte do aluno. Situação que não contribuía para a aprendizagem do idioma e muito menos contribuía para criar ou desenvolver, no discente, capacidade para bem escrever.

Quando ainda era forte a influência do ensino tradicional nas escolas, surgiram manuais que propunham ensinar a escrever apresentando um elenco maior ou menor de temas, propondo vocabulário, dando roteiros (às vezes até ilustrados com desenhos ou fotografias), oferecendo sugestões. Muitos professores - principalmente os que lecionavam, e ainda lecionam, em escolas existentes nas comunidades menores -- por não terem acesso a esses manuais não puderam utilizá-los; ou, por deficiente formação profissional, não souberam aplicá-los.

As alternativas para o bem escrever eram, geralmente, impostas por aqueles manuais de redação, ou simplesmente sugeridas, o que determinava invariavelmente produção escrita a partir do modelo apresentado pelo professor. Ao contrário, no ensino com pesquisa, como metodologia norteadora, o objetivo é

partir do conhecimento alcançado por iniciativa do aluno que escreve dirigido para o leitor que analisa e emite sugestões.

Sobrevieram novas técnicas pedagógicas, como as do ensino com pesquisa, que vêm penetrando (mais ou menos, conforme as circunstâncias) também no ensino da língua (portuguesa) e na redação, nas quais parece, em muitos casos, que ainda não influenciaram o bastante no escrever bem. Talvez, por falta de material adequado, ou por causa da preguiça mental favorecida pela televisão, que oferece imagens perfeitas, difíceis de criar escrevendo, ou pelo uso do computador, quando, sem esforço e não raro, sem que o aluno saiba por que, a máquina corrige automaticamente.

De qualquer forma, a alternativa de ensinar o bem escrever era sempre delegada aos manuais de instrução. Sempre uma alternativa que estava e se refletia na escrita do outro. Na realidade, no ensino com pesquisa, como metodologia orientadora da produção textual, o objetivo é certamente partir do sujeito que tenta e escreve para o outro, que lê e analisa.

Os concursos vestibulares têm mostrado : a redação ainda é “bicho papão” para grande parte dos vestibulandos. A conseqüência de tudo isso, não poderia ser outra senão a de o estudante fazer o exame vestibular com pouca capacidade de redigir satisfatoriamente. Na hipótese de passar nesse exame, levará à universidade essa incapacidade. Nessa situação, é óbvio, dificuldades maiores serão encontradas na trajetória acadêmica e, por certo, se refletirão, com maior ou menor intensidade, no exercício da futura profissão.

3.2 . A produção do texto universitário no ensino com pesquisa

A diferença entre as práticas da escola tradicional e as da escola moderna, as deficiências de uma e as excelências da outra, pode ser melhor ilustrada com a seguinte comparação, abstraída dela qualquer conotação religiosa .

Antes do Concílio Vaticano Segundo , o padre celebrava a missa de costas para os fiéis . Usava , nesse e noutros ritos, o idioma latino . A quase totalidade dos fiéis, de qualquer raça ou nação, ficava perplexa . Não compreendia os ritos, nem a finalidade que tinham e têm . Não existia comunicação satisfatória entre Deus, o Mestre e os alunos que são os fiéis . As divinas lições não eram devidamente apreendidas e, muito menos, aprendidas .

Também no ensino tradicional, a deficiência das técnicas, a impropriedade dos conteúdos, a falta de material didático apropriado e de conhecimentos adequados não permitiam aprender satisfatoriamente (porque memorizar não é aprender) ainda que muitos conteúdos - se aprendidos - fossem úteis para a vida dos alunos . Era como se o professor fosse , para os alunos, o que o padre era para os fiéis .

O Concílio Vaticano Segundo , determinando que as celebrações se façam no idioma de cada povo ou etnia, eliminou os obstáculos que se opunham ao entendimento dos fiéis. E por isso não tinham participação ativa nas solenidades ou no ato religioso.

Mudando o que deve ser mudado, é o que ocorre na escola moderna, no ensino com pesquisa . O aluno, sentindo-se mais valorizado, torna-se menos tímido, mais curioso e mais espontâneo . Daí resulta ficar mais interessado e participativo no processo do ensino-aprendizagem, do aprender a aprender, solidariamente com o professor e com os colegas, pesquisando, discutindo, argumentando. Essa é a diferença básica com a discussão e com a argumentação praticadas na escola tradicional. No ensino com pesquisa, o aluno procura até intervir na seleção e na elaboração dos conteúdos, na adoção de métodos e técnicas, buscando torná-los úteis ao momento histórico e ao meio em que o estudante vive.

Qualquer pessoa que se proponha a escrever, é desafiada a satisfazer requisitos diversos: como, para que, quando, onde, por que e para quem escrever, dependendo ainda da situacionalidade, qualquer que seja o aspecto de que se revista. Para tanto, o ato de escrever não pode ser um ato burocrático do escrever por escrever, alheio ao mundo e ao que nele acontece, sob pena de o ato de falar ou escrever tornar-se um amontoado de palavras inúteis. (BIANCHETTI, 1996)

Todo escrito deve caracterizar-se pela textualidade que lhe confere o sentido almejado. Qualquer que seja esse sentido ele transparece na conclusão que se materializa pela união dos diversos elementos que dão ao texto sentido geral, acessível não apenas para quem fala ou escreve, mas principalmente para quem ouve ou lê.

A textualidade que faz com que um conjunto de palavras seja texto e estabelece comunhão entre o autor/produtor e o leitor/receptor:

“A leitura e a escrita são meios de expressão, comunicação e organização do pensamento, num movimento constante de construir, atribuir e compartilhar significados. Por intermédio da leitura e escrita, ao mesmo tempo que o indivíduo tem acesso ao conhecimento elaborado pela Humanidade, pode contribuir para esse mesmo acervo”. (BRUNSTEIN et al. Apud CENPEC, 1995, p. 46)

O grande desafio para obter melhores textos universitários, utilizando a metodologia do “aprender a aprender” talvez seja transpor o que BEHRENS (1995) denomina ‘tríplice aliança’. “... o aluno acostumado à tríplice aliança do leia, repita e decore deverá ultrapassar este referencial por aprenda a aprender, construa, investigue, pesquise e produza”. (p.22)

O construir, o investigar, o pesquisar, enfim o produzir, exige esforço maior do que o usado para ler, repetir e decorar. Somente optando por um comportamento em que se cumpram os requisitos de construir, investigar e pesquisar chega-se à produção de textos universitários satisfatórios o bastante para que o futuro profissional tenha condições de se comunicar com eficiência e clareza exigidas em cada oportunidade, da vida pessoal ou profissional.

Em paralelo à iniciativa, à pretensão de escrever e registrar conteúdos escolares complementares e inovadores, urge instrumentá-los de alguma forma. Daí a importância da orientação de alunos universitários para que

produzam textos verbais, ou por escrito, com ênfase no conteúdo, sem prejudicar a forma ou a expressão pela qual se exteriorizam as idéias.

Sejam quais forem as causas (e são muitas) da carência da divulgação científica, no Brasil, a divulgação científica precisa ser urgentemente incrementada, por meio de conhecimentos científicos atualizados, manifestados em textos escritos por graduados ou pós-graduados nas nossas Universidades. Isso pela razão óbvia de que essas pessoas devem ter com o que contribuir para beneficiar a sociedade.

As propostas metodológicas da escola tradicional de qualquer denominação, nenhuma confere a certeza da originalidade e da capacidade que se pode conseguir no ensino com pesquisa. Por isso, está ao alcance de qualquer pessoa entender a importância que a metodologia do ensino com pesquisa tem em qualquer lugar e circunstância.

O professor só pode considerar-se como tal, se tiver a mente aberta e arejada para pesquisar, orientar os alunos e produzir textos.

BEHRENS (1996) adverte que “ o papel do docente deve ser repensado e revisado”. (p.82) Com apoio em DEMO (1994) -- que propõe a imprescindibilidade de existir no professor (Apud BEHRENS, 1996, p. 82) -- prescreve:

- a) Capacidade de pesquisa, para corresponder desde logo ao desafio construtivo de conhecimento; o que transmite em aula tem que fazer parte do processo de construção do conhecimento, assumir tessitura própria em termos de mensagem, configurar componente de projeto autônomo criativo e crítico.
- b) Elaboração própria para codificar pessoalmente o conhecimento que consegue criar e variar, favorecendo a emergência do projeto pedagógico próprio.

produzam textos verbais, ou por escrito, com ênfase no conteúdo, sem prejudicar a forma ou a expressão pela qual se exteriorizam as idéias.

Sejam quais forem as causas (e são muitas) da carência da divulgação científica, no Brasil, a divulgação científica precisa ser urgentemente incrementada, por meio de conhecimentos científicos atualizados, manifestados em textos escritos por graduados ou pós-graduados nas nossas Universidades. Isso pela razão óbvia de que essas pessoas devem ter com o que contribuir para beneficiar a sociedade.

As propostas metodológicas da escola tradicional de qualquer denominação, nenhuma confere a certeza da originalidade e da capacidade que se pode conseguir no ensino com pesquisa. Por isso, está ao alcance de qualquer pessoa entender a importância que a metodologia do ensino com pesquisa tem em qualquer lugar e circunstância.

O professor só pode considerar-se como tal, se tiver a mente aberta e arejada para pesquisar, orientar os alunos e produzir textos.

BEHRENS (1996) adverte que “ o papel do docente deve ser repensado e revisado”. (p.82) Com apoio em DEMO (1994) -- que propõe a imprescindibilidade de existir no professor (Apud BEHRENS, 1996, p. 82) -- prescreve:

- a) Capacidade de pesquisa, para corresponder desde logo ao desafio construtivo de conhecimento; o que transmite em aula tem que fazer parte do processo de construção do conhecimento, assumir tessitura própria em termos de mensagem, configurar componente de projeto autônomo criativo e crítico.
- b) Elaboração própria para codificar pessoalmente o conhecimento que consegue criar e variar, favorecendo a emergência do projeto pedagógico próprio.

- c) Teorização das práticas (...).
- d) Formação permanente (...).
- e) Manejo da instrumentalização eletrônica (...). (p.54 e 55).

Essas devem ser características obrigatoriamente presentes no professor do futuro século.

Conseguir dominar o conhecimento, redigir com originalidade, expressar-se fluentemente, informar-se do processo de transformação da realidade, usando os recursos disponibilizados eletronicamente, são condições necessárias para que o professor adote a metodologia do aprender a aprender, na qual ele "... não existe para explicar a matéria, substituir leitura e elaboração, mas para mostrar caminhos de como se podem dominar temas com autonomia". (DEMO, 1993 p.136 apud BEHRENS 1996).

A escola existe para o aluno e não o aluno para a escola. Essa idéia é elementar. Apesar disso e de conter uma conclusão inteligível a qualquer pessoa medianamente instruída, não é o que sempre aconteceu. E, infelizmente, nem sempre acontece. Não é raro preocuparem-se os educadores em buscar paradigmas, abordagens ou novas orientações pedagógicas sem se darem conta de que o aluno é o sujeito do processo educacional. Afinal, é o principal interessado e, por isso, deve ser sujeito ativo dentro do processo, que, no entanto, não é aplicado devidamente para romper com a metodologia reprodutivista e gerar oportunidades de criação em que o aluno lidere a procura do conhecimento. Essa situação, que não é incomum, estereliza a teoria, não a transformando em prática. Dessa forma, remanesce a idéia de que as escolas fornecem conhecimentos para os quais a mente do aluno funciona como arquivo

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO COM PESQUISA, NA PRODUÇÃO DE TEXTOS UNIVERSITÁRIOS: A PROPOSTA PEDAGÓGICA PASSO A PASSO

A maneira de ser, de abordar um assunto , enfim, o agir esta condicionado a um fazer . Portanto, a ação determina impulso necessário na mudança do fazer . Aqui o fazer representa a própria produção e transformação do conhecimento, por meio dos textos universitários .

Deficiências, proposições ou mesmo soluções de uma ou de outra abordagem de ensino -- tradicional ou progressista -- trazem no bojo o firme propósito de transpor barreira quando a questão é abordada em mão dupla no aprender a aprender .

Buscando metodologias norteadoras da produção do conhecimento FAZENDA (1995) incentiva docentes e discentes a adotarem o método do ensino com pesquisa em suas aulas.

“Quando o pesquisador iniciante defronta-se com o dilema da pesquisa , é prisioneiro do desejo de ir além, de criar, de inovar, de caminhar em direção ao que ainda não é. Porém, como ainda não sabe quem é, fica impedido de transgredir seus próprios limites. Entretanto, à medida que vai se aproximando de si mesmo, sua pesquisa experimenta gosto pela autêntica descoberta de sua subjetividade. Como num espelho , vê sua imagem (aquela que nunca a ele fôra revelada), exposta como se não fosse sua. Examina-a em cada detalhe , um ajuste aqui, outro acolá, aproxima-se da imagem de seus desejos. É todo um processo de construir-se e, aos poucos, revelar-se” (p.11)

Superar os problemas da abordagem tradicional de ensino, a partir de proposta metodológica inovadora, fundamentada no ensino com

pesquisa, com o objetivo de produção do conhecimento é o grande desafio na questão de escrever melhor. Não basta produzir conhecimento satisfatório de conteúdos aprendidos, é preciso saber falar e escrever sobre os mesmos. É preciso que a comunidade universitária e a extra muros alcance o que de melhor está se fazendo na Universidade: re-dizendo, re-fazendo, re-construindo, re-escrevendo, ... o conhecimento.

4.1. A interveniência na produção de textos universitários, com fundamentação na metodologia do ensino com pesquisa.

A escolha pelo tema desta dissertação resultou de que, em mais de dez anos de magistério superior, foram observadas e confirmadas as graves deficiências lingüísticas e sintático-gramaticais nas redações de grande parte dos estudantes de Educação Superior. Essas deficiências diminuíram e vêm diminuindo, porém, muito lentamente. Houve, então, o empenho em ajudar as alunas a superá-las. No método do ensino com pesquisa, encontrou-se o caminho que conduz ao conhecimento lingüístico. Pela pesquisa-ação desenvolvida com o objetivo de fornecer proposta pedagógica fundamentada naquela metodologia foi possível chegar-se a melhor produção textual.

Como, a pesquisa-ação é uma espécie da pesquisa qualitativa, é preocupação apresentar o que de melhor aquela forma de pesquisa fornece, ou seja, a possibilidade de escrever sobre fatos, lugares, acontecimentos e opiniões, narrando, descrevendo e dissertando. Escrever sobre fatos, lugares e opiniões

conhecidos ou reconhecidos no curso da pesquisa, assim como, intervir nas situações encontradas e nas desejadas foi o objetivo principal de se adotar a pesquisa-ação.

THIOLLENT (1992) aponta como proposta da pesquisa-ação:

“ Haver ampla e explícita interação entre pesquisador e pessoas implicadas na situação investigada; Esta interação deve resultar na ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta. O objetivo de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e problemas de diferentes naturezas encontradas na situação; O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; Deve haver durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação. A pesquisa não se limita a uma forma de ação: pretende-se aumentar os conhecimentos dos pesquisadores e o conhecimento ou “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados”. (p.16)

Conhecida e difundida é a obra de THIOLLENT (1992) que apresentando a pesquisa-ação, aponta-a como tipo de pesquisa social, que nasce e se realiza no agir e no resolver situação conflitiva, envolvendo pesquisadores e participantes numa situação de parceria.

Nesse sentido, a pesquisa-ação é instrumento e instrumenta as ações práticas no curso da pesquisa, que tem, na metodologia do aprender a aprender, a busca da produção textual diferenciada.

A pesquisa envolveu 10 (dez) alunas quartanistas do Curso de Fonoaudiologia, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no período de abril a julho de 1998.

Durante esse período, houve a intervenção da autora no processo educativo de forma não autoritária. Como convém ao método adotado, houve intervenção para orientar, instigar e envolver-se com a realidade da situação encontrada, isto é, para saber quais eram, naquele momento, os conhecimentos das alunas, relativamente à textualidade. Nesse momento, particularizou-se, a presença da coesão e coerência na construção do texto.

As etapas que se cumpriram foram as seguintes:

1. realização de “pesquisa de campo”, visando verificar o conhecimento das alunas pesquisadas quanto às noções de texto, isto é, como se identificava a textualidade nas redações;
2. a pedido da professora, as alunas fizeram relatórios das atividades bimestrais realizadas no Curso de Fonoaudiologia da PUC-PR., que foram recolhidos, para fim de avaliação;
3. da avaliação partiu-se para a informação de que seria adotada metodologia do ensino com pesquisa, sendo explicado às alunas o valor desse método para chegar-se a uma boa redação. Aproveitou-se a oportunidade para serem dadas noções teóricas do que seja a coesão e a coerência na produção textual. Forneceu-se referencial bibliográfico pertinente;
4. vencida essa fase, os relatórios foram devolvidos às alunas que os produziram, com as sugestões para melhoria dos textos, observando-se a particularidade de cada texto, no que exigia de correção;
5. foi solicitada a reescritura dos relatórios considerando as informações fornecidas, discutidas, e as obtidas com as leituras feitas e com

todos os outros recursos de que as alunas se utilizaram para melhorar o texto, rescrevendo com mais clareza e precisão;

6. finalmente, entregou-se às alunas instrumento de avaliação de ensino com pesquisa, que, devolvido, recebeu da pesquisadora observações e comentários. O instrumento possibilitou que se constatasse o resultado de uma nova metodologia aplicada na redação de textos, válida em qualquer oportunidades.

Como desenvolvimento natural da pesquisa os avanços na metodologia proposta foram comentados, em cada etapa do trabalho desenvolvido.

4.2. O grupo de pesquisa e as noções de textualidade.

A primeira etapa constou da “Pesquisa de Campo” feita com o mesmo grupo de alunas; o que foi realizado com a aplicação de instrumentos criados para esse fim, assinalados pelas letras A até J, sem identificar a aluna pesquisada.

O instrumento de pesquisa foi encaminhado com um expediente dirigido a cada uma das alunas a serem pesquisadas. Após o encaminhamento percebeu-se o erro gráfico no vocábulo desprezada.

A carta de convite a participar da pesquisa, o questionário aplicado e a análise dos mesmos encontram-se no **Bloco I**, Anexo 1A e 1B.

A **Pesquisa de Campo** teve o objetivo de conhecer quais eram as noções de texto, fatores de textualidade, sua função e importância, assim como as dificuldades na produção de textos escritos. As respostas foram objeto de análise, de reflexão e de comentários nesta dissertação.

Buscando análise qualitativa, criaram-se convenções, que serão apresentadas a seguir. Tais convenções são sugestivas e devem situar o leitor no universo de texto em que as alunas viviam.

Utilizou-se como convenção no corpo do questionário : A - NUNCA ; B - ÀS VEZES ; C - SEMPRE ; D - NÃO SE APLICA .

A nomenclatura usada para avaliar a classificação :

a) cada conjunto de alternativas é identificado pela palavra *item*; b) cada linha desse conjunto é designado pela palavra *alternativa*; c) cada alternativa escolhida pelo aluno é *opção*, identificada pelas letras A-B-C-D; d) o objetivo indicado em cada item é identificado pela palavra *pretensão*.

As Classificações designadas para as alternativas foram apresentadas com a seguinte proposta: a) SATISFATÓRIA - quando as opções assinaladas com X forem convenientes, isto é, satisfizerem completamente a *pretensão* do item; b) PARCIALMENTE SATISFATÓRIA - quando a maioria das opções do mesmo item for adequada; c) INSATISFATÓRIA - quando todas as opções do mesmo item forem inadequadas. Ou quando o item exigir três opções adequadas e só uma o for; d) ACEITÁVEL - quando, no texto, a articulação das idéias não for clara por defeito de forma ou de expressão, mas o sentido puder ser capturado ou identificado; e) INDESEJÁVEL - quando assinalado a única

alternativa conveniente, outra(s) inconveniente(s) também esteja(am) marcada(s); f) PREJUDICADA - quando, feitas as opções convenientes as demais opções ou outra opção perderem a razão de ser ; g) SUBJETIVA - quando as opções dependerem da necessidade do aluno segundo o ponto de vista dele.

As convenções e a classificação adotadas obedecem ao seguinte critério: a) quanto as opções feitas nos itens; b) quanto a *articulação das idéias e a precisão dos textos*; c) quanto aos aspectos *semântico* (significado); *léxico-gramatical* (forma) e *fonológico-ortográfico* (expressão).

No tocante ao *propósito do texto* as dez alunas pesquisadas apresentaram respostas indesejáveis . Ao procurar satisfazer a pretensão do item, as alunas demonstraram incerteza . Ficaram em dúvida qual seja a alternativa adequada para determinar a melhor conceituação para texto. Ainda, na determinação do texto, através do número determinado de palavras e ou de frases, seis alunas apresentaram respostas consideradas satisfatórias, três parcialmente satisfatórias e uma insatisfatória .

A noção de que o texto é uma organização discursiva apresentou oito respostas insatisfatórias e duas parcialmente satisfatórias . O que demonstra dificuldade em considerá-lo sempre como unidade descritiva, narrativa e dissertativa .

Quando indagadas sobre as noções necessárias para a formulação de texto, cinco alunas apresentaram respostas satisfatórias; quatro, deram respostas parcialmente satisfatórias e apenas uma, insatisfatória . Nem todas

entenderam que a formulação de texto exige organização de idéias a respeito do que se quer escrever, de conhecimentos a respeito do assunto proposto, de conhecimentos da língua portuguesa .

Quanto à estruturação do texto: início , meio e fim, cinco das alunas apresentaram respostas parcialmente satisfatórias; três, satisfatórias e duas, insatisfatórias . A estrutura do texto nem sempre foi considerada imprescindível em qualquer texto, independentemente da finalidade que tenha.

Quanto ao propósito da produção textual , na Universidade, sete alunas apresentaram respostas parcialmente satisfatórias; duas, insatisfatórias e uma, satisfatória .

Quando abordada a questão referente ao número de produções textuais na Universidade, as dez respostas foram consideradas insatisfatórias . Muitas vezes, as produções textuais não cumprem as exigências do conteúdo programático ; atendendo somente ao que o professor solicita .

Todas as respostas foram insatisfatórias, quando a indagação era se o professor, ao pedir texto científico, orienta, fornecendo elementos de apoio, na forma e construção do conhecimento . Nenhuma das respostas satisfez a pretensão do item, demonstrando que as alunas têm dificuldades em identificar que orientações podem e devem receber ao produzir textos.

Feito o texto, o professor deve apresentar sugestões para sua melhoria . Entretanto, sete dos sujeitos da pesquisa apresentaram respostas insatisfatórias, quando indagados sobre qual atitude o professor deveria ter após a correção dos textos.

As respostas foram satisfatórias, ou parcialmente satisfatórias, na questão de saber a quem dirigir o texto e como escrevê-lo, considerando o leitor virtual como elemento importante desde o início da elaboração do texto .

Todas as opiniões são coincidentes: consideram o exercício de produção de textos, na Universidade, atividade necessária .

Recursos, como rascunho , roteiros , releitura do texto , e outros são utilizados por todos os sujeitos da pesquisa, considerada a opinião de cada um.

As perguntas feitas no instrumento de pesquisa, na folha 4 indagavam sobre as dificuldades na produção de textos universitários e a presença nesses textos dos elementos de textualidade, particularmente da coesão e da coerência. Dos depoimentos transcreve-se :

“Dificuldade em saber se o que estou produzindo fica claro para a pessoa que irá receber ; se não há conflitos de idéias “ . (sujeito A)

“A dificuldade maior na produção de textos universitários é na estruturação do texto , tomando sempre um certo cuidado com a clareza que cada texto possui “ . (sujeito D)

“As maiores dificuldades por mim encontradas são : falta de um preparo anterior , na fase escolar ; falta de material que oriente como produzir textos “ . (sujeito G)

“Minhas maiores dificuldades são : escrever sem saber se está certo o que escrevi (entendimento do leitor) , não fazer uma junção muitas vezes das idéias , conseqüentemente deixando o texto uma “salada” . (sujeito J)

Percebe-se a preocupação das alunas desde o simples uso da palavra apropriada no texto , até a formulação e organização das idéias .

Tratando dos fatores de textualidade -- coesão e coerência -- os sujeitos da pesquisa basicamente assim se manifestaram :

"São produções que se interrelacionem entre si para que não fique palavras soltas ou sem nexos" . (sujeito B)

"Para mim é um texto que apresente uma ordem , uma certa lógica , um entendimento no geral " . (sujeito C)

"Um texto que tenha sentido , que apresenta uma certa "seqüência" , uma certa lógica " . (sujeito E)

"Para mim representa um texto que apresente uma "ordem", ou melhor , uma seqüência . Onde a partir do momento que outra pessoa leia aquela produção entenda o que se quis "passar". Os elementos que constituem o texto têm uma interrelação". (sujeito G)

O cuidado com o sentido do texto , fator coerencial por excelência, é uma constante . A ordem dos termos do texto aparece, nas respostas apesar de não ser a preocupação central na produção textual .

A importância que os alunos atribuem aos elementos de textualidade recebeu as seguintes respostas achadas significativas :

"Muito importante" . (sujeito A)

"Importantes para se produzir um bom texto". (sujeito C)

"A coesão e a coerência são a alma de um texto , pois sem eles não se consegue chegar a uma produção que seja significativa para todos , inclusive quem lê " . (sujeito I)

"O entendimento do leitor" . (sujeito J)

A presença da coesão e da coerência é considerada fundamental ou mesmo "a alma do texto". Inegável que lhes é dada a importância devida, como fatores determinantes da textualidade.

Proposto que os sujeitos da pesquisa os identificassem no texto , algumas respostas foram transcritas .

"Lendo outros textos ; tendo acesso a qualquer tipo de leitura ; uma certa noção da língua portuguesa , como a gramática " . (sujeito A)

"Vão ser obtidos através de conhecimentos . Ou seja , para a pessoa produzir um texto ela tem que saber sobre aquele assunto , conhecer , ler e saber argumentar sobre ele". (sujeito G)

"Realmente , não sei afirmar como ; mas eles estão presentes num texto que possui um conteúdo , o qual é compreendido pelo leitor que pode fazer suas próprias interpretações". (sujeito I)

"Juntando as idéias e não escrevendo uma idéia aqui , outra lá do outro lado , sendo que estas tem o mesmo desfeixe". (sujeito J)

Apresentar texto coeso e coerente determinando as razões pelas

quais são assim considerados é tarefa laboriosa. Muitas vezes não se sabe como usá-los , somente se descobrindo isso quando o todo determina o sentido e a organização dos termos, faz texto. Cabe lembrar que dentre as várias

conceituações de texto é ele tido como um todo significativo independentemente de sua extensão .

No **Bloco I**, Anexo 1A apresenta-se o instrumento utilizado na Pesquisa de Campo , encartado no expediente de 5 de maio de 1998.

No **Bloco I** , Anexo B encontram-se as análises de cada um dos instrumentos preenchidos pelos sujeitos da pesquisa , marcados aleatoriamente com letras A - J .

No **Bloco I**, Anexo 1 C aparece quadro sinóptico dos resultados da Pesquisa.

4.3 . A produção de texto conforme o ensino tradicional

No final do 1º bimestre letivo, do corrente ano, a professora-supervisora, autora da dissertação, numa segunda fase da pesquisa pediu às alunas que fizessem **RELATÓRIOS BIMESTRAIS**, sem ter dado qualquer orientação.

Feitos os relatórios, foram eles recolhidos pela supervisora que os analisou.

Analizados os relatórios promoveram-se encontros com o grupo de alunos, com o qual se trabalhava.

4.4 . O ensino com pesquisa: informações teóricas das noções de coesão e de coerência

Na terceira fase promoveram-se encontros nos quais foram feitas explanações teóricas sobre as noções de texto, textualidade (coesão e coerência) e sobre a metodologia do ensino com pesquisa..

Durante esses encontros, a pesquisadora houve por bem fornecer às alunas fotocópias dos seguintes capítulos, nas obras:

FÁVERO, Leonor Lopes e. **Lingüística Textual: uma introdução**.3.ed. São Paulo: Cortez, 1994, cap. I;

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência Textuais**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1997, cap.1-6.

Esses livros foram escolhidos pela facilidade que se tem de encontrá-los e porque são escritos em português, por autoras especializadas de competência sobejamente reconhecida. Sugeriu-se, ainda, que outros autores e outros livros fossem consultados.

4.5 . Devolução dos textos produzidos pelas alunas

Posteriormente, os relatórios, numerados de 1-10, foram devolvidos às alunas autoras, capeados pelo expediente de 19 de maio, deste ano.

Os relatórios originais encontram-se em anexo, com a supressão da identificação das alunas e dos pacientes e das assinaturas da aluna e da supervisora.

Forneceram-se orientações, a partir do que as alunas tinham escrito, baseadas nos fatores de textualidade, forma, sentido e expressão.

4.6 . Sugestões para o aperfeiçoamento dos textos

Falou-se que as alunas deveriam revisar os textos, com fundamento nas orientações recebidas e nos conhecimentos adquiridos que estavam sendo gradualmente transmitidos e supostamente assimilados. Fundamentadas sobre esses alicerces as alunas deveriam reler os textos escritos e, com base nos estudos já feitos, chegarem à produção de textos mais bem elaborados, graças à capacidade de crítica, reflexão e de lógica que os estudos deveriam produzir.

Nesse estágio, as alunas fizeram a crítica de seus próprios textos, dialogaram com a supervisora e as colegas do grupo sobre as idéias que lhes ocorreram.

4.7 . A contribuição dos sujeitos no ensino com pesquisa

Na sexta e última fase o INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA METODOLOGIA DO ENSINO COM PESQUISA, foi aplicado com o propósito de verificar o domínio do grupo sobre os conteúdos e a metodologia aplicada.

O questionário foi elaborado com sete questões, com o intuito de permitir a livre expressão dos alunos acerca da metodologia e do processo pedagógico utilizado.

A questão de número sete que solicita os aspectos positivos e negativos da metodologia empregada não foi justificada, como se pretendia, por nenhuma das alunas pesquisadas.

4.7.1. A metodologia proposta

A proposição do ensino com pesquisa, implica alteração na prática pedagógica em sala de aula. Ultrapassar a cópia, a imitação e a repetição na prática pedagógica exige atitude de coragem para a melhoria da qualidade ensino .

Acostumados com a metodologia do repete e copie, muitos alunos universitários não se conscientizaram de que o conhecimento não se restringir à repetição do conhecimento alheio, mas exige criação e produção de conhecimento próprio .

Buscando verificar a situação das alunas a esse respeito, indagou-se ao grupo se a metodologia do ensino com pesquisa era de seu conhecimento.

As respostas não são tão claras quanto seria necessário para uma avaliação mais precisa . Deixam, no entanto, entrever que quase a totalidade das alunas pesquisadas não tinham conhecimento da metodologia do ensino com pesquisa, até o terem pelo ensino da pesquisadora; ou o tinham superficialmente, precariamente , sem possibilidade de aplicá-lo.

“Sim . Porém não foi aproveitado (sic) pelas alunas”(Sujeito F)

“Sim . Eu já tinha algum conhecimento sobre esta metodologia do ensino com pesquisa.”(Sujeito H)

“ Não.” (Sujeito I)

A apresentação do que é este método (na redação dos textos escritos por alunos universitários), o treinamento na aplicação dele foram feitos nas oportunidades disponíveis ao longo de três meses . Fato que, por si só, impediu melhor aproveitamento .

4.7.2. Diferenças no ensino tradicional e no ensino com pesquisa

No ensino tradicional refletindo as concepções de educação e de instrução então dominantes era necessário fornecer aos alunos noções básicas de filosofia, sociologia, moral e civismo que fizessem dos discentes pessoas conscientes de seu papel na sociedade. Para isso, buscaram-se na história exemplos e ensinamentos de pessoas consideradas modelos. Essa preocupação com a construção da personalidade do aluno, presente nos currículos escolares assumiu tal importância que pouco deixou para que o conhecimento da realidade penetrasse na consciência dos alunos, nela fizesse morada, e influenciasse o seu agir cotidiano. Era um ensino iminentemente teórico que encontrou pouca ressonância na vida do homem comum. Por causa dessa concepção educativa, os cursos dados nos estabelecimentos escolares,

atendendo às disposições regulamentares partidas das autoridades educacionais eram chamados Cursos de Humanidades .

conclusão Essa é a razão pela qual se buscaram outros métodos de ensino revelando a metodologia do ensino com pesquisa a possibilidade de a prática pedagógica aliar-se eficientemente à teoria.

pesquisa A indagação referente ao posicionamento dos sujeitos quanto à metodologia adotada no ensino tradicional e no ensino com pesquisa, feita na pergunta: "O que você aponta como diferenças no ensino tradicional e no ensino com pesquisa, no tocante à produção textual na universidade?".

univers: Dentre outros motivou os seguintes depoimentos:

"No ensino tradicional o professor dá tudo pronto ao aluno . Já no ensino com pesquisa , o professor faz com que o aluno se interesse pelo assunto e vá atrás do conhecimento , sendo muito mais válido para a produção de textos pelo aluno , aumentando também o seu vocabulário (léxico)". (Sujeito A)

"São muitas diferenças , mas coloco como principal o envolvimento efetivo do aluno , fazendo com que o professor e o aluno atuem juntamente". (Sujeito E)

"No ensino tradicional o aluno não aprende a produzir textos . O aluno não expõe suas idéias , apenas faz "sem pensar" . Já no ensino com pesquisa o aluno lê , procura , conhece coisas novas , e é através desta "busca" que ele está "aprendendo" a fazer produção textual". (Sujeito H)

As respostas, no estilo de cada aluna pesquisada, mostram o enorme fosso que separa ensino tradicional do ensino com pesquisa, sem ponte levadiça para atravessá-lo . A ponte está sendo mui laboriosamente construída pelo ensino com pesquisa, com o qual (a experiência comprova) os alunos, posto que universitários, ainda não estão familiarizados.

4.7.3. Posicionamento quanto a metodologia do ensino com pesquisa

De grande importância para o objeto da pesquisa, foi saber qual a conclusão a que chegaram os sujeitos quanto o emprego do método do ensino com pesquisa para produzir textos com coesão e coerência.

Para isso pergunta-se : “Você acredita que através do ensino com pesquisa pode construir seu próprio conhecimento e dessa forma produzir textos com coesão e coerência ?”

Respondendo o quesito relativo ao assunto, todas as alunas escreveram acreditar que o ensino com pesquisa ajudou a escrever textos universitários mais coesos e coerentes .

Dentre as respostas,destacam-se as oferecidas pelos sujeitos G e H

A do primeiro destes está assim construída :

“Sim . Mas a princípio acredito ser difícil pelo próprio “vício” da metodologia tradicional “(Sujeito G) .

A do sujeito H ganhou a seguinte forma:

“Acho que sim , mas também não há como dispensar a necessidade de um orientador . Pois o aluno com pesquisa pode construir seu conhecimento e produzir textos com coesão e coerência . Pois a pesquisa ensina bastante o aluno”.

A visão do conjunto sugere:

a) Eficiência do método, consideradas as particularidades presentes no escrever de cada sujeito pesquisado, de resto, inerentes ao estilo e ao pensar de cada pessoa que escreve. O “sim” , embora não permita avaliar quanto o método do ensino com pesquisa, serviu para construir textos mais coesos e coerentes, diz que ensino com pesquisa alcançou o objetivo.

Pode-se entender que o monossílabo resume tudo suficientemente . Deu resposta completa . Desnecessárias mais palavras para dizer que houve integral aproveitamento da metodologia proposta pela pesquisadora . Cumpriu-se o objetivo de levar as alunas a “construir seu próprio conhecimento e dessa forma produzir textos com coesão e coerência” .

Ou, também , objetaria alguém (o que já não é conclusão compatível com as respostas) pode ter acontecido que essas alunas por timidez ou temendo desagradar a pesquisadora e que esse desagrado pudesse prejudicá-las , limitaram-se ao “sim” .

b) Posto que se pode opor reparos, às formas dos textos transcritos e comentados, são elas particularmente significativas. O primeiro pela densidade do sentido dado à palavra “vício” que resume, aqui, as falhas do ensino tradicional comparado ao ensino com pesquisa. O texto escrito pelo sujeito H encarece o papel e a responsabilidade do professor como orientador do aluno na prática do ensino com pesquisa, que não podem ser ignorados.

As respostas demonstram , literalmente , que houve cem por cento de aproveitamento na metodologia do ensino com pesquisa.

4.7.4. Produção de textos

Escrever para muitos é problema. Por isso, a fuga da produção textual é uma constante. Os artifícios utilizados são muitos: desde a falta do que

escrever, até as dificuldades na estrutura do próprio texto. Enfim, como começar, continuar e terminar.

Nesse sentido, quando indagados se : “ A atividade de pesquisa sugerida foi suficiente na melhoria da produção de seus textos? “ os sujeitos da pesquisa se manifestaram, na quase totalidade, com um “não”. Dos depoimentos anota-se:

“Não foi suficiente por falta de esclarecimento e conhecimento prévio (mais detalhado) sobre o assunto”(Sujeito A)

“Não , por falta de conhecimento , falta de interesse das alunas e falta de esclarecimento”.(Sujeito F)

“Acredito que sim . Pôde dar uma grande ajuda , mas acredito que ainda seja preciso mais”. (Sujeito H)

Ao mesmo tempo em que as alunas responderam **não** à pergunta quatro, confessaram à unanimidade que faltaram “esclarecimentos e conhecimento prévio (mais detalhado) sobre o assunto” ; “... por falta de conhecimento e pouca dedicação”; pelo desconhecimento dos termos de coesão e coerência e de outros especializados do método do ensino com pesquisa ; pela “falta de interesse das alunas”.

Enfim , responderam as alunas pesquisadas : porque o assunto requer “estudo mais aprofundado ” .

Para fazer-se um juízo correto a respeito do mérito e do que as respostas dadas à pergunta 4 realmente significam , impõe-se :

1 - avaliá-las à luz do comentário relativo às respostas dadas ao questionário como um todo ;

2 - cotejá-las com as respostas dadas às demais perguntas , principalmente , à pergunta número 1 .

Como se poderia esperar que as alunas , nas condições em que lhes foi dado conhecer o método do ensino com pesquisa e do tempo que tiveram para aplicá-lo na prática de redações coesas e coerentes , pudessem elas tornar-se peritas em redigir coesa e corretamente ?

O propósito da pesquisadora, apesar das dificuldades que encontrou , era levar as alunas a familiarizar-se com o método do ensino com pesquisa e aplicá-lo, em suas redações. Entendeu ela que esse objetivo seria alcançado , se conseguisse que as alunas melhorassem a redação .

Isso - salvo melhor juízo - dentro das possibilidades e das circunstâncias então presentes , foi conseguido .

4.7.5. Formação acadêmica e o ensino com pesquisa

Na formação acadêmica observa-se a falta do ensino com pesquisa, como metodologia adequada para alcançar o bem escrever. A metodologia tradicional pouco estimulava o aluno a identificar e a corrigir os defeitos de seus textos. A ausência do senso crítico, o pouco ou ausente exercício da produção textual no ensino fundamental e médio reflete-se, ainda hoje, na postura dos alunos universitários. Nesse sentido, o ensino com pesquisa pode colaborar -- e efetivamente colabora -- para criar em quem escreve espírito crítico, reflexivo e capaz de mostrar o que o autor do texto sabe ou deseja saber.

Para tanto, questionou-se: “De que maneira a metodologia com pesquisa colaborou, na sua formação acadêmica, para a obtenção de textos coesos e coerentes?”.

Todas as alunas pesquisadas , cada uma a seu modo , admitiram que a metodologia do ensino com pesquisa colaborou positivamente para a obtenção de textos escritos coesos e coerentes .

Todas , porém , anotaram as dificuldades sentidas . Para umas , o assunto é “complicado”, a exemplo do que escreve o sujeito H:

“Colaborou no sentido de que , após leitura dos textos , eu pude entender melhor o que é coesão e coerência e como fazer um texto melhor . Apesar de ser um assunto ainda , para mim , complicado . Acho que apenas produzindo é que irei aprender a escrever melhor”.

Para outras, “ainda falta conhecimento”.

“Com a leitura dos textos , podemos ter uma noção de como produzir textos com coesão e coerência , porém nos falta (sic) conhecimentos”.(Sujeito F)

Para outras , ainda , o assunto “requer conhecimento mais aprofundado ”.

“Colaborou para a formulação / produção dos textos escritos . Entretanto falta um conhecimento mais aprofundado”. (Sujeito B)

Ou , segundo uma aluna : “colaborou quanto à escrita dos textos , mas insuficientes para denotá-los coesos e coerentes em sua extensão”.

“Colaborou no sentido de uma noção quanto à escrita dos textos , mas insuficientes para denotá-los coesos e coerentes em sua extensão (sic)”.(Sujeito C)

Ou , “a coesão e a coerência não eram assuntos do domínio dos estudantes”.

“Através do estudo dos textos , foi possível esclarecer sobre coesão e coerência, assuntos que não eram do domínio dos estudantes contribuindo de certa maneira na produção textual da Universidade”. (Sujeito I)

Uma aluna afirmou que “a metodologia colaborou pouco , pois ainda existe muita dificuldade em produzir textos coesos e coerentes ” .

“Colaborou pouco , pois existe muita dificuldade em produzir textos coesos e coerentes”. (Sujeito J)

Ex: Não faltou quem escrevesse -- e isso se nota particularmente nas respostas dadas às perguntas E e G -- que o estudo feito e aplicado “foi o início de uma produção mais aprimorada”; e “o princípio de uma formação que seguirá por toda vida profissional, assim sendo, se desenvolverá e poderá aprimorar-se cada vez mais ” .

4.7.6. Conhecimento dos elementos de coesão e coerência

Difícilmente há quem negue a necessidade da presença da coesão e da coerência na produção textual, uma vez que tais elementos são imprescindíveis para o bem de escrever . Não é exagero afirmar que sem os requisitos de textualidade onde se sobressaem a coesão e a coerência não há texto propriamente dito.

Nesse particular, questionou-se: “Você acredita que o conhecimento dos elementos de coesão e coerência sugeridos, foi suficientemente conhecido a partir da metodologia orientada?”

Os sujeitos manifestaram-se negativamente.

Sessenta por cento das respostas dadas foram um “**não**” seco , incisivo , peremptório, parecendo indicar que a metodologia orientada nada ou

muito pouco contribuiu para ensinar as alunas sobre a função da coesão e da coerência na redação dos textos escritos por elas .

Em qualquer grau de ensino , há grandes diferenças no aprender .

É claro que o aproveitamento do que foi ensinado não é uniforme . Existem , em cada aluno , diferenças individuais , capacidades diversas de absorver as lições e de incorporá-las à vida , às condutas , atitudes e atividades ; aos argumentos , conclusões e convicções de cada discente .

Cabe destacar-se os seguintes depoimentos :

“ Acho que precisa de um estudo mais aprofundado”. (Sujeito D)

“Para mim estes (sic) conceitos estão confusos necessitando um estudo mais minucioso”. (Sujeito E)

“Ainda estão confusos , fazendo-se necessário um estudo mais profundo e mesmo de forma mais dirigida”. (Sujeito G)

Essa realidade é conhecida de todo o professor . Reflete-se na seleção das disciplinas e dos conteúdos na elaboração dos programas (nem sempre satisfatórias) ; e nas respostas dadas a esta pergunta , situações das quais emergem , mui naturalmente , as dúvidas , as perplexidades , confusões de quem não está habituado ao trabalho com o problema , manifestadas em 40% das respostas .

4.7.7. Aspectos positivos e/ou negativos da metodologia

Embora, no corpo da pesquisa, reconheceu-se a mais valia do método do ensino com pesquisa frente a outros métodos geralmente praticados,

nem por isso se pode afirmar que esse método seja capaz de proporcionar, a todos que o aplicam, capacidade suficiente para o bem escrever.

Isso ficou evidente nas respostas dadas ao quesito 7: "Aponte os aspectos positivos e/ou negativos da metodologia empregada. Justifique o que desejar".

O fato de que ninguém justificou suficientemente o que desejasse dá a entender a procedência do que acima se afirmou.

Todas as alunas concordam em que a metodologia empregada apresentou aspectos POSITIVOS. Nesse aspecto os depoimentos mais significativos foram os seguintes:

"Nos deu alguma noção sobre o assunto - Coesão / Coerência". (Sujeito A)

"Podemos ter melhor noção sobre coesão e coerência". (Sujeito B)

"Deu noções de produção com coesão e coerência". (Sujeito F)

"Nos deu um pouco mais de conhecimento sobre coesão e coerência". (Sujeito J)

Quanto aos aspectos NEGATIVOS, algumas alunas registram :

"É um assunto complexo , que exige um conhecimento mais específico da gramática portuguesa , necessitando assim de maior estudo". (Sujeito B)

"... mas por o assunto ser tão complexo , é preciso maior estudo sobre o assunto". (Sujeito D)

"Falta um pouco mais para eu saber produzir textos melhores , de minha parte". (Sujeito H)

Dos depoimentos transcritos infere-se que, em geral, houve aproveitamento, em escala maior ou menor, da metodologia empregada.

No que se refere aos aspectos negativos, também melhor evidenciados nos depoimentos transcritos, o que se observa, analisando-os com o necessário cuidado, é que, embora presentes, não chegaram a elidir os aspectos positivos. A conclusão é de que houve maior positividade do que negatividade.

4.7.8. O avanço no processo

No mundo de hoje , o saber progride rápida e tumultuadamente . É incontestável que nem os especialistas conseguem acompanhar satisfatoriamente as mudanças que ali se operam .

Muitas das alunas que tiveram seu aproveitamento avaliado - a quase totalidade - referem , insistentemente, desconhecer os termos empregados e , por via de conseqüência , os respectivos significados .

Uma visão geral das respostas dadas mostra que a metodologia é adequada e que se pode obter o aproveitamento para trabalho de pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FUTURO DO ESCREVER, NA ÓTICA DO APRENDER A APRENDER

Pedro Demo tem se firmado com autoridade na definição e na prática da moderna pedagogia universitária. Criou a expressão “aprender a aprender” com o sentido de aprender a saber fazer, a reconstruir o conhecimento. O autor explica: “aprender a aprender” trata-se (...) especificamente do questionamento reconstrutivo, tanto como modo de trabalhar a qualidade formal (inovação), quanto como modo de trabalhar política (ética)” (DEMO, 1996, p. 25).

Esse o caminho pelo qual se há de satisfazer as exigências da modernidade previstas, muitas imprevistas e imprevisíveis, dependentes que são da realidade emergente em cada momento histórico, nos diferentes espaços geográficos. Isso exige professores sensíveis à realidade, inovadores e corajosos para nela situar-se, pesquisadores e inquietos para apreendê-la e acompanhá-la nas transformações pela qual passa.

O processo certamente encontra e encontrará resistência da parte de quem está habituado a práticas pedagógicas reprodutivas e conservadoras, não interativas, herança de um tradicionalismo imobilista que o “aprender a aprender”, o ensino com pesquisa busca romper, visando um conhecimento real do que é hoje, para atingir o que será amanhã. BEHRENS a propósito comenta: “A superação da resistência pelo ‘novo’ adentrará o espaço da escola. Avançar para o futuro é dominar as informações, e o professor tornar-se novamente figura essencial no processo do desenvolvimento”(BEHRENS, 1995, p.42).

O ensino com pesquisa é processo que estimula agilidade mental, espírito de iniciativa, criatividade, espontaneidade, engenhosidade, autonomia no pensar, concluir, argumentar, provar e decidir, que são dons que conduzem ao maior alcance intelectual, ao êxito, os quais, geralmente, não se encontram nas “receitas” e nos “macetes” ensinados aos alunos.

Na perspectiva valiosa de BEHRENS (1996):

“Os alunos, ao invés de utilizarem o caderno universitário com a prescrição de ‘receitas’, deverão ser freqüentadores assíduos e ativos das bibliotecas, das videotecas, dos laboratórios, dos grupos de estudos, da busca de estratégias criativas, de teor tecnológico e científico, do acesso à informática e eletrônica, principalmente, de mecanismos de autonomia para produção própria” (p.86).

Por esse caminho, a pesquisadora da dissertação -- dentro de um processo emancipatório de construir o saber, para o que saber, para o que fazer, como fazer, porque fazer e quando fazer – procurou conduzir a atividade redacional das alunas do 4º ano do Curso de Fonoaudiologia da PUC-PR. Buscou levá-las à produção de textos coesos e coerentes, claros e cada vez melhor comunicativos.

Demo ensina, semelhantemente, que a opção do ensino com pesquisa (pesquisa com mão própria) representa um desafio para a maioria das Universidades.“ (...) proporciona ao professor e aos alunos tempo necessário para leitura, produção própria, pesquisa, questionamento sistemático e discussões coletivas, garantindo aprender a aprender” (Demo, 1994 a).

O ensino com pesquisa e o “aprender a aprender” pretendem viabilizar o desenvolvimento humano sustentado, por meio de uma educação com qualidade, na qual a ciência é apenas instrumento com o objetivo de fazer

prevaler a competência sobre a competitividade, o que pressupõe, em qualquer atividade, questionamento, prequestionamento, convivência com argumentos contrários e gera a solidariedade dos sujeitos no “aprender a aprender”. Traz para a sociedade, como um todo e, em particular, para os que estão nela inseridos, vantagens altamente compensadoras, consubstanciadas em novas idéias, novas iniciativas, novas táticas, novas teorias e novas práticas.

A metodologia do “aprender a aprender” é centrada na concepção filosófica que parte de considerar o momento histórico no qual vivem os sujeitos da comunicação. (HABERMAS, 1989)

Dentro dessa concepção, foi elaborada a **Pesquisa de Campo**, com o grupo de 10 (dez) alunas, sob a orientação da pesquisadora. A principal parte das atividades realizou-se no mês de maio de 1998, ano da elaboração deste trabalho, apresentado como dissertação do Curso de Mestrado em Educação oferecido pela PUC-PR..

Essa pesquisa objetivou verificar o conhecimento do grupo no que tange à redação, na qual se priorizou o cuidado com a textualidade, principalmente, nos aspectos de coesão e de coerência e, por meio deles, aperfeiçoar a comunicabilidade dos textos escritos. O que implica que os sujeitos envolvidos no processo de comunicação sejam emissor e receptor eficientes.

Na **Pesquisa de Campo** não se valorizaram os dados numéricos para contabilizar as opções feitas e as respostas dadas, umas e outras classificadas à base das convenções estabelecidas: *nunca*, *às vezes*, *sempre*, *não se aplica* (expressões usadas no expediente enviado às alunas);

satisfatória, parcialmente satisfatória, insatisfatória, aceitável, indesejável, prejudicada e subjetiva (classificação posteriormente elaborada pela pesquisadora). O objetivo principal era melhor perceber em que estágio se encontrava o conhecimento das alunas a respeito da noção de texto.

É muito sugestiva a conclusão a que se chegou com a análise das opções feitas e das respostas dadas no questionário intitulado **Pesquisa de Campo**.

Observando globalmente a manifestação do conhecimento das alunas concluiu-se que:

1. as alunas tinham dificuldade na conceituação de texto e na sua identificação como *um conjunto de elementos lingüísticos que determinam um todo significativo* (fl.1, itens 1-2);
2. essa dificuldade mais apareceu, quando se tratou de identificar o texto como *organização discursiva* (fl.2, item 3); de indagar sobre o que é necessário para elaborá-lo (fl.2, item 4); como ele se estrutura (fl.2, item 5) e com que propósito dever-se-ia produzir texto científico na Universidade; quando se procurou saber do que dependia a quantidade de produções textuais e de como deveria comportar-se o professor, co-participante dessa produção; se nela, deveria ser levada em conta a pessoa a quem se dirige, como escrever a produção textual e se é importante a intenção de produzi-la (fl.2, itens 1-2 e fl. 2, itens 3-4-5);
3. quanto à necessidade de produzir textos na Universidade e dos recursos utilizados para produzi-los (fl.3, itens 3-4) não houve discrepância;

4. satisfatórias foram também as respostas dadas às perguntas da folha 4, indicando que o grupo tinha noções elementares de coesão e de coerência textuais. A ausência marcante de respostas às perguntas 7 e 8 na folha 4 indica que o grupo, apesar de ter manifestado possuir noções elementares de coesão e de coerência, tinha dificuldade em reconhecer a importância desses elementos e de *como é possível obtê-los no texto*. A partir dessa constatação, ministraram-se noções teóricas e apontaram-se caminhos práticos para chegar ao objetivo pretendido.

Examinados os **Relatórios Bimestrais** (relativos ao primeiro bimestre do corrente ano), foram analisados, para identificar neles a coesão e a coerência segundo o modelo proposto por FÁVERO (1997). O conhecimento desse modelo, embora interessante, não é essencial para que alguém possa redigir coesa e coerentemente. Bastam noções gerais e práticas dos mencionados requisitos textuais para que sejam aplicados em qualquer área do conhecimento; por exemplo, nos textos elaborados a pedido de um professor de biologia, de direito, de psicologia, etc.

Pelas respostas dadas às perguntas feitas e ao quesito oferecido no **Instrumento de Avaliação da Metodologia do Ensino com Pesquisa**, constatou-se que as alunas do grupo não tinham conhecimento dessa metodologia, ou o tinham precária e insuficientemente. Contudo, souberam identificar as diferenças que separam o ensino tradicional do ensino com pesquisa.

Quando indagadas sobre se tinham possibilidade de, por meio do ensino com pesquisa, construir seu próprio conhecimento, produzindo texto com coesão e coerência, as respostas foram totalmente afirmativas.

Quando se tratou de saber se a atividade de pesquisa foi suficiente para a produção textual, verificou-se que o tempo disponível e usado não permitiu o aproveitamento desejado para atingir plenamente o objetivo perseguido.

Quando se procurou conhecer de que maneira a metodologia do ensino com pesquisa colaborou na formação acadêmica das alunas para a obtenção de textos escritos coesos e coerentes, constatou-se que colaborou para a leitura, para a produção/formulação de textos escritos propiciando noções de como escrever com coesão e coerência e como aprimorar a redação, embora fossem relatadas carências nesse particular.

Quanto ao fato de as alunas considerarem que ficaram suficientemente conhecidos os elementos de coesão e de coerência por meio da metodologia citada, o que se soube foi que não, pela escassez da oportunidade que tiveram e pelo pouco tempo disponibilizado.

Enfim, apontaram elas os aspectos positivos e os negativos da metodologia do ensino com pesquisa, como o sentiram ao redigir.

A sabedoria popular diz que, na prática, a teoria é outra.

O dito parece, a alguém desavisado, retratar a realidade. Não, porém, para quem conhece, fica atento e aproveita a lição de Demo, quanto ao vínculo entre a teoria e a prática. Lição que serve ao exercício de qualquer

atividade. E que serve também, tratando de atividades profissionais, pelas conseqüências que a desvinculação entre ambas pode provocar. Se o ensinamento convém ao exercício de qualquer profissão ou atividade, aí se inclui o exercício ou a atividade de redigir.

Por isso, impõe-se reproduzir o que DEMO (1996) escreveu: "... outro aspecto fundamental na consolidação da pesquisa como metodologia: o fato de que este trabalho deve estar em vínculo estreito com teoria e prática, num movimento dialético, numa práxis. Não se pode priorizar uma em detrimento da outra "(p.23).

Mais adiante o mesmo autor afirma:

"... a prática é necessidade da teoria, como a teoria é necessidade da prática, ainda que uma não se reduza à outra, porque possuem estruturas e movimentos diversos. A teoria é dotada de pretensões universalizantes, detém traços aperfeiçoados da forma, busca validade universalizante, enquanto a prática é restrita à intervenção concreta, incorre mais amplamente na ideologia, representa apenas um caso possível da teoria. A teoria responde sobretudo à habilidade da construção conceitual, à capacidade de analisar causas e efeitos, à globalização sistemática, enquanto leva a entrar na história e assumir também suas misérias e virtudes. Não se pode ser sujeito histórico teoricamente." (p.28)

À luz da relação teoria-prática melhor se compreende a advertência de GRANATIC (1983, p.3) apud Souza (1996) : "Escrever não é tão difícil quanto você possa imaginar : Todos nós, quer tenhamos facilidade ou não para redigir, somos capazes de criar composições adequadas, principalmente quando

nos são oferecidas certas informações que possam orientar na elaboração de nossas redações.” (p.161)

O futuro do escrever, na ótica do “aprender a aprender” exige, para desenvolver metodologia específica que atenda, na prática de fazer textos, às exigências de coesão, coerência, clareza, correção gramatical, precisão do escrito, como proposta didático-pedagógica. Isso torna imperativo:

1. tornar o escrever uma constante tanto para professores como para alunos;
2. promover a prática do escrever, considerando o texto como material crítico e reflexivo dos conteúdos escolares vividos;
3. orientar professores e alunos nos aspectos teóricos e básicos de coesão e de coerência (textualidade), promovendo seminários de reciclagem e aprimoramento, na Universidade;
4. procurar que o professor use a metodologia do “aprender a aprender”, independentemente de sua área de atuação, enfatizando sempre a presença dos fatores de textualidade, para a obtenção de melhores textos;
5. propiciar a ‘circulação da palavra’ mediante debate oral dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula e, posteriormente, instaurar o hábito de produzir texto escrito da matéria curricular e da complementar, produção científica que, estimulada, deve ser veiculada em publicações científicas, na mídia, como forma de motivação e reflexão do que foi estudado ;

6. criar ambientes que favoreçam a produção textual, primeiro dentro dos próprios cursos e depois que atuem como elemento integrativo de áreas de conhecimento, de valoração, de sugestão e de produção textual, em outras oportunidades;

7. produzir textos, sob a orientação do professor, quanto ao encadeamento de idéias, precisão léxico-gramatical, presença da textualidade, de forma que os textos sejam valorizados como objeto de estudo no pequeno e no grande grupo da sala de aula, orientando os alunos a fazerem a crítica de suas próprias produções, sempre buscando além do conhecimento, a melhor forma de dizer.

Finalizando, fica a afirmação de que só exercitando a metodologia do ensino com pesquisa é possível cumprir as exigências propostas e enfocadas neste trabalho. Então se poderá dizer: “ Cada um com suas armas. A nossa é essa: esclarecer o pensamento e pôr ordem nas idéias” (Antônio Cândido), enfim, escrever.

6 ANEXOS

Com a finalidade de documentar a pesquisa realizada, apresentaram-se, em anexo, os elementos que a constituíram.

O critério de apresentação foi o seguinte:

- 1. incluir blocos numerados em algarismos romanos:

Bloco I - **Pesquisa de Campo;**

Bloco II - **Relatórios** do grupo de pesquisa, considerando os respectivos textos;

Bloco III - **Devolução dos textos produzidos pelas alunas ;**

Bloco IV - **Instrumento de Avaliação do Ensino com Pesquisa.**

2. a **pesquisa de campo** encaminhada para cada uma das 10 (dez) alunas pesquisadas, capeada pelo ofício de 5 de maio. Encontra-se analisada detalhadamente e está identificada pelas letras de A-J, conforme o original (BLOCO I);

3. os **relatórios bimestrais** foram identificados pela palavra "Texto", seguida dos numerais 1 até 10 (BLOCO II);

4 . **a devolução dos textos produzidos pelas alunas.** Aí foi paragrafado, como no texto original, identificado com a expressão "texto" de 1-10. (BLOCO III);

5. **o instrumento do ensino com pesquisa** foi anexado ao quadro das respostas obtidas e também recebeu identificação pelas letras A até J (BLOCO IV).

BLOCO I

UNIVERSIDADE CATÓLICA
Pesquisa de Campo

Anexo 1A Pesquisa de Campo

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
Pesquisa de Campo

Este questionário está sendo aplicado aos alunos quartanistas do Curso de Fonoaudiologia, da PUC-PR, com o objetivo de avaliar as dificuldades na produção do texto escrito.

Todos os itens - formulados à parte - devem ser lidos com atenção, considerando que as respostas dadas têm por objetivo desenvolver método que oriente alunos universitários na produção de textos. Estes textos serão objeto de análise na elaboração da dissertação de Mestrado da professora fonoaudióloga Ana Maria de Barros Küster, que se intitulará **O Ensino com Pesquisa e a Produção do Texto Universitário. Um Estudo da Coesão e da Coerência Textual**.

Os espaços em branco colocados intercaladamente, são para o caso de sugestões por parte do aluno sobre questões que lhe pareçam importantes e eventualmente não foram consideradas no questionário. Segue, logo abaixo, um questionário aberto, para reflexões, que são importantes para concluir a pesquisa.

Marque com um "X" a resposta que melhor convém.

Atenciosamente.

Curitiba, 05 de maio de 1998.

Ana Maria de Barros Küster

Instrumento de avaliação

Referências às classificações :

A - NUNCA

B - ÀS VEZES

C - SEMPRE

D - NÃO SE APLICA

	A	B	C	D
A propósito do Texto				
1 - A melhor conceituação para texto é:				
um conjunto de palavras.				
um conjunto de frases sucessivas.				
um conjunto de elementos lingüísticos que determinam um todo significativo.				
2 - É texto quando :				
apresenta um número determinado de palavras.				
apresenta um número determinado de frases.				
apresenta um número exato de palavras ou de frases.				
	A	B	C	D
3 - Texto é uma organização discursiva:				
quando é uma narração.				

quando é uma descrição.				
quando é uma dissertação.				
4 - Para formular texto é preciso:				
possuir idéias a respeito do assunto.				
possuir conhecimentos a respeito do assunto.				
possuir conhecimentos de língua portuguesa				
5 - O texto tem uma estrutura(início/meio/fim) :				
que deve ser considerada em todos os textos.				
que depende da finalidade do texto escrito				
que pode ser desprezada na produção de texto escrito.				
A propósito da produção textual				
1 - Na Universidade, você produz texto científico:				
buscando complementar seus estudos.				
mediante solicitação do professor.				
sempre que o conteúdo escolar exija				
2 - Quanto ao número de produções textuais, na Universidade :				
depende do que é solicitado pelo professor.				
depende das exigências do conteúdo programático.				
depende da necessidade particular do aluno em produzir textos				

	A	B	C	D
3 - Quando solicitado texto científico, o professor:				
orienta fornecendo material de apoio ao conhecimento.				
orienta fornecendo elementos que determinam a estrutura do texto.				
orienta apresentando roteiro de elaboração.				
4 - Pronto o texto, o professor :				
corrige o texto produzido e devolve aos alunos				
corrige o texto buscando melhor estruturação, com sugestões.				
5 - Quando você produz texto científico :				
considera a quem se dirige o texto.				
considera o como se escreve o texto.				
considera importante a intenção em produzir um texto.				

3 - Você considera o exercício de produção de textos na Universidade :

NECESSÁRIO ()

INDIFERENTE ()

DESNECESSÁRIO ()

4 - Você utiliza de algum recurso para escrever textos :

RASCUNHOS () sim () não

ROTEIRO () sim () não

RELEITURA DO TEXTO () sim () não

OUTROS. QUAIS ? () sim () não

5 - Quais são as suas dificuldades na produção de textos universitários ?

Comente-as.

6 - O que representa um texto com coesão e coerência ?

7 - Qual a importância que você atribui a esses elementos ?

8 - Como é possível obtê-los no texto ?

Anexo 1B

Análise dos questionários de Pesquisa de Campo dos sujeitos A - J

SUJEITO A

Na folha 1, item 1 - Conveniente, é apenas a opção C (sempre), na terceira alternativa. As demais, além de assinaladas inadequadamente, estão prejudicadas. Ao procurar satisfazer a pretensão do item, a aluna demonstrou insegurança. Ficou em dúvida qual seja a alternativa adequada.

Classificação: INDESEJÁVEL.

Na folha 1, item 2 - Para as três alternativas, convém a opção A (nunca).

Classificação SATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 3 - Apenas a opção C (sempre), satisfaz a pretensão do item.

Classificação INSATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 4 - Para a primeira e a segunda alternativas é conveniente a opção C (sempre). Na terceira alternativa, a aluna optou pela letra B, impropriamente. Se o texto deve ser produzido por universitários, por que só as vezes impõe-se ter 'conhecimentos da língua portuguesa', quando, nesta

circunstância para formular um bom texto verbalmente ou por escrito é sempre necessário?

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 5 - Todas as alternativas estão assinaladas com a opção conveniente: C (sempre) para a primeira e A (nunca) para as duas outras.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 1 - Todas as alternativas comportam a opção C (sempre), adotada.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 2 - Apenas a opção C (sempre), na segunda alternativa, é conveniente. As demais opções são inadequadas.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - A opção C (sempre), na primeira alternativa, é apropriada. As demais, não. Observação: Do professor, sempre se exige que oriente os alunos.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - Opções inservíveis.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 5 - Conveniente a opção C (sempre), feita na primeira e na segunda alternativas. Inconveniente a opção B (às vezes), feita na terceira alternativa.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - A opção adotada convém à pretensão do item.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - Opções subjetivas. Cada aluna é quem sente necessidade dos recursos de que se utiliza 'para escrever textos'.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 4:

-- resposta à pergunta 5 – Conveniente.

Classificação: SATISFATÓRIA;

-- resposta à pergunta 6 – Conveniente. Desconsiderado o uso impróprio da vírgula.

Classificação: ACEITÁVEL;

-- resposta à pergunta 7 – Conveniente. Desconsiderada a inadequada concordância nominal.

Classificação: ACEITÁVEL;

- resposta à pergunta 8 -- Conveniente, mas insuficiente e com defeito de forma.

Classificação: ACEITÁVEL.

SUJEITO B

Na folha 1, item 1 - Conveniente, é apenas a opção C (sempre), na terceira alternativa. As demais, além de assinaladas inadequadamente, estão prejudicadas. Ao procurar satisfazer a pretensão do item, a aluna demonstrou insegurança. Ficou em dúvida qual seja a alternativa adequada.

Classificação: INDESEJÁVEL.

Na folha 1, item 2 - Conveniente a opção escolhida para as duas primeiras alternativas: A (nunca). Inconveniente a opção D (não se aplica) para a terceira alternativa.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 3 - Todas as opções são inadequadas.

Classificação INSATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 4 - Para as duas primeiras alternativas, a opção C (sempre) é adequada. Inadequada, a escolhida para a terceira alternativa. Por que não a opção C (sempre)? Se o texto é produzido por universitárias, fica evidente que são necessários conhecimentos suficientes da língua portuguesa, para formular um bom texto verbalmente ou por escrito.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 5 - Convenientes as opções feitas na primeira e na terceira alternativas, respectivamente: C (sempre) e A (nunca). Inservível a da segunda.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 1 - Coerente a opção feita na primeira e na terceira alternativas: C (sempre). Imprestável a opção na segunda alternativa.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 2 - Adequada somente a opção C (sempre), feita na terceira alternativa. As duas primeiras alternativas estão inadequadas.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - A única opção feita é inconveniente. Observação: Do professor, sempre se exige que oriente os alunos.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - Ambas as opções, impróprias.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 5 - As três opções inadequadas.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - A opção adotada convém à pretensão do item.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - Opções subjetivas. Cada aluna é quem sente necessidade dos recursos de que se utiliza 'para escrever textos'.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 4:

-- resposta à pergunta 5 – Conveniente, respeitada a redação da aluna.

Classificação: SATISFATÓRIA;

-- resposta à pergunta 6 – Conveniente. No texto, “ ... que se interrelacionam entre si ...”(perissologia) e “... não fique palavras...” (inconcordância verbal).

Classificação: ACEITÁVEL;

-- resposta à pergunta 7 – Conveniente, com deficiência de forma.

Classificação: ACEITÁVEL;

-- resposta à pergunta 8 -- Inconveniente. Deficiência de forma e de expressão. Idéia mal articulada.

Classificação: INSATISFATÓRIA

SUJEITO C

Na folha 1, item 1 - Conveniente, é apenas a opção C (sempre), na terceira alternativa. As demais, além de assinaladas inadequadamente, estão prejudicadas. Ao procurar satisfazer a pretensão do item, a aluna demonstrou insegurança. Ficou em dúvida qual seja a alternativa adequada.

Classificação: INDESEJÁVEL.

Na folha 1, item 2 - Todas as opções convêm.

Classificação: SATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 3 - Na primeira e terceira alternativas, C (sempre) é a opção adequada. Na segunda alternativa, opção inadequada.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 4 - A letra C (sempre) convém para as três alternativas.ito.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 5 - Para a primeira alternativa, a opção C (sempre) é conveniente. Para a terceira, a opção A (nunca), também. Inconveniente, a opção escolhida para a terceira alternativa.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 1 - Apenas a terceira alternativa C (sempre) está convenientemente assinalada. As demais, não.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 2, item 2 - Só para a segunda alternativa, foi bem escolhida a opção C (sempre). Inadequadas as outras duas.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - Para a primeira alternativa, é boa a opção C (sempre). Inconveniente, a opção feita nas outras duas. Observação: Do professor, sempre se exige que oriente os alunos.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - Conveniente a opção C (sempre) para a segunda alternativa. Inadequada a opção na primeira alternativa.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 5 - Boa, a opção C (sempre), para as três alternativas.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - A opção adotada é a que satisfaz a pretensão do item.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - Opções subjetivas. Cada aluna é quem sente necessidade dos recursos de que se utiliza 'para escrever textos'.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 4:

-- resposta à pergunta 5 – Conveniente. Mas por que só as citações?

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA;

-- resposta à pergunta 6 – Conveniente; com defeito de forma.

Classificação: ACEITÁVEL;

-- resposta à pergunta 7 – Conveniente.

Classificação: SATISFATÓRIA;

-- resposta à pergunta 8 -- Não respondeu.

SUJEITO D

Na folha 1, item 1 - Conveniente, é apenas a opção C (sempre), na terceira alternativa. As demais, além de assinaladas inadequadamente, estão prejudicadas. Ao procurar satisfazer a pretensão do item, a aluna demonstrou insegurança. Ficou em dúvida qual seja a alternativa adequada.

Classificação: INDESEJÁVEL.

Na folha 1, item 2 - A opção A (nunca) é boa para as três alternativas.

Classificação: SATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 3 - A opção C (sempre) convém à terceira alternativa. As demais, são inconvenientes. Por que só a dissertação é 'organização discursiva'?

Classificação: INSATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 4 - A opção C (sempre) convém à primeira e à segunda alternativas. Por que só às vezes (opção B) exigem-se 'conhecimentos a respeito do assunto'? Como pode alguém falar ou escrever satisfatoriamente sobre assunto que não domina?

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 5 - Só a opção A (nunca), na terceira alternativa, é adequada.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 2, item 1 - Só a opção C (sempre) serve para a primeira alternativa. As demais são inadequadas.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 2, item 2 - Apenas a opção C (sempre), adotada para a segunda alternativa, é adequada. As outras, não.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - A opção C (sempre) convém à terceira alternativa. As demais opções são inconvenientes. Observação: Do professor, sempre se exige que oriente os alunos.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - A opção C (sempre) serve para segunda alternativa. A opção feita para a primeira, não.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 5 - A opção C (sempre), usada para a primeira e a terceira alternativas, é conveniente. A outra, não.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - A opção adotada é a que satisfaz a pretensão do item.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - Opções subjetivas. Cada aluna é quem sente necessidade dos recursos de que se utiliza 'para escrever textos'.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 4:

-- resposta à pergunta 5 – Conveniente. Respeitada a redação da aluna.

Classificação: ACEITÁVEL;

-- resposta à pergunta 6 – Adequada.

Classificação: SATISFATÓRIA;

-- resposta à pergunta 7 – Conveniente.

Classificação: SATISFATÓRIA. (sempre) convém às três alternativas

-- resposta à pergunta 8 -- Conveniente, mas incompleta. A prática de redação requer, sempre, atenção. É tão ou mais importante do que a leitura que, muitas vezes, não prende a atenção.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA.

SUJEITO E

Na folha 1, item 1 - Conveniente, é apenas a opção C (sempre), na terceira alternativa. As demais, além de assinaladas inadequadamente, estão prejudicadas. Ao procurar satisfazer a pretensão do item, a aluna demonstrou insegurança. Ficou em dúvida qual seja a alternativa adequada.

Classificação: INDESEJÁVEL.

Na folha 1, item 2 - A opção A (nunca) escolhida para a primeira e a terceira alternativas, é adequada. A outra, não.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 3 - A opção C (sempre) convém à primeira e à terceira alternativas. A opção adotada na segunda opção, não.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 4 - A opção C (sempre) convém às três alternativas; mas foi escolhida unicamente na primeira.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 5 - Inadequadas as opções selecionadas para as três alternativas.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 2, item 1 - Na primeira e na segunda alternativa, convém a opção C (sempre). Por que não cabe também à terceira alternativa, na qual não foi usada.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 2 - Inadequadas as opções adotadas para a primeira e a terceira alternativa. Adequada apenas a opção C (sempre), selecionada para a segunda alternativa.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - A opção C (sempre) convém às três alternativas. Foi feita apenas na primeira. Observação: Do professor, sempre se exige que oriente os alunos.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - Imprestáveis as opções.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 5 - Conveniente a opção C (sempre), anotada nas duas primeiras alternativas. Inadequada, a constante na terceira alternativa.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - A opção adotada é a que satisfaz a pretensão do item.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - Opções subjetivas. Cada aluna é quem sente necessidade dos recursos de que se utiliza 'para escrever textos'.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 4:

-- resposta à pergunta 5 – Adequada.

Classificação: SATISFATÓRIA;

-- resposta à pergunta 6 – Adequada.

Classificação: SATISFATÓRIA;

-- resposta à pergunta 7 – Não respondeu;

-- resposta à pergunta 8 – Não respondeu.

PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

SUJEITO F

Na folha 1, item 1 - Conveniente, é apenas a opção C (sempre), na terceira alternativa. As demais, além de assinaladas inadequadamente, estão prejudicadas. Ao procurar satisfazer a pretensão do item, a aluna demonstrou insegurança. Ficou em dúvida qual seja a alternativa adequada.

Classificação: INDESEJÁVEL.

Na folha 1, item 2 - A opção A (nunca) é a conveniente para as três alternativas.

Classificação: SATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 3 - A opção C (sempre) é boa para as três alternativas.

Classificação: SATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 4 - A opção C (sempre) convém às três alternativas.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 5 - As opções C (sempre) e a A (nunca) prestam-se para a primeira e a terceira alternativas. Inadequada, a opção feita na segunda alternativa.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 1 - Inadequada, a opção feita na primeira alternativa. Adequada a opção C (sempre) selecionada para a segunda e a terceira alternativas.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 2 - Apropriada apenas a opção C (sempre) feita para a terceira alternativa. Inconvenientes, as escolhidas para a primeira e a terceira alternativas.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - Opções inconvenientes. Observação: Do professor, sempre se exige que oriente os alunos.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - Opções inservíveis.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 5 - Todas as opções C (sempre), boas.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - A opção adotada é a que satisfaz a pretensão do item.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - Opções subjetivas. Cada aluna é quem sente necessidade dos recursos de que se utiliza 'para escrever textos'.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 4:

-- resposta à pergunta 5 – Parcialmente adequada, por deficiência de expressão e má articulação da idéia.

Classificação: ACEITÁVEL;

-- resposta à pergunta 6 – Adequada tirante as aspas.

Classificação: SATISFATÓRIA;

-- resposta à pergunta 7 – Adequada.

Classificação: SATISFATÓRIA;

-- resposta à pergunta 8 – Não respondeu.

SUJEITO G

Na folha 1, item 1 - Conveniente, é apenas a opção C (sempre), na terceira alternativa. As demais, além de assinaladas inadequadamente, estão prejudicadas. Ao procurar satisfazer a pretensão do item, a aluna demonstrou insegurança. Ficou em dúvida qual seja a alternativa adequada.

Classificação: INDESEJÁVEL.

Na folha 1, item 2 - Para as duas primeiras alternativas, cabe a opção A (nunca). Para a terceira, é inconveniente a opção D (não se aplica) escolhida.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 3 - Só na terceira alternativa, a opção C (sempre) é conveniente. Seria também nas outras, se tivesse sido feita.

Classificação: INSATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 4 - Conveniente a opção C (sempre) para as duas primeiras alternativas. Inadequada a opção B (às vezes), assinalada na terceira. Sempre se deve ter conhecimentos suficientes da língua portuguesa para bem falar e redigir. Principalmente, às vésperas de concluir um curso superior.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 5 - Opções feitas: C (sempre), na primeira alternativa e a A (nunca), na terceira, são adequadas. Inadequada a opção reservada para a segunda alternativa.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 1 - A opção C (sempre) usada na primeira e na terceira alternativas é conveniente. Inadequada a usada na segunda.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 2 - Unicamente a opção C (sempre), feita na terceira alternativa, é adequada. Flagrantemente inadequadas, as opções feitas na primeira e na segunda alternativas.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - Todas as opções são impróprias. Observação: Do professor, sempre se exige que oriente os alunos.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - Na primeira alternativa opção inconveniente. Na segunda, a opção C (sempre) é adequada.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 5 - A opção C (sempre) cabe para as três alternativas.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - A opção adotada é a que satisfaz a pretensão do item.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - Opções subjetivas. Cada aluna é quem sente necessidade dos recursos de que se utiliza 'para escrever textos'.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 4:

-- resposta à pergunta 5 – Adequada.

Classificação: SATISFATÓRIA;

-- resposta à pergunta 6 – Adequada, não considerando as aspas na palavra ordem.

Classificação: SATISFATÓRIA;

-- resposta à pergunta 7 – Conveniente.

Classificação: SATISFATÓRIA;

-- resposta à pergunta 8 – Conveniente.

Classificação: SATISFATÓRIA.

SUJEITO H

Na folha 1, item 1 - Conveniente, é apenas a opção C (sempre), na terceira alternativa. As demais, além de assinaladas inadequadamente, estão prejudicadas. Ao procurar satisfazer a pretensão do item, a aluna demonstrou insegurança. Ficou em dúvida qual seja a alternativa adequada.

Classificação: INDESEJÁVEL.

Na folha 1, item 2 - A opção A (nunca) é conveniente para as três alternativas.

Classificação: SATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 3 - A opção C (sempre) é conveniente para a segunda alternativa. Inadequadas as opções feitas nas outras alternativas.

Classificação: INSATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 4 - A opção C (sempre) é a única usada adequadamente, na segunda alternativa. As outras duas opções não servem. Para bem falar e redigir, sempre é necessário possuir conhecimentos suficientes da língua portuguesa.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 2, item 5 - As opções C (sempre), na primeira alternativa e a A (nunca), na segunda e na terceira, estão usadas adequadamente.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 1 - Inconveniente, a opção escolhida para a primeira alternativa. Conveniente, a opção C (sempre) aproveitada na segunda e na terceira alternativas

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 2 - Todas as opções, inconvenientes.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - Conveniente só a opção C (sempre), na terceira alternativa. Imprestáveis, as duas primeiras opções. Observação: Do professor, sempre se exige que oriente os alunos.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - Inadequadas, as duas opções.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 5 - Apenas a opção C (sempre) convém à segunda alternativa. Inconveniente as opções feitas nas outras duas.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - A opção adotada é a que satisfaz a pretensão do item.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - Opções subjetivas. Cada aluna é quem sente necessidade dos recursos de que se utiliza 'para escrever textos'.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 4:

-- resposta à pergunta 5 – Conveniente.

Classificação: SATISFATÓRIA;

-- resposta à pergunta 6 – Adequada.

Classificação: SATISFATÓRIA;

-- resposta à pergunta 7 – Suficiente.

Classificação: SATISFATÓRIA;

-- resposta à pergunta 8 – Adequada, mas com impropriedade gráfica.

Classificação: SATISFATÓRIA.

SUJEITO I

Na folha 1, item 1 - Conveniente, é apenas a opção C (sempre), na terceira alternativa. As demais, além de assinaladas inadequadamente, estão prejudicadas. Ao procurar satisfazer a pretensão do item, a aluna demonstrou insegurança. Ficou em dúvida qual seja a alternativa adequada.

Classificação: INDESEJÁVEL.

Na folha 1, item 2 - Todas as três opções são inadequadas.

Classificação: INSATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 3 - Todas as três opções incabíveis.

Classificação: INSATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 4 - A opção C (sempre) cabe às três alternativas.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 5 - As três alternativas estão convenientemente assinaladas: Com C (sempre), a primeira; com A (nunca), a segunda e a terceira.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 1 - A opção eleita para a primeira alternativa é inadequada. Para as outras duas alternativas, convém a opção C (sempre).

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 2 - Inconvenientes, as opções usadas na primeira e na terceira alternativas. Adequada a opção C (sempre) preferida na segunda.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - Todas as opções são inadequadas. Observação: Do professor, sempre se exige que oriente os alunos.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - São inconvenientes as duas opções.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 5 - Inadequada a opção adotada na primeira alternativa.

Adequada a opção C (sempre) usada nas outras duas.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - A opção adotada é a que satisfaz a pretensão do item.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - Opções subjetivas. Cada aluna é quem sente necessidade dos recursos de que se utiliza 'para escrever textos'.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 4:

-- resposta à pergunta 5 – Adequada. (sempre), na terceira alternativa.

Classificação: SATISFATÓRIA;

-- resposta à pergunta 6 – Adequada, tirante as aspas.

Classificação: SATISFATÓRIA;

-- resposta à pergunta 7 – Conveniente com inadequada concordância nominal.

Classificação: SATISFATÓRIA;

-- resposta à pergunta 8 – Adequada.

Classificação: SATISFATÓRIA.

SUJEITO J

Na folha 1, item 1 - Conveniente, é apenas a opção C (sempre), na terceira alternativa. As demais, além de assinaladas inadequadamente, estão prejudicadas. Ao procurar satisfazer a pretensão do item, a aluna demonstrou insegurança. Ficou em dúvida qual seja a alternativa adequada.

Classificação: INDESEJÁVEL.

Na folha 1, item 2 - A opção A (nunca) é adequada para as três alternativas.

Classificação: SATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 3 - Só a opção C (sempre), na terceira alternativa, convém. As outras duas são inadequadas.

Classificação: INSATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 4 - A opção C (sempre), usada nas três alternativas, é adequada.

Classificação: SATISFATÓRIA.

Na folha 2, item 5 - As opções C (sempre) e a nunca feitas na primeira e na terceira alternativas, são boas. A opção adotada na segunda alternativa, não convém.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 1 - Convém a opção C (sempre) feita na primeira e na segunda alternativas. A opção reservada para a terceira alternativa é inadequada.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 2, item 2 - Todas as opções são inconvenientes.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - Todas as opções, inadequadas. Observação: Do professor, sempre se exige que oriente os alunos.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - As duas opções são inconvenientes.

Classificação: INSATISFATÓRIA

Na folha 3, item 5 - Para a primeira alternativa, a opção é inválida. Para as duas seguintes, a opção C (sempre) é adequada.

Classificação: PARCIALMENTE SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 3 - A opção adotada é a que satisfaz a pretensão do item.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 3, item 4 - Opções subjetivas. Cada aluna é quem sente necessidade dos recursos de que se utiliza 'para escrever textos'.

Classificação: SATISFATÓRIA

Na folha 4:

-- resposta à pergunta 5 – Conveniente, respeitada a redação da aluna com defeitos de expressão.

Classificação: ACEITÁVEL;

-- resposta à pergunta 6 – Parcialmente conveniente. Com defeito de forma e de expressão que dificultam a articulação (clareza) da idéia.

Classificação: ACEITÁVEL;

-- resposta à pergunta 7 – A resposta não se articula satisfatoriamente à pergunta. Improriedade gráfica.

Classificação: INSATISFATÓRIA;

-- resposta à pergunta 8 – Inadequada. Além do defeito de forma, o de sentido prejudica a articulação das idéias.

Classificação: INSATISFATÓRIA.

PESQUISA DE CAMPO
QUADRO SINÓPTICO DE RESULTADOS

	Sujeito A	Sujeito B	Sujeito C	Sujeito D	Sujeito E	Sujeito F	Sujeito G	Sujeito H	Sujeito I	Sujeito J
Folha 1, Item 1.	indesejável									
Folha 1, item 2.	satisfatória	parcialmente satisfatória	satisfatória	satisfatória	parcialmente satisfatória	satisfatória	parcialmente satisfatória	satisfatória	insatisfatória	satisfatória
Folha 2, item 3.	insatisfatória	insatisfatória	parcialmente satisfatória	insatisfatória	parcialmente satisfatória	satisfatória	insatisfatória	insatisfatória	insatisfatória	insatisfatória
Folha 2, item 4.	parcialmente satisfatória	parcialmente satisfatória	satisfatória	parcialmente satisfatória	satisfatória	satisfatória	parcialmente satisfatória	insatisfatória	satisfatória	satisfatória
Folha 2, item 5.	satisfatória	parcialmente satisfatória	parcialmente satisfatória	insatisfatória	insatisfatória	parcialmente satisfatória	parcialmente satisfatória	satisfatória	satisfatória	parcialmente satisfatória
Folha 2, item 1.	satisfatória	parcialmente satisfatória	insatisfatória	insatisfatória	parcialmente satisfatória	satisfatória	parcialmente satisfatória	parcialmente satisfatória	parcialmente satisfatória	parcialmente satisfatória
Folha 2, item 2.	insatisfatória									
Folha 3, item 3.	insatisfatória									
Folha 3, item 4.	parcialmente satisfatória	insatisfatória	parcialmente satisfatória	parcialmente satisfatória	insatisfatória	insatisfatória	parcialmente satisfatória	insatisfatória	insatisfatória	insatisfatória
Folha 3, item 5.	satisfatória	insatisfatória	satisfatória	parcialmente satisfatória	parcialmente satisfatória	satisfatória	satisfatória	insatisfatória	parcialmente satisfatória	parcialmente satisfatória
Folha 3, item 3.	satisfatória									
Folha 3, item 4.	satisfatória									
Folha 4, resp. 05.	satisfatória	satisfatória	parcialmente satisfatória	aceitável	satisfatória	aceitável	satisfatória	satisfatória	satisfatória	aceitável
Folha 4, resp. 06.	aceitável	aceitável	aceitável	satisfatória	satisfatória	satisfatória	satisfatória	satisfatória	satisfatória	aceitável
Folha 04, resp. 07.	aceitável	aceitável	satisfatória	satisfatória	não respondeu	satisfatória	satisfatória	satisfatória	satisfatória	insatisfatória
Folha 04, resp. 08.	aceitável	insatisfatória	não respondeu	parcialmente satisfatória	não respondeu	não respondeu	satisfatória	satisfatória	satisfatória	insatisfatória

BLOCO II

Anexo 1 A

Relatórios Bimestrais

"A voz se produz na laringe
é um tubo que contém
vocalis (.)

A.H.N.K., paciente vindo do setor de Avaliação, com a Hipótese Diagnóstica de Disfonia Funcional Hipercinética, é definida por

BEHLAU & PONTES:

“As disfonias funcionais são as alterações no processo de emissão vocal que decorrem do uso da própria voz , isto é, da função de fonação da laringe.”(1995:21)

A.H.N.K., com o histórico de tensão corporal; voz rouca; ressonância laríngea; ataque vocal brusco; articulação travada; frequência fundamental grave; uso de registro ora cabeça, ora peito; veias saltadas no pescoço devido à tensão de cintura escapular; possível problema de fonte glótica; entre outras, terapeuta optou primeiramente por dar uma leve introdução acerca do mecanismo da fonação à paciente:

“A voz se produz na laringe. A laringe é um tubo que contém as cordas vocais.(...)”

136
“As cordas vocais estão em posição horizontal no interior da laringe, isto é paralelas ao solo.

“Ao inspirar, o ar entra nos pulmões e as pregas vocais se afastam. Ao falar, as pregas vocais se aproximam, o ar sai dos pulmões e, passando pela laringe, põe em vibração as cordas vocais.

“Assim sendo, a voz é o resultado do equilíbrio entre duas forças – a força do ar que sai dos pulmões (aerodinâmica) e a força muscular da laringe (mioelástica), principalmente das pregas vocais. Se houver um desequilíbrio nesse jogo, haverá um problema de voz.”(Behlau & Pontes, 1995: 207)

Dada esta pequena e simples introdução à paciente, o que fica imprescindível é o aconselhamento acerca da Higiene Vocal:

“Quanto à higiene vocal, é importante que o paciente observe algumas normas básicas que auxiliam a preservar a saúde vocal e previnem o aparecimento de alterações.” (Behlau & Pontes, 1995:208)

Além de prevenirem o aparecimento de alterações vocais, ajudam a melhorar quem já as possui. Seriam coisas simples, tais como: evitar o tabagismo; o etilismo; hábitos vocais inadequados, como a tosse e o pigarro; exposição constante a ambientes providos de ar-condicionado; mantêr postura corporal reta, que possibilita livre excursão da laringe e a projeção adequada da voz e, como melhor coadjuvante no tratamento

das disfonias funcionais, assim como das orgânico-funcionais, é a ingestão de água numa média de 2 litros ao dia (Hidratoterapia).

Sem poder esquecer que se está diante de uma Disfonia Funcional Hipercinética, onde a tensão corporal de cintura escapular é evidente, deve-se dar importância a um trabalho corporal, visando diminuir esta tensão, fazendo com que a voz flua com maior facilidade e projeção.

Segundo Aranda e Lemos, trabalhou-se com exercícios de relaxamento, para uma relaxação global, fazendo com que a paciente se deitasse em decúbito dorsal, pés e braços ligeiramente afastados do tronco e as palmas das mãos viradas para baixo. O ambiente foi preparado para que esta tivesse pleno relaxamento, incluindo aqui luzes apagadas, música de fundo e instruções dadas pela terapeuta, a fim de que houvesse a descontração de todo o seu corpo.

Para a relaxação específica, segundo Behlau & Pontes, utilizou-se:

- Massagem de cintura escapular, através do toque, pressionamento e massagem;

- Exercícios cervicais, sendo eles:

SIM: cabeça para frente e para trás;

NÃO: cabeça de um lado para o outro;

TALVEZ: cabeça de um ombro para o outro;

CÍRCULOS: rotação ampla de cabeça.

- Rotação de ombros, feitos no sentido horário, rodando-se os ombros de frente para trás, bilateralmente ou alternadamente.

Um fato importante ocorrido tanto durante a explicitação da terapeuta sobre o mecanismo da fonação, quanto durante a realização dos exercícios de relaxamento, foi o de que paciente apresentou-se bastante sonolenta, chegando em alguns momentos a dormir.

Terapeuta questionou-a se estava dormindo suficientemente. Esta respondeu afirmativamente; referindo ter ido dormir às 20:00hs do dia anterior.

Quanto aos exercícios respiratórios, terapeuta baseou-se em Aranda e Lemos:

“Para se instalar a respiração correta (costodiafragmática) os exercícios deverão ser feitos inicialmente em posição deitada...deve-se notar que, ao inspirar, as costelas se alargam lateralmente, e o abdômen se expande; e, ao expirar, as costelas se estreitam, e o abdômen se contrai. Os exercícios respiratórios deverão ser feitos usando-se sempre inspiração nasal e expiração bucal.”(1995:33)

Terapeuta solicitou à paciente novo exame Videolaringoestroboscópico, pois este foi feito há um ano, apresentando uma Fenda Triangular Posterior, a qual ainda é considerada dentro da

normalidade para mulheres. Como o quadro de voz piorou, há a necessidade da realização de novo exame.

Como conduta para o próximo bimestre, é sugerido a realização de Provas Terapêuticas para a verificação de quais são as técnicas mais eficientes e qual a abordagem mais efetiva naquele momento da terapia. Após selecionada(s), utilizar-se desta(s) para uma melhor produção vocal da paciente A..

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHLAU, Mara & PONTES, Paulo - Avaliação e Tratamento das

Disfonias. Editora Lovise. São Paulo, 1995.

ARANDA, Fátima S. M. & LEMOS, Dulce C. H. - Disfonia - Exercícios

Práticos e Anatomia do Aparelho Fonador. Editora Revinter, 2ª edição. Rio

de Janeiro, 1995.

TEXTO 2

RELATÓRIO BIMESTRAL

Este relatório refere-se ao trabalho que foi realizado com a menor acima citada, nos meses de março e abril/98.

A paciente compareceu ao Instituto Paranaense de Fonoaudiologia (IPF) no dia 25 de março de 1998; veio acompanhada da mãe, mas esta não entrou na sala, pois estava indo para o trabalho.

G. veio por indicação de sua ortodontista (Dra. Cleusa Maria C. Nagoranni), com a qual a paciente iniciou o tratamento ortodôntico há 4 meses. A queixa é de respiração bucal.

No mesmo dia 25 de março a estagiária realizou a anamnese com a paciente. Esta diz que não sabe o porquê do tratamento fonoaudiológico, visto que foi sua ortodontista que pediu a sua mãe que procurasse tal atendimento, o quanto antes possível, porque G. apresenta uma respiração bucal (ver anamnese). Então, a estagiária falou a G. que o porquê do atendimento fonoaudiológico será explicado para ela.

A paciente relatou que não possui nenhum hábito vicioso; que já roeu unha, mas não o faz mais.

2.

Quando a estagiária questionou sobre a alimentação, G. referiu que "come rápido porque sempre está com pressa" (SIC). G. também falou que mastiga mais com o lado direito, pois, segundo ela, é mais fácil.

Quanto à respiração, G. referiu que sempre que percebe que está respirando pela boca, tenta se corrigir, porque sabe que é errado, mas que apresenta dificuldade em respirar pelo nariz.

G. também falou que não conhece o trabalho da fonoaudiologia, mas que, se é para ela melhorar, tudo bem (SIC).

No dia 27 de março a estagiária realizou a avaliação de O.F.A. e F.N.V., com base na autora Irene Queirós Marchesan.

A estagiária pôde observar que a paciente possui uma Classe II (Angle), uma mastigação unilateral à direita, a língua, tanto em repouso como na deglutição e fonação interpõe-se às arcadas superior e inferior. No momento da deglutição, tanto de sólidos como de líquidos, a paciente apresenta a musculatura perioral hiperativa.

G. apresenta uma assimetria facial; o lado direito, lado em que realiza a mastigação, está mais encurtado, enquanto o lado esquerdo está mais hipofuncionante.

Segundo Hanson, "o alinhamento dental é ameaçado quando na presença de pressões atípicas. Pressões excessivamente fortes e/ou frequentes da língua, geralmente acompanhadas de pressões muito leves e/ou pouco frequentes dos lábios, contribuem para o desenvolvimento, permanência ou recidiva da má oclusão dental".

"Nos pacientes portadores de má oclusão de Classe II, divisão 1ª, a postura de lábios e língua vai depender da existência ou não de discrepância entre as bases ósseas. Quando há alteração óssea, as alterações labiais são frequentes". (Ferreira, 1997)

Ainda na avaliação percebeu-se que a respiração é do modo costodiafragmática, e durante a avaliação a paciente permaneceu com os lábios entreabertos e sua respiração é do tipo mista.

Durante a fonação, a paciente apresenta uma protrusão da língua na produção dos fonemas línguo-dentais, que, segundo autores é comum no paciente que apresenta mordida cruzada. A mordida cruzada de G. pôde ser confirmada

3.

através das fotos da pasta de documentação ortodôntica tra zida pela mesma na sessão do dia 03 de abril.

A estagiária fez o encaminhamento para um exame otorrinolaringológico, que é de grande importância para o bom andamento do caso.

O trabalho terapêutico realizado está sendo baseado na autora Maria da Conceição Arantes Ferraz, e, segundo ela, "a terapia miofuncional abrange todas as funções de forma global, realizando-se exercícios para cada função, independente ou não de haver patologias evidentes". Está sendo seguida esta autora por decisão da supervisora, após entendimentos havidos entre a mesma e a estagiária.

A primeira fase do tratamento consiste na conscientização do problema e necessidade de sua correção.

A estagiária tem enfatizado bem o posicionamento lingual; paciente coloca hóstia na boca para perceber onde a língua deve estar; foi explicado à paciente sobre a importância de não se interpor a língua entre os dentes, pois a mesma vai exercer uma força muito grande, ameaçando o alinhamento dental.

A paciente está demonstrando bastante interesse em melhorar; refere que, desde que iniciou o tratamento fonoaudiológico, procura sempre prestar atenção ao posicionamento de sua língua durante o repouso, enquanto assiste aula, vê TV e, durante a refeição, no momento em que vai deglutir, lembra-se de não interpor a língua aos dentes.

G. diz que fez uns "lembretes", conforme sugerido pela estagiária, a fim de não se esquecer do posicionamento correto da língua.

Durante as sessões estão sendo realizados exercícios de respiração e relaxamento, após o que a estagiária faz a paciente verificar e tomar conhecimento das suas estruturas da cavidade bucal, posicionamento da língua; a estagiária pede à paciente que beba um gole d'água e perceba sua deglutição, o movimento de sua língua, tocando a ponta na papila palatina e seu dorso, fazendo pressão contra o palato.

Foram realizados exercícios de língua e preparatórios para deglutição.

4.

Na sessão do dia 17 de abril, a estagiária mostrou figuras à paciente que mostravam as etapas da língua durante a deglutição normal, ilustradas no livro da Ferraz. Paciente observou com atenção e disse perceber isto quando deglute.

A paciente tem comparecido às sessões com regularidade; chega à terapia com vontade de saber, de conhecer e perguntar à estagiária suas dúvidas. A estagiária, por sua vez, tem mostrado grande interesse em ajudá-la.

Neste bimestre havia sido marcado um contato com o ortodontista da paciente para o dia 14 de abril, mas não foi possível a ida da estagiária com a supervisora, ficando adiado o contato para uma outra ocasião.

Condutas para o próximo bimestre:

- Realizar encontro com a ortodontista.
- Ver resultado do médico otorrinolaringologista e avaliação audiológica.
- Dar continuidade ao trabalho de conscientização e terapia miofuncional, abrangendo todas as funções de ordem global.

Sem mais para o momento, coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Ctba, 20/04/98

IDENTIFICAÇÃO

RELATÓRIO BIMESTRAL
(MARÇO / ABRIL)

O presente relatório vem descrever o trabalho realizado com o paciente supracitado, do dia 11 de março ao dia 17 de abril de 1998, pela estagiária

No dia 11 de março, T. compareceu ao Instituto Paranaense de Fonoaudiologia, acompanhado pela mãe, D. Sonia, para realização da anamnese, da qual já havia passado pela assistente social Beatriz.

A procura para o atendimento fonoaterápico ocorreu pela preocupação da mãe em relação às dificuldades de T., tanto na escola como em vida social. Esta trazia como queixa dificuldades na fala e leitura e trocas na escrita, e tais dificuldades o fizeram reprovar três vezes a 2ª série, não garantindo bom rendimento escolar e "gozação por parte dos colegas".

Nesse primeiro contato, pode-se perceber a expectativa da mãe em relação a T., a mesma quer que seu filho seja "alguém na vida", um "doutor", mas D. Sonia sabe que para isso T. precisa estudar bastante, ler e escrever certo. (SIC)

Quanto as expectativas de T., este parece motivado, visto que segundo o mesmo não gostaria de repetir o segundo ano novamente, pois essas reprovações o deixam triste, apesar de não pensar em largar os estudos. (SIC)

Foi realizado uma primeira avaliação dos Orgãos Foanoarticulatório, Funções Neurovegetativas, Leitura e escrita, mas devido as dificuldades encontradas pela terapeuta, dificuldades essas em relação ao embasamento teórico, um não saber deste, necessário para uma avaliação com resultados fidedignos. Então foi realizado uma reavaliação na qual terapeuta já se encontrava apta teoricamente para realiza-lá.

Antes de prosseguir sobre a reavaliação feita, coloco aqui que até este tempo, começando pelo primeiro dia, através de observações clínicas, notou que não seria necessário avaliação de Fala, mesmo sendo este um dos nossos objetos de estudo, visto que durante conversas espontâneas ocorridas, ou mesmo em alguns momentos da avaliação, como em leitura e escrita, T. não apresentou, em nenhum episódio, trocas na fala, ou algum indicativo para que avaliação de Fala fosse realizada no momento, mas não fica descartada a hipótese para eventual realização.

Foi então realizada a reavaliação dos Orgãos Fonoarticulatório, Funções Neurovegetativas, Leitura e escrita.

Para avaliar OFA E FNV, teve como suporte teórico, conhecimentos de Marchesan (1993), Petrelli (1994), mesmo não sendo objeto de estudo no momento foi realizada tal avaliação. As observações feitas basearam-se no que autores citam quanto funcionamento das funções estomatognatas, incluindo respiração. Funcionamento este descrito como dentro dos padrões de normalidade e as eventuais alterações.

Apresentando como resultado mais significativo o sigmatismo anterior do fonema /s/, mediante alteração oclusal encontrada, alteração esta já citada na avaliação.

Foi realizado também avaliação de leitura e escrita, sendo esta objeto de estudo. Tanto na avaliação quanto nas terapias realizadas até o momento, foram baseadas teoricamente no interessante trabalho de Mota (1995), tal autora descreve questões ligadas á leitura e escrita vinculadas a um pressuposto teórico interacionista, pressuposto este que pressupõe a linguagem enquanto tal se for atravessado por esta, o que só é possível de acontecer na imensa rede de significantes.

Um dos motivos por optar pela teoria de Mota é o lugar que esta dá para o campo de aquisição de linguagem, trabalho inspirado pela Claudia de Lemos, que recorre às noções de significantes. Tal quadro teórico permite reconhecer nas produções das crianças - mesmo nas formas gráficas indeterminadas e heterogêneas de sua escrita inicial - um papel efetivo para o Outro. Sendo que este Outro é considerado no Interacionismo como um funcionamento do linguístico discursivo, interpretando a escrita da criança, permitindo que se transforme, porque, segundo Lemos, pelo menos parte de seus significantes coloca significantes da escrita da criança em novas relações.

"É dos discursos orais e escritos do Outro, que vêm os significantes com que a criança terá que se haver na composição de seu texto escrito.

(MOTA, 1995: 159)

Segundo Lemos, a criança só é "capturada" pela escrita, se esta participa em situações onde a práticas discursivas orais conferem sentido à escrita.

"Trata-se de uma remissão do ato de escrever a práticas orais em que ganha sentido, em que, por exemplo, a criança vai reconhecer o ato de ler com um outro modo de falar.

(LEMOS, op. cit: 11)

Na avaliação de T., este pode -se dizer que não conseguiu relacionar sua linguagem oral com leitura e escrita, visto que apresentou extrema dificuldades para interpretar um texto na qual trazia vocabulários compatíveis com seu ano letivo, assim como a interpretação a ser feita também estava compatível., e quanto a passar para o papel o texto discutido, T. apresentou grande dificuldade.

Foi considerado o "erro" como algo extremamente construtivo, já que um indivíduo, para chegar a um produto final, passa por inúmeros processos de reorganizações, o que pode ser observado na avaliação de T., pois este escreveu um texto, e ao reler modificou-o até chegar ao produto final.

Durante a avaliação também foi considerada a relação oralidade/ escrita/ língua, e não somente a relação oralidade/ escrita, pois segundo Mota se reduzir o processo à mencionada relação dual, a linguagem oral é tomada como referente e escrita como referência, numa relação que é da ordem do signo.

Observando as produções de T., este apresenta um caráter diferencial, segundo autora supracitada, esta explica *"... processos no qual se encontram fora, os textos fornecem imagens ou estímulos e em seguida reconstruídos em um dentro. Esta repetição, quando se trata de linguagem - processo simbólico - é sempre original."*

E nos textos elaborados por T., pode-se observar indícios da relação simbólica e imaginária com os textos interpretados nas práticas de leitura e produção de escrita, indicando acesso da escrita como processo simbólico, ainda que sua escrita não esteja em relação com a oralidade, já se mostra dentro do sistema alfabético e funcionamento de língua.

Parece-me que T. apresenta, segundo Ferreiro, um problema essencial enfrentado pelos escreventes, o de não saber *"o que a escrita apresenta e de que maneira a representa"*. (MOTA, 1995: 87)

Quanto ao plano terapêutico, foi trabalhado em cima de contos, jornais, faziam leitura destas, interpretação e a produção da escrita. Dentro da parte de interpretação, terapeuta tentava colocar o texto trabalhado no contexto social de T., para que houvesse melhor compreensão do paciente no que dizia o texto.

Um dos trabalhos realizado com jornais, trazia informações sobre Curitiba, por exemplo, o urbanismo em geral, como o transporte facilitado, melhorias no ensino e na saúde. Tal texto pode ser incluído totalmente no contexto social de T.

Como conduta para o próximo bimestre, sugiro:

- Encaminhamento Otorrinolaringológico e posterior a realização de uma avaliação, sendo interessante também um encaminhamento a parte para realização do exame de Processamento Auditivo Central, visto que tal exame é indicado para crianças com dificuldades de aprendizagem, ou seja, que tenha em seu currículo escolar várias reprovações, fato este encontrado na história de T.
- Continuação do trabalho em cima de contos, jornais, artigos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MARCHESAN, Irene Queiroz - "Motricidade Oral" SP PANCAST 1993
- MOTA, Sonia Borges Vieira da - "O quebra cabeça: as instanciações da escrita" 1995
- PETRELLI, Eros - "Ortodontia para Fonoaudiologia" SP Ed. Lovise 1994

Relatório Bimestral.

Este relatório tem por objetivo descrever os dados obtido durante a anamnese, avaliação e terapêutica da paciente A no período de 27 de março à 17 de abril do corrente ano, com queixa de troca na fala.

Adriana compareceu ao Instituto no dia 27 de março para realizar a entrevista inicial, onde refere Ter procurado ajuda sem indicação, uma vez que está cursando o 3º ano de jornalismo na Pontificia Universidade Católica do Paraná.

Fez tratamento fonoaudiológico aos 7 anos de idade porque falava totalmente enrolado, melhorando bastante, permanecendo somente a troca do /r/ por /g/.

Fez tratamento ortodôntico com 13 anos, permanecendo 2 anos com aparelho, por que os dentes de cima encobriam todos os debaixo, o que modificava sua mastigação. (SIC).

A. pretende seguir carreira na área gráfica de revista, televisão como editora de matérias ou repórter.

Refere não gostar de beber, fumar e usar drogas.

A. tem alergia a pó, quando mexe em algo empoeirado espirra bastante. Não tem problemas de saúde, quando criança apresentou crises de asma, catapora, cachumba e rubéola, não toma medicamentos, só o anticonceptivo Minulito.

Refere mastigar mais do lado direito, apresenta dificuldade em engolir comprimidos, possui deglutição ruidosa, mas não apresenta episódios de engasgos,

sua língua fica no soalho da boca, refere ainda morder lateralmente sua língua ou fica empurrando os incisivos centrais inferiores para frente.

Não apresenta queixas de sua voz.

A avaliação foi baseada em *Irene Marchesan (Motricidade Oral, 1993)*, *Sebastião Vicente Castro (1985)*, *Gomes de Sá Filho (1994)* e *Ferraz (1985)*, nos aspectos anatômicos.

Foram avaliados o perfil facial e corporal de A. onde verificou-se leve desvio do ombro ao lado direito e leve posicionamento de cabeça para a frente no perfil facial, observando-se ainda que não há uniformidade entre a face direita e esquerda, com leve assimetria na face direita, em relação ao crescimento facial em dimensão, houve um maior crescimento no sentido horizontal que vertical representando assim uma tipologia braquiocefálica.

Representando uma face mais curta, arco dentário um pouco mais amplo, ângulo goniaco mais fechado, a língua mais ampla ocupando um espaço mais baixo na cavidade bucal, lábios afinados com pouca exposição de gengivas e provável problema articulatorio, mordida profunda causada pela altura facial inferior reduzida pelo crescimento horizontal.

Em relação ao perfil entre nariz, boca e queixo possui um perfil côncavo.

Foram avaliados a tonicidade, postura e mobilidade dos OFA, através de observações e apalpações, as investigações são válidas mesmo sendo muito subjetivas.

Os lábios de A. estão unidos em posição de repouso, apresentando-se simétricos em dimensão, com tonicidade normal, estando um pouco afinados devido sua característica facial, com bom controle de movimentos e sem presença de tremores.

O freio labial superior e inferior apresentam-se normais, sem seu tamanho estar aumentada ou diminuído.

A língua de A. em repouso está ocupando o soalho da boca, forçando os dentes incisivos centrais inferiores para frente, com o rebordo lingual levemente marcado pelos molares. Apresenta boa mobilidade da língua.

A. possui todos os dentes inferiores e superiores só faltando o 3° molar superior direito, que ainda não fez erupção.

Apresenta uma sobremordida ou overbait com bom alinhamento dentário, (não possuindo desvio de linha média). Gengivas apresentam-se com coloração normal, porém com pouca presença de mucosa. Para o próximo bimestre deverá fazer uma nova avaliação ortodôntica afim de verificar a oclusão. *e seu perfil*

Palato duro apresenta-se integro com profundidade normal com coloração rósea, úvula presente sem alterações de tamanho ou forma.

Amígdalas presentes sem alterações de forma ou tamanho.

A. apresentou boa mobilidade de mandíbula, os músculos masseter e temporal encontra-se em contração adequada, sem tensão na mastigação.

Funções Neurovegetativas.

Verificou-se que A. possui uma respiração de modo nasal do tipo castodiafragmática.

A. produz os movimentos rotatórios de mandíbula durante a mastigação, mas tem predominância à mastigação do lado direito.

A deglutição de A. possui leve posicionamento de cabeça e, pressionamento de língua.

A estagiária e a supervisora acharam necessário avaliar a voz de A. por apresentar-se grave com leve sopro podendo indicar alguma alteração funcional. Sendo assim A. foi encaminhada para uma avaliação otorrinolaringológica com sugestão de uma vídeo laringostroboscopia e audiometria que será realizado no dia 28 de abril do corrente ano. *ção e*

A avaliação vocal foi dirigida segundo Mara Behlau e Paulo Pontes.

suor de alguma musculatura, mo

Foram verificados o tempo máximo de fonação onde obteve-se 7 segundos na vogal /a/, 9 segundos em /i/, 7 segundos em /u/, 7 segundos em /s/ e 9 segundos em /z/.

O tempo de /z/ não foi maior que 3 segundos constatando-se que não possui hipercontração de pregas vocais.

A divisão de /z/ e /s/ foi menor que 1,2 segundos, não havendo falha de coaptação glótica.

Os dois tempos de /z/ e /s/ foram abaixo de 15 segundos não havendo comprometimento do suporte aéreo.

Na contagem de números 7 segundos, observou-se tensão na fonação. A. contou até o número 25 em 14 segundos, referindo cansaço.

Não apresenta ataque vocal brusco na fonação.

A ressonância parece ser feita na parte mais baixa da faringe, ficando um pouco tensa.

Sua voz é grave com leve soprosidade. Apresentou quebras de sonoridade, falhas na produção vocal ficando as vezes um pouco mais aguda.

A intensidade de voz varia de acordo com o ambiente. Verificou-se que a velocidade está alterada, fazendo em alguns momentos a omissão do /r/ da líquida não lateral intervocálica.

A partir dos dados coletados podemos concluir um possível distúrbio articulatorio e alteração miofuncional, uma vez que A. posterioriza o ponto articulatorio do /r/ parecendo com som de /g/ e alterações na mastigação e deglutição.

A terapia está sendo baseada segundo os pressupostos teóricos de Irene Marchesam em forma e função e Vam Riper em correção de linguagem.

No dia 15 de abril, a estagiária trabalhou com A. as estruturas, as musculaturas que envolvem a mastigação a deglutição e articulação e, quais suas funções, explicando que se essas não trabalham direito acometeram outras estruturas, causando um funcionamento maior de alguma musculatura, modificando todo o

percurso, resultando em assimetrias ocasionando mais funções de um músculo e outros ficando flácidos.

No dia 17 de abril trabalhamos com o ponto articulatório do /r/, gravamos uma fita com palavras que A. tem dificuldade em pronunciar, primeiramente A. leu, depois a estagiária, foi dados o ponto articulatório do /r/ que é a língua nos dentes ^{na escuridão} pertinho da papila com os rebordos ^{onde} linguais encostando nos molares, ^é um linguodental.

“ O paciente tem que se conscientizar das características dos fonemas padrão que servem como salvo da terapia e reconhecer como sua articulação errônea diferem da dos sons alvo, para ajudar o paciente a ouvir seus erros e a compará-los com a fala normal ” (Charles Vam Riper, 1997; 180)

Para a próxima sessão continuaremos com o ponto articulatório e gravação do fonema isoladamente em sílabas e, em palavras.

Curitiba, 22 de Abril de 1998.

Pontifícia Universidade Católica -PUC.
Instituto Paranaense de Fonoaudiologia
Terapeuta: Iris do Rocio Canestraro.

Relatório Bimestral

No dia 04 de março do corrente, W compareceu ao IPF, acompanhado de sua mãe para dar início ao processo terapêutico. Sendo solicitado o encaminhamento, a mãe referiu, ser uma solicitação da escola de W. e que o mesmo já havia iniciado avaliação fonoaudiológica com Elaine Setim, que encaminhou-o ao IPF.

A queixa apresentada pela mãe era de que W. apresentava problemas na fala (“troca muitas letras”) e “que ia mal na escola” tendo repetido de série.

Iniciou-se então o processo de avaliação com a coleta de dados de Anamnese, no dia 04 de março, sendo retomados em 13/03 para complementação e esclarecimentos de alguns itens apresentados pela mãe.

Da anamnese um dado chamou a atenção da terapeuta, quando D. Orlanda referiu que W. apresentava vômito ao lhe darem a chupeta (depois de alguém colocá-la na boca), ao mostrarem a língua, beijá-lo na boca (quando bebê) e atualmente ainda repetisse o fato diante da TV ou quando dão-lhe água no mesmo copo de outra pessoa. Outros dados

também foram significativos como: suspeita de hidrocefalia no 6º mês de gestação (o que não se confirmou ao nascimento de W.); anemia da mãe e da criança no pós-parto; uso de fraldas até 5 anos, na creche; peso sempre abaixo do normal; nervosismo da criança que segundo a mãe permanece ainda hoje.

Nos dias 11 e 18/03 a terapeuta propôs atividades para efetuar a avaliação fonológica pois:

“É necessário que se identifiquem as características únicas do sistema de cada criança, para planejar um tratamento mais apropriado para essa criança”. (Stocl-Gammon & Dunn, 1985 p. 127)

Estas atividades foram: leitura de uma história infantil, conversação espontânea e com uso de fantoches, identificação e nomeação dos ítems das cartelas temáticas de Yavas.

A análise se fez posteriormente à gravação destas atividades e da transcrição de fala de W., tendo como resultado: anteriorização de Velares em 62%, anteriorização de Palatais em 61%, substituição da líquida lateral em 70%, apagamento de líquida lateral intervocálica em 6,6%, apagamento de líquida não lateral FSDP em 12%, e FSFP em 14% e deslabialização em 25%. Com este resultado seguindo-se a avaliação dos processos propostos por Yavas obteve-se como hipótese diagnóstica: desvio fonológico presente.

No dia 20/03 teve início a avaliação de escrita de W. para tal a terapeuta propôs como atividade o preenchimento de palavras cruzadas. Tomando-se como base teórica a concepção de linguagem do interacionismo de Cláudia de Lemos e de seus seguidores Mota e Maia.

Segundo Mota, é a partir “dos discursos orais e escritos do outro, que vem, os significantes com que a criança terá de se haver na composição de seu texto escrito”.

Pode-se concluir com esta estratégia (repetida durante algumas sessões seguintes) que o paciente apresenta muitas dificuldades com relação à grafia e a própria gramática (sendo estas, já trabalhadas na escola, e não enfatizadas na avaliação fonoaudiológica), porém o que se torna mais evidente é o medo de W. em escrever, por achar-se “muito burro” e incapaz de produzir algo seu e colocar-se como sujeito em suas produções, sendo este o lugar dado pela família e assumido pelo paciente.

Também foram observados os cadernos de W. porém não analisados, pois, continham apenas cópias de tarefas escolares que não possibilitavam a produção do

paciente nem tão pouco a sua colocação enquanto sujeito, digo “ser humano, submetido às leis da linguagem que o constituem e que se manifesta de forma privilegiada nas formações do inconsciente” (Dicionário de Psicanálise).

Confirma-se uma Hipótese Diagnóstica de distúrbio de linguagem escrita.

Na sessão de 03/04/98 realizou-se a avaliação miofuncional tomando-se como base teórica a avaliação proposta a avaliação de Irene Marchesan.

Desta avaliação os itens observados encontravam-se nos padrões de normalidade com exceção da A.T..M. que 2º o paciente ao se pressionar esta região (quando de boca aberta) sente dor, e pela presença de estalidos em alguns momentos durante a mastigação e elevamento/abaixamento da mandíbula (na mesma região). A terapeuta não conseguiu observar a oclusão do paciente para determiná-la com precisão. Estes dois dados somados na avaliação, resultaram no encaminhamento de W. para avaliação ortodôntica.

Devido à conflitos teóricos referentes à avaliação de Leitura e Escrita, no dia 08/04 esta, foi retomada, agora seguindo-se como roteiro a avaliação esquematizada pela profª Elaine Setim, com base teórica fundamentada em Eduardo Calil e Sônia Mota(seguidores do Interacionismo de Cláudia de Lemos).

Para esse momento de avaliação foi utilizada a confecção de um texto (história) em forma de gibi.

O paciente realizou bem a atividade, prendeu-se nas cenas e ações apresentadas pelos personagens, com isso escreveu um texto criativo, fazendo sua própria seqüência dos acontecimentos, enumerando os balões, propiciando ao leitor o entendimento do texto.

Foi possível visualizar, pela produção, o atravessamento de discursos já ouvidos por W. que planejava sua ação antes de escrevê-la e mesmo a Atividade Acadêmica presente, pois o paciente preocupava-se em escrever certo, corrigindo seus erros.

“Quem dá princípio de unidade..., são relações entre sujeito e sentido, produzindo tensões entre os textos (intertextualização), já dito e suas filiações sócio-históricamente determinadas. Essas relações não são previamente estabelecidas ou construídas. Elas estão em funcionamento na prática de textualização, capturando o sujeito através da necessidade de se dar sentido, da imposição da interpretação”.

Cabe lembrar que mesmo tratando-se de uma produção escrita, e dos “bloqueios” de W. quanto à esta prática, ele mostrou-se menos receoso, colocando-se em sua produção

(ex.: na escolha da seqüência dos balões aleatoriamente), porém manteve sua posição de não saber sempre perguntando a terapeuta como fazê-lo.

Pode-se então concluir o processo da avaliação fonoaudiológica ressaltando-se que a avaliação de leitura e escrita se estendeu em algumas sessões por alguns motivos como: conflitos teóricos referentes à este tema, produções inadequadas à avaliação e a dificuldade de se conseguir uma produção escrita por parte do paciente.

Sendo assim, o 1º objetivo da terapeuta foi alcançado, sendo ele a avaliação fonoaudiológica.

Sugere-se para o próximo bimestre o acompanhamento familiar nas atividades de linguagem escrita, assim como o contato com a escola e profissionais envolvidos com o paciente, o que neste primeiro momento foi difícil devido ao acúmulo de atividades da terapeuta e mesmo no que se refere ao embasamento teórico referente ao tema.

Os encaminhamentos para avaliação audiológica (e se necessário de Processamento Auditivo Central) O.R.L. e Ortodôntico não foram realizados pela falta de assinatura da supervisora do caso. Devendo ser efetuados ainda na 1ª semana do próximo bimestre, a fim de se confirmarem os dados obtidos e fechamento efetivo do diagnóstico.

Sem mais para o momento, coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Referências Bibliográficas:

- LAROUSSE, Roland Chemana _ Dicionário de Psicanálise
Artes Médicas – Porto Alegre – 1995
- LEMOS, Cláudia T. G. de – Teorias da diferença e teorias do déficit: reflexões sobre programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização.
- ANAIS do 1º Encontro Sul Americano de Fonoaudiologia
- LEMOS, Maria Teresa G de – A fala da criança como interpretação: uma análise das teorias em aquisição de linguagem. Porto Alegre – 1995.
- SEMINÁRIO DOS FORMANDOS DE FONOAUDIOLOGIA – “ler e escrever a fonoaudiologia, eis a questão” – PUC - 1997
- CALIL Eduardo – Autoria (E) feito de relações inconclusas (um estudo de práticas de textualização na escola) – São Paulo – 1995.
- MOTA, Sônia Borges Vieira de – O Quebra Cabeça, a instância da letra na aquisição da escrita. – São Paulo - 1995



PUC PR

RELATÓRIO BIMESTRAL (MARÇO / ABRIL)

Relatório bimestral referente aos meses de março e abril , 1 ° bimestre .

Paciente _____ , chegou ao IPF em 25 / 03 / 98 trazido por sua mãe com queixa de fala . Segundo ela , seu filho encurta palavras , deixa letras de fora e prefere mostrar do que falar . - SIC .

Com isso realizamos a anamnese de _____ a avaliação de OFA e FNV baseado em Irene Queiroz Marchesan .

" Trabalhar com motricidade oral em fonoaudiologia requer um profundo conhecimento de anatomia , fisiologia e das áreas correlata à nossa profissão ...

O fonoaudiólogo que se conhece física e emocionalmente poderá também compreender melhor o indivíduo a quem dirige seus conhecimentos . Da compreensão das partes é que virá a compreensão do todo , pois afinal o todo é composto de partes . "
(Marchesan - 1993 , 68)

A avaliação de OFA e FNV foi realizado para descartarmos qualquer alteração que pudesse estar influenciando na fala de _____

Foi realizado ainda a avaliação de fala e linguagem , que é a queixa trazida pela mãe de _____ como já foi mencionado .



PUC PR

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Instituto Paranaense de Fonoaudiologia

Primeiramente , baseado em Yavas , pois acreditávamos que se tratava de um Desvio Fonológico .

" ... elas visam diminuir as dificuldades articulatórias das crianças ao mesmo tempo em que devem preservar ao máximo as características perceptuais da fala para que a inteligibilidade não seja muito prejudicada . "

(Yavas - 1992 , 92)

Acreditava-se em Desvio pois Vítor estrutura a linguagem , se coloca enquanto sujeito e realiza processos metafóricos e metonímicos .

Mas com observação e estudos dos corpus levantou-se a suspeita de Retardo de Desenvolvimento de Linguagem . Pois Vítor estrutura a sua linguagem , fazendo uma colagem da fala da terapeuta , apresenta assimilação , que é uma das características do Retardo de Linguagem e sobre os processos , metafóricos e metonímicos , qualquer criança que esteja inserida na linguagem é capaz de realizá-los . E esse é o caso de Vítor pois o mesmo apresenta-se inserido na linguagem .

Tudo isso baseado no Interacionismo de Cláudia de Lemos enquanto teoria de Aquisição de Linguagem e baseado em Rosana B . Basso no que diz respeito ao Retardo de Desenvolvimento de Linguagem .

" ... a falta ou o desenvolvimento lento ou limitado da linguagem em crianças que não apresentam evidência de lesão orgânica , déficit cognitivo ou psicológico e nem idade cronológica que justifique tal fenômeno . "

(Basso - 1995 , 32)

Não podemos ainda confirmar esse diagnóstico de Retardo , pois é preciso maiores estudos e investigação sobre o caso de Vítor .

Os resultados não estão confirmados por estarmos em processo de avaliação .

Será trabalhado a estruturação e significação de fala do paciente através do lúdico .

Como conduta para o próximo bimestre pretendemos finalizar a avaliação o quanto antes , para nos apoiar a um diagnóstico seguro e correto e darmos início ao processo terapêutico propriamente dito .



PUC PR

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Instituto Paranaense de Fonoaudiologia

Curitiba , 22 / 04 / 98



PUC PR

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS :

MARCHESAN, Irene Queiroz - **Motricidade Oral** ; visão clínica do trabalho fonoaudiológico integrado com outras especialidades . São Paulo , Pancast 1993 .

BASSO, Rosana - **Tese de Mestrado sobre Retardo de desenvolvimento de Linguagem** , 1995 .

YAVAS, Mehmet e outros - **Avaliação Fonológica da criança** ; reeducação e Terapia . Porto Alegre , Artes Médicas , 1992 .



PUC PR

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO :

RELATÓRIO BIMESTRAL (março / abril)

O menor _____, compareceu ao IPF no dia 01-04-98 ;
acompanhado por sua mãe.

P. veio ao IPF com a queixa de gagueira , houve também o encaminhamento por parte de seu ortodontista , Dr. Marcelo Ferreira. Há dois anos atrás , quando entru na lista de espera , P. veio com um encaminhamento da escola , pois este não se interessava pela leitura nem pela escrita.

A gagueira de P. , já está sendo tratada por uma psicóloga que era estagiária da PUC PR. em 1997. Quando ela se formou , P. disse que queria continuar com ela porque já está acostumado e seria difícil acostumar-se com outra.

Ainda não foi possível estabelecer um contato com a psicóloga de P. .

Como embasamento teórico para avaliação e terapia , foram usados livros de: Irene Queiroz Marchesan , Robert Moyers , Esther Mandelbaun Gonçalves Bianchine , Mehmet Yavas , Carmem Matzenauer Hernandora e Regina Rittner Lamprecht.

Neste primeiro dia com P. foi feita a anamnese "Esse momento é da maior importância. É nele que vamos começar a construir uma relação favorável , ou não , com o paciente e seus pais e também conhecer alguns aspectos do problema em razão do qual fomos procurados."

(Marchesan , 1993 : 41)



PUC PR

Levando em consideração os dados colhidos da anamnese e informações passadas pela assistente social ; este caso deverá ser conduzido com muita atenção . P. apesar de Ter uma história complexa , é uma criança extrovertida e está sempre sorrindo .

Num segundo encontro , foi dado início a avaliação . Foi realizada uma avaliação completa , envolvendo OFA , sistema estomatognático "O sistema estomatognático identifica um conjunto de estruturas bucais que desenvolvem funções comuns , tendo como característica constante a participação da mandíbula ..."

(Marchesan , 1993 : 21)

também a linguagem oral , leitura e escrita .

Após a avaliação , a conduta para terapia foi fazer uma "reeducação" de posicionamento da língua .

Aqui , foram feitos desenhos , papéis para colar em lugares que P. sempre olha para não esquecer ,mostrando a importância e necessidade do posicionamento correto .

P. possui uma respiração de modo bucal . Poderia ser feito um trabalho desde que ele não apresentasse rinite e fosse Classe II "... caracterizada por uma dentição mandibular "distal" ao maxilar , cuja má relação pode ser causada por displasia óssea básica ou por movimento para frente do arco dental superior e por um processo alveolar ou pela combinação dos fatores esqueléticos e dentais "

(Moyers , 1991 : 165)

seria impossível realizar um trabalho , pois suas características anatômicas não permitem.

"Devemos esclarecer ao paciente , os limites de suas características anatômicas , e levá-lo a compreender como naturais as suas diferenças em relação às outras pessoas."

(Marchesan , 1993 : 65)

Será feita também , a conscientização quanto a mastigação de P. , que é unilateral e aparentemente viciosa.

Quanto a fala de P. , foi mostrado o ponto articulatorio dos fonemas /s/, /z/, /l/, /r/. Mas P. não tem própriocepção bucal. Também foram feitos estranhamentos.

Não foi possível observar os resultados mais significativos pois houve apenas uma sessão de terapia.

P. foi encaminhado para uma avaliação otorrinolaringológica , para que se tenha mais dados sobre sua obstrução nasal e para realização do exame de audiometria.

Foi feita uma visita ao seu ortodontista , Dr. Marcelo Ferreira , este confirmou alguns dados já levantados pela estagiária , explicou como está sendo feito o trabalho ortodontico. Mais dados sobre este encontro , estão descritos no relatório de visita ao ortodontista.

Foi solicitada uma radiografia periapical dos ICS , ICI , ILS , e ILI . Estagiária acompanhou o paciente até a clínica odontológica da PUC PR. para realização da radiografia. O objetivo aqui , é a conclusão do diagnóstico fonoaudiológico



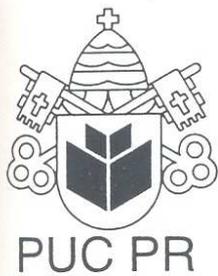
PUC PR

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Instituto Paranaense de Fonoaudiologia

A conduta para o próximo bimestre será:

- Visitar a escola e conversar com a professora , afim de coletar mais dados sobre o paciente;
- Visitar a psicóloga , para saber qual a linha teórica que esta segue , o que ela pode dizer sobre a gagueira , a personalidade e o emocional de P. ;
- Continuação do trabalho de conscientização sobre mastigação e posicionamento de língua ;
- Trabalhar com a fala de P. ;
- Dar início a um trabalho de propriocepção bucal , baseado em Solange Isler.

Sem mais para o momento , coloco-me a disposição para maiores esclarecimentos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIANCHINI , Esther Mandelbaum Gonçalves - **A CEFALOMETRIA NAS ALTERAÇÕES MIOFUNCIONAIS ORAIS ; DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO FONOAUDIOLÓGICO** - 3ª edição . São Paulo , editora Pró fono , 1995 .
- CASTRO , Sebastião Vicente - **ANATOMIA FUNDAMENTAL** -3ª edição , editora Mc Gaw Hill , 1989 .
- YAVAS , Mehmet - **DESVIOS FONOLÓGICOS EM CRIANÇAS** - Porto Alegre , editora Mercado Aberto , 1990 .
- YAVAS , Mehmet . e outros - **AVALIAÇÃO FONOLÓGICA DA CRIANÇA** - Porto Alegre , editora Artes Médicas - 1991 .
- MARCHESAN , Irena Queiroz - **MOTRICIDADE ORAL** - São Paulo , editora Pancast , 1993 .
- MOYERS , Robert - **ORTODONTIA** - 4 edição , Rio de Janeiro , Editora Guanabara Koogan , 1991 .

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Instituto Paranaense de Fonoaudiologia

Curitiba, 22 de abril de 1998

RELATÓRIO BIMESTRAL DE ATENDIMENTO

Relatório referente aos meses de março e abril de atendimento com a paciente

. A paciente vinha de um ano de atendimento
fonoaudiológico no IPF sendo que a estagiária responsável no ano anterior ^{ERÁ}
; e neste ano de 1998 o caso foi assumido pela estagiária

O primeiro contato com a história da paciente se deu com leitura dos dados coletados, (em pasta pela tp anterior) assim pode se ter um conhecimento geral do trabalho que estava sendo realizado, possibilitando direcionar a postura da atual tp no decorrer do atendimento. O processo de avaliação não foi realizado, pois a tp anterior já havia executado, e os resultados encontravam-se descritos em pasta arquivada no IPF.

Diante do caso de R a tp atual criou uma expectativa e ansiedade muito grande com relação a comunicação, que de deveria manter com R. e também relacionado com a própria aceitação da paciente para com a tp. Essa ansiedade foi sanada já nos primeiros encontros onde R. mostrou-se a vontade e disposta a prosseguir o atendimento fonoaudiológico com a nova tp. Em relação a comunicação durante a terapia, esta é feita basicamente através da linguagem oral, gestos, mímicas, e a escrita. A paciente utiliza-se ainda da leitura labial da produção vocal da tp.

“A leitura labial é um processo visual uma forma de comunicação á nível da linguagem oral que permite ao lábio-leitor obter informações lingüísticas observando os movimentos articulatorios seqüenciais dos lábios, a musculatura facial e as expressões do locutor” (Kozlowski pg 25)

No decorrer das duas primeiras semanas de atendimento a tp observou R., e optou neste momento terapêutico, trabalhar com a ressonância já que R. para “sentir” melhor o que esta falando concentra energia durante sua produção vocal nas estruturas da boca, causando assim um desequilíbrio ressonantal, com características hiponasais.

“O sistema de ressonância vocal é o conjunto de elementos do aparelho fonador, que guardam íntima relação entre si, visando a moldagem e a projeção do som no espaço. A ressonância consiste no esforço da intensidade de som de determinadas freqüências do espectro sonoro e no amortecimento de outras” (Behlau & Pontes pag 81 ano 1995)

Buscando sugestões, na literatura, para o trabalho de ressonância a terapeuta adequou algumas sugestões para caso de R. que é portadora de uma deficiência auditiva (neuro sensorial bilateral profunda) e portanto não possui o Feedback auditivo que é o grande responsável para a percepção da fala, buscando outras formas para que R. percebesse o som ressonante, utilizou-se como artifício a percepção da vibração com o toque das mãos na região nasal e laríngea. Sempre utilizando como modelo a produção da tp. Foi trabalhado a emissão dos fonemas com sons nasais / m / e / n / e em seguida foram trabalhados fonemas com menor ressonância nasal como / b / e / p / fazendo sempre com que R. percebesse as diferenças durante a sua produção, foi utilizado para isto uma lista de palavras balanceadas com os fonemas citados anteriormente .

Como auxílio foi trabalhado com R. alguns exercícios facilitadores para produção de ressonância que serão citados a seguir:

1. Levar o paciente a emitir o som que esta sendo treinado com a cabeça baixada, na posição em pé, devido a força da gravidade essa posição pode ajuda-lo a deslocar a ressonância mais facilmente para a regiões superiores. A partir do momento que

o paciente conseguir realizar o som adequadamente deverá ir levantando a cabeça lentamente tentando manter a ressonância . Aos poucos esse apoio deve ser retirado

2. Levar o paciente a colocar suas mãos em forma de megafone. Pede-se a ele que fique inicialmente nesta posição e que conforme vá percebendo o som ressoar de forma mais adequada retire lentamente as mãos tentando manter o som.

3. Levar o paciente a avaliar as suas emissões durante o treino colocando as mãos hora no peito, ora no pescoço, ora nas bochechas ora no nariz ou até mesmo na testa.

4. Emitir a sílaba RUM pela cavidade nasal. Repetindo várias vezes apoiando o dedo médio indicador nas asas do nariz sentindo assim a vibração.

Durante a realização dos exercícios R. muitas vezes agudizava excessivamente a voz, nesses momentos a tp através de gestos alertava R. para a sua produção e em seguida com a manipulação digital da laringe abaixava a mesma e novamente chamava atenção de R. para que esta percebesse a diferença na sua produção

“A manipulação pode ser feita através de movimentos digitais descendentes do queixo ao osso externo, exercendo uma pressão nos contornos laterais da laringe ou por pequenos deslocamentos laterais de todo o corpo da laringe ou ainda com pequenos movimentos rotatórios na membrana tíreo-hióida. Durante essa manobra pede-se ao paciente que emita vogais curtas, como num bocejo. Quando nota-se uma melhora vocal conscientiza-se o paciente e solicita-se que ele procure manter a emissão obtida”(Behlau & Pontes pag 231 ano 1995)

Durante todas as sessões foi trabalhado com R. a leitura de reportagens de revistas como: Veja, Caras, Contigo, Amiga e Nova. Sempre com a atenção voltada para a percepção de R. para com a ressonância. Possibilitando a circulação da linguagem, dando lugar para que R. se expressasse e se colocasse enquanto sujeito.

“Sujeito: Ser humano , submetido as leis da linguagem que o constituem e se manifestam de forma privilegiada nas formações do inconsciente” (Dicionário de Psicanálise - Ronald Chemana La Rouse - Artes Médicas Porto Alegre 1995)

No decorrer das leituras a tp fazia interferências e pausas possibilitando que R. colocasse suas dúvidas e interpretasse os fatos comentando com a tp. Nesses momentos foi observado a dificuldade de R. de entender palavras abstratas e de sentimentos como: paquerar, pimpolho etc. tendo um vocabulário pobre não identificando o significado palavras como: sangue, quiosques, arquivos, etc. O mesmo ocorre com metáforas no sentido gramático como: mortas de curiosidade, quebrando um galho, etc. Essas dificuldades a medida que surgiam eram explicadas pela tp para que R. pudesse compreender o que lia.

“A linguagem no interacionismo é vista enquanto um funcionamento lingüístico, constitutivo e determinante do sujeito sendo que este será inserido na ordem da linguagem por um outro já submetido ^A esta submetido a”

ordem por isso a interação com outro enquanto o lugar de funcionamento da língua é condição que faz^{se} necessária". (Ler e Escrever a Fonoaudiologia Eis a Questão. Anais do Seminário de Fgia. 1997 pag 32).

Deu-se uma atenção especial para a respiração que no caso de R.. apresenta-se alterada por não ter controle sobre a mesma. Durante a leitura de textos e conversa espontânea observou-se que R. utiliza ar de reserva, entrecorta as frases sem obedecer pontuações adequadas , diminui intensidade no final das palavras e durante a conversação faz pausas inadequadas, no que diz respeito ao tipo de respiração de R. mostra ser costodiafragmática, muitas vezes tendendo a ser superior.

Quando R era solicitada a expirar observou-se que esta não fazia de forma adequada e sim com pequenos "socos", para qual a tp chamava a atenção para que a mesma corrigisse, sempre tendo como um padrão a ser seguido a produção da própria tp.

Foi utilizado para facilitar a percepção de R para com a sua respiração um exercício na posição deitada com as mãos na região do diafragma e/ou uma mão sobre esta região e outra sobre a região do peito, fazendo com que o movimento de elevação e retração do diafragma se instalasse. Outro passo foi o trabalho do simples ato de respirar ou seja inspirar e expirar, (posição em pé) sempre com a tp chamando a atenção de R para que esta inspirasse e expirasse de forma harmoniosa. Durante toda as atividades realizadas na sessão a tp fazia com que R tomasse consciência da forma que estava respirando .

Para o próximo bimestre sugere-se o trabalho de correção dos pontos articulatórios omitidos por R. e a continuidade do trabalho que esta sendo realizado até este momento.

Sem mais para o momento coloco-me a disposição para maiores esclarecimentos.

BIBLIOGRAFIA

[1] FERREIRA, Léslie -Temas de Fonoaudiologia

Editora: Loiola SP1994

[2] BEHLAU & PONTES, - Avaliação e Tratamento das Disfonias

Editora: Lovise 1993

[3] ANAIS DO SEMINÁRIO DE FONOAUDIOLOGIA - Ler e Escrever a Fonoaudiologia Eis A questão - 1997

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO :**RELATÓRIO BIMESTRAL (MARÇO / ABRIL)**

O menor acima citado , compareceu ao Instituto Paranaense de Fonoaudiologia na data de 25 /03 / 98 acompanhado da mãe .

A procura pelo atendimento fonoaudiológico deu-se pelo fato do menino apresentar trocas na fala , bem como dificuldades para leitura e escrita .

Esse primeiro contato foi destinado à realização da anamnese para que se conhecesse sobre essa criança e sua história , bem como a queixa apresentada . (Os dados investigados estão descritos minuciosamente no relatório de anamnese)

" A entrevista tem , portanto , dois aspectos importantes : por um lado , a obtenção de conhecimento sobre o desenvolvimento da criança ; por outro lado , representa a

primeira tentativa de compreender ou tentar perceber como é a relação daqueles pais com seu filho . É a partir da compreensão desses dois aspectos que vou direcionar meu trabalho terapêutico . " (Marchesan - 1993 , 47)

Considerando que a queixa principal são as trocas na fala , priorizou-se num primeiro momento a Avaliação Fonológica .

Falamos em Avaliação Fonológica no caso de K . , pois num primeiro momento , o menino não apresenta nenhuma alteração à nível orgânico .

" Esses casos , atualmente são denominados ' desvios fonológicos evolutivos ' , já que o problema não é considerado de articulação , mas de organização , envolvendo o sistema fonológico . " (Yavas -1992 , 9)

Refiro-me à primeiro momento , pois o paciente foi encaminhado para avaliação audiológica a fim de se confirmar a integridade auditiva . Dessa forma , obteremos a comprovação de estarmos diante de um quadro fonológico , e não fonético .

" Se , por um lado , há crianças cujos desvios de produção da fala revelam condições patológicas óbvias subjacentes a esses desvios - como palato fendido , perda auditiva , etc . - por outro lado também existem crianças as quais apresentam anormalidades no desenvolvimento fonológico sem uma etiologia orgânica aparente . " (Yavas - 1992 , 9)

Assim num primeiro momento terapeuta buscou embasamento teórico em Yavas , Hernandorena e Lamprecht para a questão do distúrbio articulatório . Para a coleta de dados , foram utilizadas as cartelas temáticas como instrumento para nomeação . Kayan ia nomeando os desenhos que ali se encontravam enquanto terapeuta ia verificando as trocas realizadas . Tais trocas encontram-se bem evidentes e diferenciadas . As mesmas estão descritas no relatório de avaliação , através do quadro fonológico .

Como pode-se perceber analisando o relatório de avaliação , a leitura e a escrita não tiveram avaliação concluída . Isso deve-se ao fato de não ter sido realizado uma análise mais completa do caso , envolvendo um contato com a escola .

" Também deve ser repensado o papel da escola enquanto lugar onde se formaliza o conhecimento da leitura / escrita . " (Tfouni - 1995 , 43)

Esclareço que as trocas na fala não serão priorizadas num primeiro momento , por acreditar que será mais benéfico e produtivo , iniciar o trabalho com a leitura . Para essa conclusão , levou-se em consideração o desejo que essa criança tem de desenvolver a leitura , bem como a história que traz consigo . Dessa forma , se trabalhássemos as trocas na fala , seríamos novas pessoas na vida de K. a olhar para suas " alterações " , e não para suas capacidades .

Como condutas para o próximo bimestre seguem :

- * Finalizar a avaliação de leitura e escrita ;
- * Realizar a visita à escola do paciente ;
- * Realizar avaliação de OFA e FNV ;
- * Analisar os exames solicitados (audiológico e otorrinolaringológico) ;
- * Investigar mais sobre a história dessa criança , envolvendo seu relacionamento familiar ;
- * Trabalhar a leitura .

Curitiba , 22 / 04 /98

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARCHESAN, Irene Queiroz - **Motricidade Oral** ; visão clínica do trabalho fonoaudiológico integrado com outras especialidades . São Paulo , Pancast , 1993 .

YAVAS , Mehmet . e outros - **Avaliação Fonológica da criança** ; reeducação e Terapia . Porto Alegre , Artes Médicas , 1992 .

TFOUNI , Leda Verdiani - **Letramento e Alfabetização : Colocações para uma Reflexão sobre " Distúrbios de Aprendizagem "** ; Revista Psicopedagogia 14 (32) : 41 - 44 , 1995



PUC PR

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Instituto Paranaense de Fonoaudiologia**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO :****RELATÓRIO BIMESTRAL (MARÇO / ABRIL)**

A paciente referida acima compareceu ao Instituto Paranaense de Fonoaudiologia na data de 04 / 03 para dar continuidade ao tratamento fonoaudiológico que esteve suspenso durante o período de férias dessa Instituição .

Como embasamento teórico para o caso , terapeuta buscou referência em Irene Queiroz Marchesan , Esther Bianchini e Robert Moyers . Dessa forma , o trabalho segue a linha da Terapia Miofuncional .

A . procurou atendimento por encaminhamento da ortodontista . Atualmente recebe acompanhamento ortodôntico , pois apresenta uma relação oclusal Classe III esquelética .

"A Classe III esquelética é caracterizada por prognatismo mandibular e / ou por deficiência maxilar , uma relação molar Classe III e os incisivos inferiores estão labiais aos incisivos superiores ... "

(Moyers - 1991 , 166)

Dessa forma , ressaltado inicialmente que o trabalho realizado considera fundamentalmente as limitações anatômicas que a paciente apresenta .



Quando as terapias reiniciaram , A . usava uma grade lingual fixa , que visava adequar a posição da língua na papila palatina . Após reflexões e encontro com a ortodontista da paciente , Dra Márcia Tenório , chegou-se à conclusão de que a melhor conduta seria a retirada da grade . Os motivos para tal decisão encontram-se descritos no relatório de visita à ortodontista .

No momento a terapia encontra-se centrada em um trabalho que dá ênfase à adequação do ponto articulatório dos fonemas linguo dentais . Isso porque , durante a produção dos mesmos , a língua interpõe-se entre os incisivos centrais .

"As alterações da fala devem ser verificadas cuidadosamente também em relação à morfofisiologia do indivíduo . Muitos dos distúrbios articulatórios encontrados são decorrentes da forma ou função alteradas das estruturas estomatognáticas . "

(Marchesan - 1993 , 60)

Inicialmente , passamos por uma fase de conscientização e propriocepção . Mostrou-se o ponto onde a língua deveria tocar na produção dos sons , em qual fonema sentia-se a vibração na laringe e qual ocorria a emissão de ar nasal . Assim , A . percebia que apesar do mesmo ponto articulatório cada fonema tinha sua particularidade . Observamos , e escutamos , juntas a forma como realizava a emissão com a língua posicionada entre os dentes e a forma como iríamos trabalhar essa postura .

" Para podermos fazer a correção articulatória dos fonemas , antes de mais nada devemos saber como ele é produzido , pois a produção correta do son depende da respiração correta e de correta emissão . Para a correção articulatória adotaremos recursos que podem ser visuais , táteis ou cinestésicos . "

(Texto - Correção Articulatória .)

"O paciente deve ter consciência do que faz , de como executa as funções estomatognáticas e de sua postura corporal . Uma vez que estas funções acontecem de forma automática , sem requerer a atenção do indivíduo , a automatização de novos padrões tornaria-se quase impossível . Iniciando pela propriocepção , tento buscar essa atenção e reconhecimento e , com isso a automatização pode processar - se de maneira efetiva . "

(Bianchini - 1995 , 76)

Na sequência foram utilizadas listas de palavras com os fonemas linguo dentais acrescidos de vogais . Posteriormente , incluímos o encontro consonantal / tr / , cuja emissão e sonoridade eram distorcidas . Como o / tr / não possuía vibração suficiente ,



utilizamos como recurso exercícios para a facilitação . (tais exercícios estão descritos detalhadamente nos relatórios semanais .)

" O exercício nunca deve ser o objetivo da terapia , mas sim um meio , uma forma encontrada para que o paciente possa aumentar sua propriocepção , seu autoconhecimento e adequar seu tono . " (Marchesan - 1993 , 66)

Refiro-me a "tono adequado " nesse caso , julgando ser capacidade que as estruturas têm de realizar as funções .

Dentro do trabalho , além das palavras , foram utilizadas frases que evidenciavam os fonemas trabalhados . Era feito também leitura de revistas , bem como comentário do que era lido . Assim , A . realizava a marcação também na produção espontânea . Dentro das estratégias realizadas em terapia , terapeuta estava sempre pontuando o posicionamento de língua , bem como a sonoridade .

Os resultados obtidos foram muito significativos , pois A . relata que "já não precisa pensar quando produz o fonema / t / " . - SIC . Tal fato confirma-se na fala espontânea , onde A . encontra ainda dificuldade para a produção adequada dos demais fonemas . Ressalto ainda , que a realização dos exercícios facilitadores surtiram grande efeito , pois A . mesma diz que "fica mais fácil falar depois dos exercícios " . - SIC .

Esclareço que no relatório de avaliação constam muitas alterações verificadas . Mas como já esclareci , a forma anatômica de A . não permite um trabalho mais específico . A questão da postura e interposição de língua , por exemplo . Quanto à postura , estamos obtendo resultados , pois A . tem consciência da necessidade de um posicionamento adequado . Esse posicionamento , que implica em vedamento labial , acontece com grande tensão de mentális .

"... e na mordida aberta anterior ocorre déficit de vedamento labial ou hiperfunção do músculo mentoniano ... " (Bianchini - 1995 , 24)

Quanto à interposição durante a deglutição , iniciou-se um trabalho de conscientização e posicionamento de língua . Entretanto não deu-se continuidade à esse trabalho pelas limitações anatômicas que a paciente possui .



" ... os problemas de oclusão dentária , as alterações esqueléticas , tanto no sentido vertical como horizontal , as malformações e os problemas respiratórios constituem reais dificuldades em relação ao trabalho fonoaudiológico . "

(Bianchini - 1995 , 17)

Esclareço que por um momento , terapeuta julgou necessário aplicar alguns exercícios para fortalecimento da musculatura da língua . Dessa forma , recorreria à uma estratégia mioterápica , que por um momento acompanharia a linha adotada - a da terapia miofuncional . Entretanto , repensando e estudando melhor o caso , chegou-se à conclusão de que seria um trabalho dispensável considerando que a relação Forma x Função estão alteradas , influenciando diretamente essa musculatura .

Durante o processo percorrido , terapeuta conversou muito com a paciente explicando-lhe sobre sua anatomia e as alterações que gerava na realização das funções estomatognáticas . Sempre esteve explícito o fato de que obteríamos melhoras com o nosso trabalho , mas que logo chegaria o momento em que o mesmo se esgotaria , esbarrando na relação oclusal em que se encontra sua arcada dentária .

" Devemos esclarecer ao paciente os limites de suas características anatômicas , e levá-lo a compreender como naturais as suas diferenças em relação às outras pessoas . Isso fará com que ele não se desespere em uma busca inútil de um padrão idealizado por ele mesmo , por sua família ou por outros profissionais . "

(Marchesan - 1993 , 65)

E , enfim , é chegado o momento em que a paciente deve ser desligada . Isso porque o trabalho chegou no limite já comentado . Trabalhamos o que pudemos com a anatomia apresentada . Esclareço que foi dada uma alta "parcial" , pois A . retornará ao Instituto quinzenalmente para um acompanhamento do caso . A mesma continuará a desenvolver , em casa , o trabalho realizado até então .

Esclareço que a paciente têm claro o porquê da alta nesse momento , bem como a necessidade de um tratamento mais intensivo quando sua relação oclusal estiver harmônica

Realizou-se um novo encontro com a ortodontista para o comunicado do desligamento .



PUC PR

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Instituto Paranaense de Fonoaudiologia

Como condutas para o próximo bimestre sugiro que nos retornos da paciente ao IPF , seja feito um controle do ponto articulatorio trabalhado , bem como postura de lingua em posição de repouso .

Curitiba , 22 / 04 / 98

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIANCHINI, Esther Mandelbaum Gonçalves - **A Cefalometria nas Alterações Miofuncionais Orais** ; diagnóstico e tratamento fonoaudiológico . 3 . ed . São Paulo , Pró Fono , 1995 .

MARCHESAN, Irene Queirós - **Motricidade Oral** ; visão clínica do trabalho fonoaudiológico integrado com outras especialidades . São Paulo , Pancast , 1993 .

MOYERS, Robert - **Ortodontia** ; 4 . ed . Rio de Janeiro , Guanabara koogan , 1991.

TEXTO -**Correção Articulatória** ; cujas referências bibliográficas são :
Temas de Fonoaudiologia 2ª edição , 1995 ;
Apostila do Instituto de Educação do Paraná . Cursos Adicionais de Deficiente de Autocomunicação , elaborado por Valentina S . Guimarães , 1981 ;
Apostila CRAF ;
Atividades e recursos pedagógicas para os deficientes da audição : Centro Nacional de Educação Especial .

BLOCO III

Anexo 1A
Devolução dos textos produzidos pelas alunas

Prezado estudante

Você está recebendo sugestões para análise dos textos anteriormente produzidos, com a designação de "Relatório Bimestral".

Procure refletir cuidadosamente, a partir das noções e referências bibliográficas sugeridas, tendo a coesão e a coerência, como elementos de melhoria na produção textual.

O texto foi paragrafado, como no original, com objetivo apenas didático. Nele, procurou-se identificar fatores de coesão e coerência que, presentes, melhor esclareceriam a textura.

As questões relacionadas com a pontuação e as imprecisões léxico-sintático-gramaticais foram apontadas, uma vez que configuram recursos importantes na busca da coesão e coerência textuais.

Possa a reescritura deste texto fornecer elementos que contribuam para o estabelecimento de metodologia, ou melhor, que se possa produzir conhecimento suficiente para instruir alunos universitários na produção de textos.

Coloco-me à disposição para esclarecimentos e discussões pertinentes.

Cordialmente.

Curitiba, 19 de maio de 1998.

Ana Maria de Barros Küster

Anexo 1B

TEXTO 1

§1º - Falta coesão por conexão. No sentido de perda de ligação entre as três primeiras linhas e a citação de "BELHAU & PONTES" .

§2º - Pontuação defeituosa, falta palavras, parágrafo (mudança de assunto), falta coesão referencial que ligue os elementos do texto, (neste caso, a situação feita)

§3º - Problema de coerência. A citação não corresponde ao que foi proposto no enunciado.

§4º - Supressão do termo higiene vocal causou falta de coerência e coesão (intertextual) . Falta de coerência e coesão sequencial . Alterar ordem dos termos da oração . Coesão / Coerência (falta palavra)

§5º - Não texto.

§6º - Falta referência bibliográfica (ABNT) . Palavras desnecessárias. Mantida a coesão . Imprecisão léxico-sintático-gramatical.

§7º - Aspecto bibliográfico. Erro de concordância. Questão de coerência. Falta ligação de sentido.

§8º - Sem problema coerência / coesão. Impropriedade vocabular, incorreções gramaticais.

§9º - Imprecisão de uso parágrafo. Falta do artigo. Excesso do uso de vocábulo.

§10º - ABNT. Falta elemento de coesão entre o enunciado e a citação. Quando interrompeu a citação truncou o sentido.

§11º - Problema de coesão seqüencial.

§12º - Coerência. Provas terapêuticas. Concordância nominal / Coesão seqüencial por conexão.

Falta data / assinatura (coerência)

TEXTO 2

§1° - n.d.n.

§2° - Pontuação; dispensável trecho que refere o fato da mãe não ter entrado na sala.

§3° - Coesão superficial

§4° - Tempo verbal (narração) Coesão superficial.

§5° §6° §7° - Informação a ser inserida no relatório de avaliação

§8° - Supressão. Coerência situacional.

§9° - ABNT

§10°- Dados do relatório de avaliação. Coerência situacional - Desnecessário.

§11° - §12° - ABNT . Citação improcedente . Coerência situacional intertextualidade. Isso é relevante ao relatório de avaliação. Deficiência de contextualização. Mais pertinentes relatórios de avaliação.

§13° - ABNT

§14° - ABNT

§15° - Imprecisão de termos

§16° - Improriedade terminológica.

§17° - ABNT

§18° - Coerência contextual. / Relatório de avaliação.

§19° - Pontuação . Estilo não é adequado, gerando confusão.

§20° - OK - Pontuação

§21° - Tempo verbal

§22° - Coesão lexical

§23° - OK

§24° - Imprecisão vocabular . ABNT

§25° - Imprecisão vocabular. Coesão superficial.

§26° - Coesão referencial.

§27° - "fazer" coesão lexical

TEXTO 3

§1° - OK

§2° - Coesão referencial

§3° - Coesão sequencial propriamente dita

§4° - Coesão sequencial

§5° - Coesão recorrencial

§6° - Coerência por defeito dos elementos lingüísticos usados que não explicitavam corretamente o texto

§7° - Coesão lexical

§8° - OK

§9° - Coerência (por defeito de super estrutura)

§10° - Parágrafo desnecessário . Coesão recorrencial.

§11° - Coesão referencial / Coerência por defeito dos elementos lingüísticos usados.

§12° - ABNT / Coerência falta de conhecimento de mundo / Coesão por sequencialização (conexão) / Coesão por referência (reiteração).

§13° - Pertinente ao relatório de avaliação. Falta coesão e coerência.

§14° - Pertinente ao relatório de avaliação.

§15° - Pertinente explicações do relatório de avaliação . Quando a escolha de embasamento teórico / Coerência elementos lingüísticos . Coerência por defeito de inferência.

§16° - Citação incoerente. Parágrafo desnecessário.

§17° - Coesão temporal / Coesão lexical / Coesão referencial.

§18° - Coerência - elementos lingüísticos opostos.

§19° - Coesão referencial.

§20° - Pontuação. Coesão sequencial por conexão.

§21° - Coerência por elementos lingüísticos

Falta assinatura / data / Coerência / Fator de contextualização.

TEXTO 4

§1° - Coerência lingüística / falta de conhecimento de mundo

§2°- Coesão referencial e coerência por defeitos nos elementos lingüísticos.

§§3° - 4° 5° 6° 7° 8° e 9° -Pertinentes ao relatório de anamnese.

§10° até §37° - Relatório de avaliação . Inserem-se no relatório de avaliação colocados neste relatório.

§38° - Coerência por falta de conhecimento de mundo . Imprecisão teórica.

§39° - Não-texto. Pontuação. Coerência por impropriedade de elementos lingüísticos. Incorreções lexico-sintático-gramaticais.

§40° - Pontuação . Coerência por falta de conhecimento do mundo. "Pertinho". Impróprio neste contexto.

§41° - Falta de sequencial por conexão.

§42° - Coesão lexical.

TEXTO 5

§1° - OK

§2° - OK

§3° - OK

§4° - Incorreção sintático-gramatical . Coesão lexical. Questão de pontuação.

§5° - OK

§6° - Paragrafação desnecessária.

§7° - OK

§8° - Pertinente relatório de avaliação.

§9° - ABNT - OK

§10° - ABNT - OK

§11° - Coerência elementos lingüísticos (faltou índice de regressão) para determinar que a estratégia utilizada era palavra-cruzada

§12° - ABNT

§13° - Ok

§14° - Ok

§15° - OK

§16° - ABNT

§17° - Ok

§18° - Paragrafação desnecessária. Pontuação . Impropriedade vocabular.

§19° - Coerência por falta de elementos lingüísticos. Faltam palavras que os interrelacionada. Não texto . Falta inferência entre atividade do paciente e atividade acadêmica . / Coesão seqüencial.

§20° - Coesão referencial / Coerência uso impróprio de elementos lingüísticos.

§21° - Pontuação . Coesão referencial .

§22° - Impropriedade vocabular-sintática. Coesão seqüencial por conexão.

§23° - OK

§24° - Pontuação. Incorreções gramaticais

§25° - Incorreções gramaticais . Pontuação.

§26° - Falta de coerência / data.

TEXTO 6

§1° - Desnecessário o parágrafo.

§2° - n.d.n.

§3° - ABNT . Imprecisão vocabular . Citação imprópria para o local e as circunstâncias . Coerência (uso impróprio de elementos lingüísticos)

§4° - Concordância nominal.

§5° - Concordância nominal. Imprecisão lexical. Coesão seqüencial.

§6 ° - ABNT . Desnecessário paragrafação. Citação não faz coerência intertextual.

§7 ° - Imprecisão lexical- gramatical.

§8 ° - Coesão seqüencial.

§9 ° - Coesão de elementos lingüísticos defeituosos.

§10 ° - Coesão seqüencial por conexão .

§11 ° - Desnecessário .

§12 ° - Coerência por elementos lingüísticos faltantes ou inadequados.

§13 ° - Coesão seqüencial por conexão

TEXTO 7

§1 ° - Imprecisão vocabular

§2 ° - Coerência por relevância.

§3 ° - n.d.n.

§4 ° - n.d.n.

§5 ° - ABNT

§6 ° - Imprecisão léxico-gramatical

§7 ° - n.d.n. Imprecisão léxico-gramatical

§8 ° - n.d.n. Coesão seqüencial por conexão.

§9 ° - n.d.n.

§10 ° - Desnecessário paragrafação . Coerência por defeito de elementos lingüísticos

§11 ° - Coesão referencial . Imprecisão léxico-gramatical . Coerência por falta de conhecimentos lingüísticos deficientes.

§12 ° - Desnecessário . Coesão seqüencial por conexão .

§13 ° - Coerência intertextual.

§14 ° - Coerência: elementos lingüísticos defeituosos.

§15 ° - Paragrafação desnecessária .

§16 ° - Imprecisão lexical .

§17° - n.d.n.

§18° - Pontuação

§19° - Coerência: elementos lingüísticos inadequados .

§20° - n.d.n.

Falta coerência (data)/Contextualização.

TEXTO 8

§1° - Imprecisão lexico-gramatical . Pontuação.

§2° - Imprecisão lexico-gramatical . Pontuação.

§3° - Coesão referencial . Imprecisão lexico-gramatical . Pontuação.

§4° - Imprecisão léxico-gramatical . Pontuação.

§5° - Imprecisão léxico-gramatical . Pontuação.

§6° - Imprecisão léxico-gramatical . Pontuação.

§7° - Imprecisão léxico-gramatical . Pontuação.

§8° - Imprecisão léxico-gramatical. Pontuação.

§9° - Imprecisão léxico-gramatical. Pontuação.

§10° - Imprecisão léxico-gramatical. Pontuação.

§11° - Imprecisão léxico-gramatical. Pontuação.

TEXTO 9

§- Todos - Imprecisão léxico-gramatical . Pontuação.

TEXTO 10

§§ - Todos - Imprecisão léxico-gramatical . Pontuação.

BLOCO IV

Anexo 1A
Instrumento de Avaliação da
Metodologia do Ensino com Pesquisa

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA METODOLOGIA DE ENSINO COM PESQUISA

- 1) A metodologia proposta do ensino com pesquisa era de seu conhecimento?
- 2) O que você aponta como diferenças no ensino tradicional e no ensino com pesquisa , no tocante à produção textual na Universidade ?
- 3) Você acredita que através do ensino com pesquisa pode construir seu próprio conhecimento e dessa forma produzir textos com coesão e coerência ?
- 4) A atividade de pesquisa sugerida foi suficiente na melhoria da produção de seus textos ?
- 5) De que maneira a metodologia colaborou, na sua formação acadêmica , para a obtenção de textos escritos coesos e coerentes ?
- 6) Você acredita que o conhecimento de elementos de coesão e coerência sugeridos, foram suficientemente conhecidos a partir da metodologia orientada ?
- 7) Aponte os aspectos positivos e/ou negativos da metodologia empregada .
Justifique o que desejar .

Anexo 1 B
Avaliação da Metodologia de Ensino com Pesquisa

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA METODOLOGIA
DE ENSINO COM PESQUISA

SUJEITO A

1 . A metodologia proposta do ensino com pesquisa era de seu conhecimento ?	Sim, porém foi muito superficial .
2 . O que você aponta como diferenças no ensino tradicional e no ensino com pesquisa, no tocante à produção textual na Universidade ?	No ensino tradicional o professor dá tudo pronto ao aluno . Já no ensino com pesquisa , o professor faz com que o aluno se interesse pelo assunto e vá atrás do conhecimento , sendo muito mais válido para a produção de textos pelo aluno , aumentando também o seu vocabulário .
3 . Você acredita que através do ensino com pesquisa pode construir seu próprio conhecimento e dessa forma produzir textos com coesão e coerência ?	Sim.
4 . A atividade de pesquisa sugerida foi suficiente na melhoria da produção de seus textos ?	Não foi suficiente por falta de esclarecimento e conhecimento prévio (mais detalhado) sobre o assunto .
5 . De que maneira a metodologia com pesquisa colaborou , na sua formação acadêmica , para a obtenção de textos coesos e coerentes ?	Com a leitura pudemos ter noção de como fazer um produção coerente e coesa , ou ao menos tentarmos fazer , porém ainda falta-nos conhecimento desse assunto .
6 . Você acredita que o conhecimento dos elementos de coesão e coerência sugeridos , foi suficientemente conhecido a partir da metodologia orientada ?	Não .
7 . Aponte os aspectos positivos e/ou negativos da metodologia empregada . Justifique o que desejar .	Positivo : nos deu alguma noção sobre o assunto - Coesão / Coerência . Negativo : Falta-nos explicação e compreensão destes .

SUJEITO B

1 . A metodologia proposta do ensino com pesquisa era de seu conhecimento ?	Sim. No entanto não foi aproveitado .
2 . O que você aponta como diferenças no ensino tradicional e no ensino com pesquisa, no tocante à produção textual na Universidade ?	No ensino tradicional, o professor transmite conhecimento, como detentor do mesmo e ao aluno cabe receber de forma passiva . No ensino com pesquisa o aluno deve ir em busca do próprio conhecimento .
3 . Você acredita que através do ensino com pesquisa pode construir seu próprio conhecimento e dessa forma produzir textos com coesão e coerência ?	Sim.
4 . A atividade de pesquisa sugerida foi suficiente na melhoria da produção de seus textos ?	Não . Por falta de conhecimento de alguns termos e pouca dedicação .
5 . De que maneira a metodologia com pesquisa colaborou , na sua formação acadêmica , para a obtenção de textos coesos e coerentes ?	Colaborou para a formulação / produção de textos escritos. Entretanto falta um conhecimento mais aprofundado .
6 . Você acredita que o conhecimento dos elementos de coesão e coerência sugeridos , foi suficientemente conhecido a partir da metodologia orientada ?	Não .
7 . Aponte os aspectos positivos e/ou negativos da metodologia empregada . Justifique o que desejar .	Pudemos ter melhor noção sobre coesão e coerência . Entretanto é um assunto complexo, que exige um conhecimento mais específico da gramática portuguesa , necessitando assim de maior estudo .

SUJEITO C

1 . A metodologia proposta do ensino com pesquisa era de seu conhecimento ?	Não
2 . O que você aponta como diferenças no ensino tradicional e no ensino com pesquisa, no tocante à produção textual na Universidade ?	Enquanto no ensino tradicional , o professor é tido como o único capaz , passa seus conhecimentos unidirecionalmente , assim dizendo . No ensino com pesquisa , o professor orienta os alunos , colocando em prática seus conhecimentos / experiências (sic) justamente com os conhecimentos /estudos dos alunos .
3 . Você acredita que através do ensino com pesquisa pode construir seu próprio conhecimento e dessa forma produzir textos com coesão e coerência ?	Sim.
4 . A atividade de pesquisa sugerida foi suficiente na melhoria da produção de seus textos ?	Não . Por ser um conhecimento muito superficial , insuficientes para melhorias (sic)
5 . De que maneira a metodologia com pesquisa colaborou , na sua formação acadêmica , para a obtenção de textos coesos e coerentes ?	Colaborou no sentido de uma noção quanto à escrita dos textos , mas insuficientes para denotá-los coesos e coerentes em sua extensão . (sic)
6 . Você acredita que o conhecimento dos elementos de coesão e coerência sugeridos , foi suficientemente conhecido a partir da metodologia orientada ?	Não .
7 . Aponte os aspectos positivos e/ou negativos da metodologia empregada . Justifique o que desejar .	Positivo : dando noção quanto a questão da coesão e coerência .

SUJEITO D

1 . A metodologia proposta do ensino com pesquisa era de seu conhecimento ?	Não .
2 . O que você aponta como diferenças no ensino tradicional e no ensino com pesquisa, no tocante à produção textual na Universidade ?	Eu acho muito importante o ensino com pesquisa dentro da universidade para que cada vez mais tenhamos condições de produzir nossos próprios textos cada vez mais coesos e coerentes .
3 . Você acredita que através do ensino com pesquisa pode construir seu próprio conhecimento e dessa forma produzir textos com coesão e coerência ?	Acredito que de alguma forma (sic) ajudar .
4 . A atividade de pesquisa sugerida foi suficiente na melhoria da produção de seus textos ?	Mais ou menos , pois há alguns termos que ainda não entendi bem o que querem dizer. Preciso de algum estudo mais aprofundado .
5 . De que maneira a metodologia com pesquisa colaborou , na sua formação acadêmica , para a obtenção de textos coesos e coerentes ?	Colaborou nos momentos de formular os relatórios , verificando se há coesão e coerência nos mesmos .
6 . Você acredita que o conhecimento dos elementos de coesão e coerência sugeridos , foi suficientemente conhecido a partir da metodologia orientada ?	Acho que precisa de um estudo mais aprofundado .
7 . Aponte os aspectos positivos e/ou negativos da metodologia empregada . Justifique o que desejar .	Positivo : nos deu uma melhor noção de coesão e coerência , mas por o assunto ser tão complexo , é preciso maior estudo sobre o assunto .

SUJEITO E

1 . A metodologia proposta do ensino com pesquisa era de seu conhecimento ?	Sim .
2 . O que você aponta como diferenças no ensino tradicional e no ensino com pesquisa, no tocante à produção textual na Universidade ?	São muitas diferenças , mas coloco como principal o envolvimento efetivo do aluno, fazendo com que o professor e o aluno atuem juntamente .
3 . Você acredita que através do ensino com pesquisa pode construir seu próprio conhecimento e dessa forma produzir textos com coesão e coerência ?	Sim .
4 . A atividade de pesquisa sugerida foi suficiente na melhoria da produção de seus textos ?	Não .
5 . De que maneira a metodologia com pesquisa colaborou , na sua formação acadêmica , para a obtenção de textos coesos e coerentes ?	Posso dizer que foi o início de uma produção mais aprimorada .
6 . Você acredita que o conhecimento dos elementos de coesão e coerência sugeridos , foi suficientemente conhecido a partir da metodologia orientada ?	Para mim estes (sic) conceitos estão confusos necessitando um estudo mais minucioso .
7 . Aponete os aspectos positivos e/ou negativos da metodologia empregada . Justifique o que desejar .	Não deu resposta .

SUJEITO F

1 . A metodologia proposta do ensino com pesquisa era de seu conhecimento ?	Sim . Porém não foi aproveitado (sic) pelas alunas .
2 . O que você aponta como diferenças no ensino tradicional e no ensino com pesquisa, no tocante à produção textual na Universidade ?	No tradicional as alunas não poderiam expor suas idéias assim como suas produções seriam definitivas. E no ensino com pesquisa as alunas podem expor sua idéias como mudar suas produções . E possibilita ir atrás do material e não aceitar só o que o professor diz .
3 . Você acredita que através do ensino com pesquisa pode construir seu próprio conhecimento e dessa forma produzir textos com coesão e coerência ?	Sim .
4 . A atividade de pesquisa sugerida foi suficiente na melhoria da produção de seus textos ?	Não , por falta de conhecimento , falta de interesse das alunas e falta de esclarecimento .
5 . De que maneira a metodologia com pesquisa colaborou , na sua formação acadêmica , para a obtenção de textos coesos e coerentes ?	Com a leitura dos textos , podemos ter uma noção de como produzir textos com coesão e coerência , porém nos falta (sic) conhecimentos .
6 . Você acredita que o conhecimento dos elementos de coesão e coerência sugeridos , foi suficientemente conhecido a partir da metodologia orientada ?	Não .
7 . Aponete os aspectos positivos e/ou negativos da metodologia empregada . Justifique o que desejar .	Positivo: deu noções de produção com coesão e coerência . Negativo : que ainda falta noção de como produzir textos com coerência e coesão .

SUJEITO G

1 . A metodologia proposta do ensino com pesquisa era de seu conhecimento ?	Sim. Porém de forma superficial, não permitindo sua "aplicação".
2 . O que você aponta como diferenças no ensino tradicional e no ensino com pesquisa, no tocante à produção textual na Universidade ?	Acredito que ocorrem muitas, porém a mais importante é fazer com que o aluno perceba seus erros, busque sempre melhorar suas produções com as orientações do professor, sendo assim (o professor) (sic) não transmite conteúdos mas "dirigê" a busca do seu conhecimento.
3 . Você acredita que através do ensino com pesquisa pode construir seu próprio conhecimento e dessa forma produzir textos com coesão e coerência ?	Sim. Mas a princípio acredito ser difícil pelo próprio "vício" da metodologia tradicional.
4 . A atividade de pesquisa sugerida foi suficiente na melhoria da produção de seus textos ?	Não . Porque se faz necessários ainda um maior empenho e mesmo um estudo mais aprofundado .
5 . De que maneira a metodologia com pesquisa colaborou , na sua formação acadêmica , para a obtenção de textos coesos e coerentes ?	Foi o princípio de uma formação que seguirá por toda vida profissional , assim sendo , se desenvolverá e poderá aprimorar-se cada vez mais .
6 . Você acredita que o conhecimento dos elementos de coesão e coerência sugeridos, foi suficientemente conhecido a partir da metodologia orientada ?	Ainda estão confusos , fazendo-se necessário um estudo mais profundo e mesmo de forma mais dirigida .
7 . Aponte os aspectos positivos e/ou negativos da metodologia empregada . Justifique o que desejar .	Sendo coesão e coerência aplicados corretamente , mesmo porque desta forma (errada) aprendidos , acredito que mais discussões fazem-se necessárias (sic) . Acredito também ser importante um referencial teórico mais vasto, mesmo resolvidos pois são dominados pelos alunos (sic) .

SUJEITO H

1 . A metodologia proposta do ensino com pesquisa era de seu conhecimento ?	Sim. Eu já tinha algum conhecimento sobre esta metodologia do ensino com pesquisa .
2 . O que você aponta como diferenças no ensino tradicional e no ensino com pesquisa, no tocante à produção textual na Universidade ?	No ensino tradicional o aluno não aprende a produzir textos . O aluno não expõe suas idéias , apenas faz "sem pensar" . Já no ensino com pesquisa , o aluno lê , procura , conhece coisas novas , e é através desta "busca" que ele está "aprendendo" a fazer produção textual .
3 . Você acredita que através do ensino com pesquisa pode construir seu próprio conhecimento e dessa forma produzir textos com coesão e coerência ?	Acho que sim, mas também não há como dispensar a necessidade de um orientador. Pois o aluno com pesquisa pode construir seu conhecimento e produzir textos com coesão e coerência . Pois a pesquisa ensina muito o aluno .
4 . A atividade de pesquisa sugerida foi suficiente na melhoria da produção de seus textos ?	Acredito que sim. Pôde dar uma grande ajuda , mas acredito que ainda seja preciso mais .
5 . De que maneira a metodologia com pesquisa colaborou , na sua formação acadêmica , para a obtenção de textos coesos e coerentes ?	Colaborou no sentido de que , após leitura dos textos , eu pude entender melhor o que é coesão e coerência e como fazer um texto melhor . Apesar de ser um assunto ainda , para mim , complicado . Acho que apenas produzindo é que irei aprender a escrever melhor
6 . Você acredita que o conhecimento dos elementos de coesão e coerência sugeridos, foi suficientemente conhecido a partir da metodologia orientada ?	Não .
7 . Aponte os aspectos positivos e/ou negativos da metodologia empregada . Justifique o que desejar .	Positivos : nos deu ajuda na produção de textos com coesão e coerência . Negativos : Falta um pouco mais para eu saber produzir textos melhores .

SUJEITO I

1 . A metodologia proposta do ensino com pesquisa era de seu conhecimento ?	Não
2 . O que você aponta como diferenças no ensino tradicional e no ensino com pesquisa, no tocante à produção textual na Universidade ?	No ensino tradicional é imposto ao estudante o assunto a ser pesquisado e no ensino com pesquisa o assunto é abordado de forma livre , fazendo com que o estudante realize reflexão entre prática e teoria , de fundamental importância na sua vida profissional futura .
3 . Você acredita que através do ensino com pesquisa pode construir seu próprio conhecimento e dessa forma produzir textos com coesão e coerência ?	Sim.
4 . A atividade de pesquisa sugerida foi suficiente na melhoria da produção de seus textos ?	Não, pois existiam termos não conhecidos para a maioria das alunas .
5 . De que maneira a metodologia com pesquisa colaborou , na sua formação acadêmica , para a obtenção de textos coesos e coerentes ?	Através do estudo dos textos, foi possível esclarecer sobre coesão e coerência , assuntos que não eram do domínio dos estudantes contribuindo de certa maneira na produção textual da Universidade .
6 . Você acredita que o conhecimento dos elementos de coesão e coerência sugeridos, foi suficientemente conhecido a partir da metodologia orientada ?	Não .
7 . Aponte os aspectos positivos e/ou negativos da metodologia empregada . Justifique o que desejar .	Positivo : houve o esclarecimento de certos termos que contribuíram na produção de textos universitários . Negativo : certos termos não eram do conhecimento dos estudantes , dificultando a correção .

SUJEITO J

1 . A metodologia proposta do ensino com pesquisa era de seu conhecimento ?	Sim . , mas com pouco aproveitamento .
2 . O que você aponta como diferenças no ensino tradicional e no ensino com pesquisa, no tocante à produção textual na Universidade ?	No ensino tradicional a matéria é dada e pronto e no ensino com pesquisa o aluno sente a vontade e a necessidade de procurar , pesquisar sobre os assuntos abordados.
3 . Você acredita que através do ensino com pesquisa pode construir seu próprio conhecimento e dessa forma produzir textos com coesão e coerência ?	Sim .
4 . A atividade de pesquisa sugerida foi suficiente na melhoria da produção de seus textos ?	Não por falta de conhecimento e esclarecimento .
5 . De que maneira a metodologia com pesquisa colaborou , na sua formação acadêmica , para a obtenção de textos coesos e coerentes ?	Colaborou pouco , pois existe muita dificuldade em produzir textos coesos e coerentes .
6 . Você acredita que o conhecimento dos elementos de coesão e coerência sugeridos, foi suficientemente conhecido a partir da metodologia orientada ?	Não .
7 . Aponte os aspectos positivos e/ou negativos da metodologia empregada . Justifique o que desejar .	Positivo : nos deu um pouco mais de conhecimento sobre coesão e coerência . Negativo : precisa de maiores esclarecimentos sobre coesão e coerência e até de alguns termos que são citados .

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA , Maria Lúcia de Arruda & MARTINS , Maria Helena Pires . *Filosofando : introdução à filosofia* . São Paulo : Moderna , 1994 .
- ARNAULD , Antoine . *Gramática de Port-Royal*. tradução Bruno F.B. & Henrique Graciano Murachco. São Paulo : Martins Fontes , 1992.
- BARBOSA , Severino Antônio M. *Redação : escrever é desvendar o mundo* . São Paulo : Papirus , 1994 .
- BASTOS , L. K. X. *Coesão e coerência em narrativas escolares escritas*. São Paulo : UNICAMP , 1985 .
- BEHRENS , Marilda Aparecida . *A prática pedagógica dos professores universitários : perspectivas e desafios frente ao novo século* . São Paulo , 1995 . Tese de Doutorado em Educação - PUC-SP .
- _____. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica* . Curitiba : Champagnat , 1996 .
- _____. *O desafio da Universidade frente ao novo século*. In: *Educação : Caminhos e perspectivas* . Curitiba : Champagnat , 1996 .
- BEAUGRANDE , R. & DRESSLER , M. U. *Introdução to textlinguísticas* . London : Longman , 1981 .
- BEUAGRANDE , R. & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade* . Petrópolis : Vozes, 1990 .
- BIANCHETTI , L. (Org.). *Trama e texto* . VI . São Paulo : Plexus , 1996 .
- BRANDÃO , Carlos Rodrigues. (Org.). *Pesquisa participante* . São Paulo : Brasiliense , 1990.
- BRUNSTEIN , R. L. e “ *Alunos leitores e escritores : produção de texto em sala de aula*” . CENPEC . São Paulo : Plexus , 1995 .
- CABRAL , Leonor Scliar . *Introdução à lingüística* . Porto Alegre : Globo , 1979.
- CAMARA, Jr. Mattoso J. *Manual de expressão oral e escrita* . Petrópolis : Vozes , 1983.

- CARREL , L. P. *Cohesion is not coherence* . *Thesol Quaterly* , 16/4) : 479-488, dez 1982 .
- CEGALLA , Domingos Paschoal . *Novíssima gramática de língua portuguesa*. São Paulo : Nacional , 1966.
- CHAROLLES, Michel . *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes* . LANGUE FRANÇAISE, Paris , 1978.
- CHIMSKY , Noam. *Aspects of the theory of syntax* (1965) . Trad. port. Ed . Almedina , Coimbra , 1978 .
- CHIZZOTTI , Antônio . *Pesquisa em ciências humanas e sociais* . São Paulo : Cortez , 1991 .
- CUNHA , Celso Ferreira da . *Gramática da língua portuguesa* . Rio de Janeiro: FUNAME , 1975 .
- CUNHA , M. I. *Relação ensino e pesquisa*. In: Didática : O ensino e suas relações. Campinas - SP : Papyrus, 1996. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico .
- DEMO , Pedro . *Ciência , ideologia e poder* . São Paulo : Atlas , 1988 .
- _____. *Participação é conquista - Noções de política social participativa*. São Paulo : Cortez , 1988 .
- _____. *Pesquisa . Princípios científicos e educativos* . São Paulo : Cortez , Autores Associados , 1991 .
- _____. *Desafios modernos para a educação básica* . Brasília : IPEA , 1991 .
- _____. *Desafios Modernos da educação* . Petrópolis : Vozes , 1993 .
- _____. *Pesquisa e construção de conhecimento : metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro , 1994 .
- _____. *Educação e qualidade*. Campinas : Papyrus , 1994 .
- _____. *Pesquisa - princípio educativo* . São Paulo: Cortez , Autores Associados, 1994 (a) .
- _____. *Metodologia científica em ciências sociais* . São Paulo : Atlas , 1995 .

- _____. *Educar pela pesquisa* . São Paulo : Autores Associados , 1996 .
- _____. *Pesquisa participante - mito e realidade* . São Paulo : Cortez , 1996 .
- _____. *Pesquisa - princípio educativo* . São Paulo: Cortez , Autores Associados, 1996 .
- _____. *Pesquisa e construção do conhecimento : metodologia científica no caminho de Habermas* . Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro , 1996 .
- EPSTEIN , Isaac . *O signo* . São Paulo : Ática , 1991 .
- FAVERO , L.L. & BARIAN , E. M. *A frase no texto / contexto*. São Paulo : Cortez, 1980 .
- FAVERO , Leonor Lopes . *Coesão e coerência textuais* . 4. ed. São Paulo : Ática, 1997.
- FAVERO , L.L. & KOCH , I. V. *Linguística textual* . São Paulo : Cortez , 1994 .
- FAZENDA , Ivani. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento* . São Paulo : Papina , 1995 .
- FEITOSA , Vera Cristina . *Redação de textos científicos* . São Paulo : Papyrus , 1995 .
- FREIRE , Paulo . *Educação e mudança* . *Coleção educação e comunicação* . Rio de Janeiro : Paz e Terra , 1979 .
- _____. *Pedagogia da esperança : um reencontro com a pedagogia do oprimido* . Rio de Janeiro : Paz e Terra , 1993 .
- _____. *Á sombra desta mangueira* . São Paulo : Olho d'Água , 1995 .
- _____. *Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa* . Rio de Janeiro : Paz e Terra , 1997 .
- FREIRE , Paulo & SHOR , Ira . *Medo e ousadia : o cotidiano do professor* . São Paulo : Paz e Terra , 1993 .
- GADOTTI, Moacir . *Histórias das idéias pedagógicas* . São Paulo : Ática , 1995.
- GUIMARÃES , Elisa . *A articulação do texto* . São Paulo : Ática , 1990 .
- HABERMAS , Jürgen . *Consciência moral e agir comunicativo* . Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro , 1989 .

- HALLIDAY , M. A. K. e HASAN , R. *Cohesion in english* . London : Longman , 1976 .
- ILARI , Rodolfo . *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo : Fontes , 1985 .
- ILARI , Rodolfo & GERALDI , João Wanderley . *Semântica* . São Paulo : Ática , 1992 .
- JANOTTI , Aldo . In: PARRON, Maria . *Novos paradigmas pedagógicos para uma filosofia da educação* . São Paulo : Paulus , 1996 .
- JAPIASSU , Hilton . *Interdisciplinariedade e patologia do saber* . Rio de Janeiro: Imago , 1976 .
- _____ . *Introdução ao pensamento epistemológico* . Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro , 1989 .
- KERR , Clark . *Os usos da universidade* . Fortaleza : UFC , 1982 .
- KOCH, I. G. V. *Aspectos da argumentação em língua portuguesa*. Tese de Doutorado , PUC - SP , 1981 .
- KOCH , I. e TRAVAGLIA , L.C. 7. ed. São Paulo : Contexto , 1996 .
- _____ . "Os Tempos verbais do discurso" . Revista Angulo n. 13/14 , Faculdades Integradas Teresa D'Ávila, Lorena , 1982 .
- _____ . *A coesão textual* . São Paulo : Contexto , 1996 .
- LEITE , C.C.P. & SILVEIRA , R.C.P. . *Princípios de uma gramática de texto* . São Paulo : Cortez , 1981 .
- LEITE , C. C. P. , FAVERO, L. L. & SILVEIRA, R.C. P. da . *Linguagem e pensamento : reflexões interdisciplinares*. São Paulo : Cortez , 1982 .
- LEITE , Cília C. Pereira . *Gramática de texto para segundo e terceiro grau : análise textual com base em semântica* . São Paulo : Cortez , 1991 .
- LEITE , Cília C. Pereira . *Gramática de texto : as relações / valores* . São Paulo: Cortez , 1992 .
- LIBÂNEO , José Carlos . *Psicologia educacional : uma avaliação crítica* . Apud LANE, Silvia ; CODO, Wanderley: *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo : Editora Brasiliense , 1994 .

- LOPES , Edward . *Fundamentos da lingüística contemporânea* . São Paulo : Cultrix , 1975 .
- LUCK , Heloísa . *Pedagogia interdisciplinar : fundamentos teórico-metodológicos* . Petrópolis : Vozes , 1994 .
- LÜDKE , Menga & ANDRÉ , Marli . *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas* . São Paulo : Universitária , 1986 .
- MEDEIROS , João Bosco . *Redação científica : a práticas de fichamentos , resumos , resenhas* . 2.ed. São Paulo : Atlas , 1996 .
- MIZUKAMI , Maria da Graça . *Ensino : as abordagens do processo* . São Paulo : EPU , 1986 .
- MOREIRA , Antônio Flávio . *Conhecimento educacional e formação do professor* . Campinas : Papirus , 1994 .
- MOREIRA , Herivelto . *Pesquisa Educacional : Reflexão sobre o paradigma de Pesquisa* . In: *Educação : Caminhos e perspectivas* . Curitiba : Champagnat , 1996 ,
- NEIS , I. A. "Por uma gramática textual" , *Letras de Hoje* , PUC/RS, Pós Graduação em Lingüística e Letras , 1981 .
- NÉRCI , Imídeo G. *Metodologia do ensino superior* . Rio de Janeiro : Fundo de Cultura , 1973 .
- _____ . *Didática do ensino superior* . São Paulo : IBRASA , 1987 .
- NOVAES , Maria Helena . *Psicologia da educação e prática profissional* . Petrópolis : Vozes , 1987 .
- NÓVOA , Antônio . *Diz-me como ensinar , Dir-te-ei que é vice-versa* . In : FAZENDA , Ivani . *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento* . Campinas : Papirus , 1995 .
- _____ . "A Sociolingüística, a Teoria da Enunciação e Análise do Discurso" , *Foco e Presuposição* . Rev. das Faculdades Integradas de Uberaba , 1978 .
- PÁDUA , Elizabete M.M. *Metodologia da pesquisa - abordagem teórica-prática* . Campinas : Papirus , 1997 .
- PECHEUX , M. *Analyse automatique du discours* . Paris : Dunot , 1971 .

- RAYS , Oswaldo . *Leituras para repensar a prática educativa* . Porto Alegre : Sagra , 1990.
- RIBEIRO , Darcy . *A Universidade necessária* . Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1969 .
- SANTOS , Lucíola . Formação do professor e pedagogia crítica . In: FAZENDA , Ivani . *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento* . Campinas : Papyrus , 1995 .
- SAUSSURE , Ferdinand de. *Curso de lingüística geral* . São Paulo , Cultrix , 1977.
- SAVIANI , Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica - primeiras aproximações* . São Paulo : Cortez , 1983 .
- SEABRA , Carlos : Uma nova educação para uma nova era . In: *A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade* . Belo Horizonte : IPSO. Oficina de Livros , 1994 .
- SEVERINO , Antônio Joaquim . *Metodologia do trabalho científico* . 20. ed. São Paulo : Cortez, 1996 .
- SITYA , Celestina Vitória Moraes , *A lingüística textual e a análise do discurso : uma abordagem interdisciplinar* . RS : URI , campus Frederico Wesphalen , 1995 .
- SNYDERS , Georges . *Pedagogia progressista* . Coimbra: Almedina , 1974 .
- _____ . *A alegria na escola* . São Paulo : Manole Ltda. , 1988 .
- SOUZA , H. C. de *Produção textual : ação solitária ou solidária ?* In : BIANCHETTI, L. (org). *Trama e texto* . IV . São Paulo : Plexus , 1996 .
- TEIXEIRA , Anísio. *A função das Universidades* . *Humanidades* . São Paulo 1983.
- TESOTO , Lídio . *Texto e contexto* . São Paulo . Editora do Brasil , 1986 .
- THIOLLENT , Michel. *Metodologia da pesquisa-ação* . São Paulo : Cortez , 1992 .
- TRIVINÕS , Augusto Nivaldo Silva . *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo : Atlas , 1987 .
- VASCONCELOS , Celso . *Construção do conhecimento em sala de aula* . São Paulo : Libertad , 1993 .