

CILMAR TADEU SILVA

**O ENSINO COM PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
POR MEIO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUCPR**

**CURITIBA
2004**

CILMAR TADEU SILVA

**O ENSINO COM PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
POR MEIO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de
Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade
Católica do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Jayme Ferreira Bueno

CURITIBA

2004

*Quero uma escola para mim onde eu possa pesquisar
e quando perguntar por que o céu é estrelado?
Alguém esteja ao meu lado para admirar o infinito...*

Maria Aparecida Pessin

AGRADECIMENTOS

- A Deus, por ser a razão de todas as coisas.
- A Ester, minha amada esposa, companheira e amiga na travessia da vida.
- Aos meus filhos, Raphael Thiago, Clarissa Mariah e Gabriel Felipe, que souberam respeitar meus momentos de estudo.
- A sra. Maria Framarin, pelas orações e apoio incondicional.
- Ao Professor Jayme Ferreira Bueno, pela competência e rigor científico.
- À Professora Marilda Aparecida Behrens, que, ao compartilhar seus conhecimentos, influenciou substancialmente este trabalho.
- À Professora Sonia Ana, pela generosa contribuição acadêmica.
- Aos professores do Programa de Mestrado da PUCPR, que foram partícipes deste trabalho pelos seus ensinamentos e orientações.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo principal o ensino com pesquisa e a construção do conhecimento por meio da produção de texto. Busca analisar as práticas pedagógicas do corpo docente e do corpo discente na utilização do ensino com pesquisa para o estabelecimento da produção de texto e conseqüente construção do conhecimento, verificando se estes procedimentos levam à construção do texto informativo e científico. Os sujeitos da pesquisa foram os docentes e os discentes do Curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior em Curitiba – Paraná. Como metodologia foram utilizados a análise documental, questionários com questões fechadas e abertas. Os motivos que levaram a esta pesquisa foram as dificuldades encontradas nos acadêmicos em produzir textos científicos informativos que resultassem do ensino com pesquisa. A procura de um referencial para a educação surge dos problemas que a sociedade enfrenta em diferentes áreas do conhecimento. Neste estudo evidenciou-se a necessidade de que o professor e o aluno devem utilizar-se do ensino com pesquisa para a produção de textos científicos repletos de informatividade para a construção de seus conhecimentos.

Palavras-chave: Educação – Prática Pedagógica – Ensino com Pesquisa – Produção de Textos

ABSTRACT

This research project has as its main goal the education through the research and the construction of the knowledge by the text production. It searches to analyze the pedagogical practice of the professors' and the students' staff in the use of education through research for the establishment of the production of the text and the consequence construction of the knowledge. The objective is to verify if these procedures leads to the construction of the informative and scientific text. The subjects of the research consisted of the professors and the students of the Portuguese-English Language Course of an Institution of Superior Education in Curitiba - Paraná. The methodology used included the analysis of documents and questionnaires with open and closed questions. The reasons for this research were the difficulties found in the academics in producing scientific informative texts that resulted in an education with research. The problems that society faces in different areas of knowledge bring up the search for a reference in education. In this study it became clear that professor and student have to deal with the education and research for the production of scientific informative texts and the construction of their knowledge.

Key words: Education – Pedagogic Practice – Education with research –
Texts Production

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	01
1.1 Justificativa.....	05
1.2 Formulação e Delimitação do Problema de Pesquisa.....	08
1.3 Objetivos.....	10
1.3.1 Objetivo Geral.....	10
1.3.2 Objetivos Específicos.....	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:.....	11
2.1 Os Paradigmas.....	11
2.1.1 O Modelo Tradicional e as Novas Propostas Educacionais.....	12
2.1.2 Paradigma Emergente.....	24
2.1.3 Abordagens Pedagógicas Educacionais.....	26
2.1.4 O Novo Paradigma e a Era das Relações.....	30
2.2 Escrita textual e Fatores de Textualidade.....	41
2.2.1 Sobre a Escrita Ontem.....	42
2.2.2 Sobre a Escrita Hoje.....	44
2.2.3 A Informatividade na Escrita Textual.....	45
2.3 A produção de texto no ensino tradicional.....	52
2.4 A produção de texto no ensino com pesquisa.....	54
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	57
3.1 Descrição da Pesquisa.....	59
3.2 Levantamento de Informações.....	60
3.3 Análise das Informações.....	61
3.3.1 Depoimentos dos Professores.....	61
3.3.2 Depoimentos dos Alunos.....	76
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
4.1 Uma reflexão sobre a formação profissional.....	103
4.2 A prática pedagógica sugerida.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	117

1.INTRODUÇÃO

A educação e os métodos tradicionais baseados na repetição e na reprodução tornam-se ineficazes, quando a ciência e o trabalho têm, obrigatoriamente, de se relacionar. Hoje se aceita e se compreende que a educação interage em nossas atitudes, comportamentos, trabalhos, ações e omissões. Nesse sentido, há a preocupação e a necessidade de se dar à educação elevado conteúdo ético que possa se refletir no processo ensino-aprendizagem. Essas considerações buscam situar a educação, o ensino e a aprendizagem em uma dimensão, na qual se reconhece que algo sempre pode ser feito quando a questão é melhorar o texto produzido.

Todas as pesquisas com origem na própria prática docente têm uma história e uma razão de ser. Esta, também, tem a sua. Ela é fruto da preocupação de anos de docência. Nesse período, observando as dificuldades apresentadas pelos acadêmicos na construção do conhecimento por meio da pesquisa e da produção de textos, percebeu-se a necessidade de se buscarem propostas metodológicas que contribuam para a melhoria do aprendizado dos estudantes.

Na convicção de que todo o saber requer um discurso coerente, escrever como manifestação desse saber passa a ser imprescindível no ensino superior. Isto exige que a docência deixe de ser a atividade em que simplesmente se observa a dificuldade da construção do conhecimento por meio do ensino com pesquisa e da produção de textos e se transforme na atividade própria para as indagações e propostas que contribuam para a diminuição dessas dificuldades.

Diversos pesquisadores têm aprofundado reflexões sobre a conexão leitura/escrita e a sua implicação no processo de produção textual. Apesar de algumas divergências, nenhuma teoria nega a importância do aprender a ler para o desenvolvimento da escrita. O papel fundamental da leitura para a produção de texto tem sido reconhecido pela escola. A leitura tem sido considerada um dos objetivos da ação educacional, não porque seja importante somente do ponto de vista acadêmico, mas, principalmente, porque é importante para o procedimento da escrita. Nesse sentido, “um dos principais papéis atribuídos à escola é o de formar bons leitores, uma vez que a maior parte do conhecimento que alguém pode obter será por meio da leitura” (FERREIRO, 1992, p. 117).

Aprender a ler e a escrever é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Todos sabemos que o bom leitor, e possivelmente o bom escritor, é aquele que gosta de ler e de escrever. O caminho para se chegar a ser um bom leitor e um bom escritor consiste em ler e escrever muito.

A coerência entre a fundamentação teórica e a ação prática no ensino de leitura tem sido preocupação nos meios acadêmicos, a saber, pela Universidade Católica do Paraná, que tem promovido o Congresso Paranaense de Leitura - SABERES - com o intuito de debater, aprofundar e difundir as práticas de leituras instaladas nas diversas instituições de ensino. O II Congresso, realizado em 2003, teve o sugestivo tema: A palavra e seus ambientes.

Um dos aspectos mais relevantes da escolarização é o de formar uma atitude frente ao ato de ler e de escrever, o que garante prazer e gosto pela atividade. “A leitura e a escrita se complementam numa relação de interdependência. Uma

necessita da outra, apóia-se na outra. Ambas, em conjunto, participam do aperfeiçoamento do estudante como aluno, na escola, e como futuro profissional na sociedade” (BUENO, 2002, p.21). Todavia, a formação da atitude de ler e escrever nem sempre tem ocorrido.

Sobre isto, Costa (2002, p.15) esclarece:

Pesquisas entre alunos e egressos têm demonstrado que a maior dificuldade que os leitores encontram ao se defrontarem com um texto é interpretá-lo, quando não, simplesmente entender o que dizem as palavras ali escritas. Conclui-se facilmente que a sala de aula tem sido apenas uma alfabetizadora, isto é, capaz de dar a conhecer às crianças a correspondência entre o som e a letra. As infinitas possibilidades semânticas das combinações entre o universo e a palavra ficam relegadas ao autodidatismo ou desconhecimento total.

Há ainda pessoas que, apesar de terem tido contato prolongado com a escola, não fazem uso da leitura para ler o mundo e posteriormente escrever sobre ele. Esse problema surge, principalmente, “quando a leitura e a escrita não encontram usos e funções na vida real, no cotidiano, e se transformam em conteúdo meramente escolar” (RIGOLET, 1997, p. 89).

Apesar de apresentadas como dois blocos de estudo, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de construção de conhecimento por meio da produção de textos.

Por esse processo de construção, a escrita transforma a fala e a fala influencia na escrita e faz com que apareçam traços de oralidade no texto e que são percebidos por meio da pesquisa. A fundamentação teórica adquirida pelo pesquisador também influenciará uma escolha lexical que traduza coerentemente a intencionalidade do texto. São práticas, ensino com pesquisa e produção de textos que permitem ao estudante construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros,

sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias do uso da escrita.

A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e o de produtor de texto, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer, porém, que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto, considerando que o ensino deve ter como principal meta formar leitores que também sejam capazes de produzir textos coerentes, coesos, informativos, adequados e bem escritos, que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida. O ensino pela pesquisa, desta forma, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da boa redação e, conseqüentemente, da construção de conhecimento.

Assim, a produção de texto requer uma prática que extrapole a codificação gráfica. Requer ainda um procedimento dialógico entre o produtor e o texto, o que pressupõe o estabelecimento de relação entre o texto que se escreve e outros escritos, atribuição de sentido, percepção do que não está escrito e a capacidade de não só compreender as idéias veiculadas, mas igualmente posicionar-se diante delas, articulando a linguagem de forma coesa e coerente.

Nas instituições de ensino, principalmente nas universidades, mediante o “cultivo do saber pela pesquisa, da formação pelo ensino e do desafio pela extensão” (CASTANHO, 2002, p.36), é que o desafio da articulação coesa e coerente da língua escrita deve incitar nos pesquisadores a reflexão e a busca de soluções para a problemática da produção de textos e conseqüente construção do conhecimento. A maioria dos docentes, sobretudo os da educação superior, almejam o aperfeiçoamento de suas produções textuais e das produções de seus alunos.

1.1 Justificativa

O propósito deste trabalho, juntamente com a discussão sobre o ensino com pesquisa para a construção do conhecimento, é contribuir para a produção de textos escritos por alunos dos cursos de Letras. Como tal, esses alunos devem refletir sobre suas ações pedagógicas, tendo, no elemento de clareza textual, a informatividade como fator fundamental dessa produção, a partir dos desafios de uma prática inovadora centrada no ensino com pesquisa.

A escrita é, portanto, nesse processo, um meio que auxilia no resgate do sujeito histórico, crítico e consciente, como agente de mudanças num processo social emancipatório. É o texto escrito que irá participar da construção do conhecimento. Por isso, deve ser um tipo de registro verbal que pertença ao padrão culto da língua; que faça uso de uma linguagem que se apóie na gramaticalidade para transmitir a idéia de precisão, de rigor, de neutralidade; que utilize vocabulário específico para designar instrumentos utilizados em determinado ofício ou ciência, ou para designar conceitos científicos; e que se caracterize pelo alto grau de abstração do pensamento.

A escolha do tema deste trabalho justifica-se, principalmente, pelo fato de que mesmo o advento dos computadores, em vez de diminuir a relação dos homens com a palavra escrita, provocou o aumento do seu uso. Nos sistemas educacionais, obrigou a uma valorização do domínio das técnicas de produção de textos. Educadores de todos os níveis são unânimes em afirmar que o conhecimento dos processos de escrita são instrumentos necessários para a aquisição de outros conhecimentos. As queixas mais comuns são: “os alunos têm pouca criatividade no

uso da linguagem literária”; ou “falta capacidade de leitura e escrita; são incapazes de ler e entender o que lêem; não sabem escrever e não entendem o que escrevem”. Muitas vezes, no entanto, embora seja correto o diagnóstico, fica-se no meio do caminho na solução dos problemas, justamente porque a carga horária é inadequada, o programa é insuficiente e a bibliografia se apresenta desatualizada.

Ao se defenderem das críticas, alguns produtores de texto reclamam das instituições, que estariam contribuindo para a má-formação dos estudantes. Por seu lado, os professores salientam a dificuldade que encontram em sala de aulas com alunos despreparados, egressos do ensino fundamental e médio, que não lhes ofereceu o mínimo de possibilidades educacionais para o aprimoramento da língua escrita e de conhecimentos gerais. Os alunos, por sua vez, criticam os programas, a carência de livros atuais, o reduzido acervo das bibliotecas que freqüentam e a falta de práticas específicas em laboratórios de redação. A quantidade de argumentos negativos leva, às vezes, a perder o foco das soluções.

Além disso, a estruturação da sociedade contemporânea empresta à escrita lugar de destaque pelo seu papel de padronizadora. Não há como escrever de forma coesa, coerente e com informatividade sem possuir uma história de prática de leitura e de escrita motivada pela pesquisa, uma vez que esta garante, pela vivência e pela prática, o acesso à diversidade textual e conceitual.

A universidade, como “espaço institucional de acesso ao conhecimento” (PCN’s, 1997), deve procurar atender a esta demanda pela “boa escrita”. Isto implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam da língua como algo sem vida e do conceito de produção de textos como um conjunto de regras a serem aprendidas. Necessita, ainda, da constituição de práticas que possibilitem aprender a produzir redações a partir da diversidade de textos que circulam

socialmente. A proposta inovadora do ensino pela pesquisa apresenta-se como um elemento a mais que poderá contribuir para a construção do conhecimento por meio da produção de textos.

Assim, a pesquisa enfocará a prática pedagógica para a construção de textos informativos escritos por alunos dos Cursos de Letras. Escrever o que se sabe e o que se pesquisa deve ser uma constante no meio universitário. Essa problemática constitui o foco desta pesquisa. Isso exige que a docência superior se coloque como partícipe nas indagações e propostas que devem conduzir à correta elaboração de textos. É na linguagem e pela linguagem que o estudante universitário se aprofunda no conhecimento científico.

Buscar a capacitação do aluno universitário para a escrita de textos informativos deve se materializar na metodologia do ensino com pesquisa. Assim, esta metodologia poderá contribuir para verdadeiro exercício da produção textual que, espera-se, possa refletir na prática pedagógica.

Behrens (1996), tratando dos desafios da universidade frente ao novo século, preconiza um docente que propõe e faz da busca do “reaprender” e do “aprender a aprender” seu maior aliado na aprendizagem. Isto se consegue, dentre outras, com a metodologia do ensino com pesquisa, que aponta para a autonomia produtiva de professores e alunos e, conseqüentemente, para a construção do conhecimento.

1.2 Formulação e Delimitação do Problema de Pesquisa

A atual exigência da melhoria da produção do texto escrito atinge diretamente as instituições educacionais. Com isto, o questionamento do papel da universidade sobre a sua função na sociedade se faz necessário para que ocorra, a partir da

produção textual dos alunos universitários - futuros professores -, a melhoria desejada.

A universidade existe para cumprir três funções básicas: ensino, pesquisa e extensão. Essas funções estabelecem para o 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. O conhecimento deve ser gerado e evoluir pela pesquisa.

O desenvolvimento e os resultados da pesquisa básica são difundidos por comunicação em revistas, congressos e livros. Esta é a importância da textualidade para a comunicação do conhecimento produzido. É pela linguagem que o pesquisador docente tem acesso ao conhecimento científico. Esse fato relaciona a linguagem à produção e à difusão da ciência.

Se a clareza de um texto científico é fator necessário à sua compreensão, a informatividade é, também, elemento fundamental. Isso aponta para a importância de um método eficiente de orientação na produção de texto que, ao ver do pesquisador, trata-se do ensino com pesquisa, para que se estabeleça a informatividade necessária em textos produzidos por graduandos do Curso de Letras.

Ao desenvolver esta pesquisa, busca-se fazer uma reflexão sobre a prática docente e as metodologias utilizadas na produção de textos para a construção do conhecimento. Dessa forma, pretende-se colaborar para que a prática pedagógica seja transformada e transformadora.

A reflexão sobre o trabalho docente está diretamente ligada ao processo de aprendizagem do aluno. A aprendizagem se faz na medida em que o professor a coloca como objeto central para a formação dos alunos. Isto passa a acontecer

quando o professor se conscientiza de que o importante não é saber o que deve ensinar e sim o que os “alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea” (MASETTO, 1998, p. 12). Assim, o professor também aprende e transforma seu fazer pedagógico.

Para estudo da qualidade da produção do texto como recurso para a construção do conhecimento é que surgiu a proposta de trabalho, que tem como problema de pesquisa:

“Como o ensino com pesquisa pode contribuir para uma prática pedagógica que leve à construção do conhecimento por meio da produção de texto?”

Espera-se que com a revisão bibliográfica sobre as teorias e metodologias de produção de textos; o levantamento de informações junto a alunos e professores e outros estudos paralelos, tudo isso possa trazer esclarecimentos sobre essa questão que orienta o trabalho.

1.3 Objetivos

Os objetivos desta pesquisa justificam-se ao enfatizar que a relação do ensino com pesquisa e a imprescindibilidade da produção textual sugira aos graduandos dos Cursos de Letras - futuros professores - o cuidado necessário para que sempre produzam textos bem estruturados e com conteúdos informativos satisfatórios.

Os objetivos são os seguintes:

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar práticas pedagógicas de produção de textos que contribuam para a construção do conhecimento por meio do ensino com pesquisa.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Verificar as causas de dificuldades na produção de textos elaborados pelos alunos de Letras.
- Consultar professores e alunos sobre a produção de textos.
- Investigar se a prática pedagógica do ensino com pesquisa leva à melhoria da qualificação do graduando de Letras no sentido da construção do conhecimento por meio da produção de texto.
- Propor práticas pedagógicas para o ensino da produção de textos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Os Paradigmas

Repensar a sociedade e a educação por meio da linguagem é a base da pedagogia progressista, que alcança seu melhor reflexo na prática transformadora. Esta pesquisa se fundamenta na pedagogia progressista exposta por Freire (1996), aquela que 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). Complementando, Freire (1995, p. 21) observa que "refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo”.

2.1.1 O Modelo Tradicional e as Novas Propostas Educacionais

A passagem do paradigma tradicional, no qual a ênfase está na reprodução do conhecimento, para o paradigma emergente, que destaca a construção do conhecimento como linha mestra para as mudanças pedagógicas no ambiente universitário, acontecerá, quando se unir a ação docente à conscientização do aluno. Com docentes e discentes trabalhando de forma isolada, a transformação pedagógica não acontece; juntos, professores e alunos, serão agentes da melhoria da qualidade do ensino superior. O aperfeiçoamento da educação levará ao comprometimento de todos com uma sociedade ética, justa e solidária.

A humanidade passa por um grande processo de mudança. A ciência, mesmo com toda a evolução que a acompanha, não consegue resolver tudo. Se por um lado

temos avanços em todas as áreas do conhecimento, por outro, o mundo tem problemas com a fome, com as doenças, com a miséria física, material e espiritual. E a Ciência, com todo o aparato tecnológico ao seu serviço, não consegue resolver problemas básicos como esses.

A educação, por sua vez, é uma prática social que tem como função prioritária a transmissão e a reconstrução do conhecimento e da cultura de um povo. Enquanto prática social, ela é um instrumento de veiculação do saber sistematizado que tem a finalidade de formar o cidadão e possibilitar sua inserção na cultura e no mundo do trabalho.

Num cenário como o de hoje, com a globalização, a gestão do conhecimento, a tecnologia da informação, o capital intelectual, a virtualização, a *Internet*, e os *softwares* colaborativos, surgem necessidades e conceitos inquestionáveis como novas regras, num mercado em que as demandas se tornam mais exigentes e a instabilidade passa a ser o *status quo* natural.

Discutir as novas tendências na educação que atendam aos apelos dos novos tempos, em um processo de globalização que vem gerando novos espaços de convivência, o uso e a partilha de diferentes instrumentos, isso requer uma reflexão contínua do processo educativo. Assim, para compreender o papel do educador e da escola dentro do contexto atual exige-se uma reflexão em torno das práticas pedagógicas desenvolvidas neste mesmo ambiente e, neste sentido, a filosofia educacional a ser adotada é muito importante, pois, por meio dela pode-se definir a visão do ser humano, e, sobretudo, da sociedade que se pretende formar.

Transformações relevantes estão acontecendo em todas as áreas do conhecimento. Esta dinâmica permite afirmar que não basta apenas depositar informações em um indivíduo, sem dar-lhe a oportunidade de conceber suas

próprias perspectivas em torno dos diferentes problemas com os quais venha a se deparar ao longo da vida. O saber da escola está diretamente ligado ao saber da vida, na qual a teoria, a prática e as necessidades exigidas pela realidade social forçam um repensar do aprender e ensinar.

Moraes (1998, p. 112) afirma:

A missão da escola mudou. Em vez de atender a uma massa amorfa de alunos, despersonalizados, é preciso focalizar o indivíduo, aquele sujeito original, singular, diferente e único, específico em seu capital genético e em toda a espécie humana. Um indivíduo dotado de inteligências múltiplas, possuidor de diferentes estilos de aprendizagem e, conseqüentemente, de diferentes habilidades de resolver problemas.

Neste novo contexto educacional, Moraes (1998, p. 128) reforça a idéia de que:

O grande desafio do professor é garantir o movimento, o fluxo de energia, a riqueza do processo. Isso significa a manutenção do diálogo permanente, de acordo com o que acontece a cada momento, propondo situações-problema, desafios, reflexões, estabelecendo conexões entre o conhecimento adquirido e o pretendido, de tal modo que as intervenções sejam adequadas ao estilo do aluno, às suas condições intelectuais e emocionais, e à situação contextual.

Este é o eixo central da reflexão contemporânea: uma conectividade profunda que dá sentido a tudo o que existe. Vive-se um momento de rupturas paradigmáticas. O paradigma da modernidade começa a ruir e, em seu lugar, está surgindo já há algum tempo, algo muito perturbador. O termo *perturbador* é aqui usado num sentido muito positivo como uma “sacudida geral” nas potências da vida adormecidas por um paradigma que é considerado “a doença do olhar”, segundo Freire (1996, p. 128).

A crise que se vive é resultado de séculos de amputação das faculdades da percepção. É, antes de qualquer coisa, uma crise do sujeito que está sendo desde há muito impedido de conhecer, entendendo-se conhecimento como percepção, como aprendizagem de vida, como aprendizagem de ser.

A crise atual tem raízes profundas num paradigma científico que fragmenta o saber até as últimas conseqüências. O paradigma cartesiano que surgiu na modernidade é, por definição, o paradigma da disjunção. Tudo é condenado à separação: corpo, alma e emoções, sujeito e objeto, ser humano e natureza, interioridade e exterioridade, eu e outro e assim sucessivamente. A ciência moderna sistematizada por Descartes e consolidada por Newton (MORAES, 1997), cujo valor se reconhece e se aceita, uma vez que impulsionou as descobertas da ciência, não permite a investigação científica do subjetivo. A emoção e o desejo são considerados como atrapalhadores do conhecimento. Nesta fragmentação, a própria ética separou-se da religião e do processo de construção do ser humano.

A ciência moderna surgiu com o modelo capitalista de produção, o que não foi por acaso. Era preciso uma ordem econômico-político-social que legitimasse uma exploração da natureza e do ser humano com o objetivo de lucros cada vez maiores.

Os direitos universais pregados pela Revolução Francesa entusiasmavam, mas, historicamente, mostrou-se como uma ilusão, porque o que a história revelou foi “que a estrutura jurídica e política criada trataram de consolidar uma simbiose entre o Estado e a coisificação das relações sociais da sociedade civil”. (FLICKINGER, 1986).

Neste momento histórico, percebe-se, uma vez mais, a normatização da sociedade que se expressa numa juridificação cada vez mais intensa da vida

cotidiana. É mais um passo para a "institucionalização da liberdade" (FLICKINGER, 1986).

Não é somente a ciência, portanto, que é atingida por um novo paradigma, mas este paradigma tem também uma dimensão social e pessoal atingindo as regiões mais profundas da existência humana. O Universo foi desencantado e despojado das suas características mais significativas que dão sentido à vida. Sobre isto são importantes as palavras de Matos (1993, p.74):

Desencantamento do mundo: em Descartes, ele se encarna no sujeito abstrato do puro pensamento de si - aquele que não tem dor a mitigar, nem esperanças a realizar. Tanto o pensamento platônico como o cartesianismo, por razões diversas, implicaram num universo desenfeitiçado, demitizado, sem qualidades, racional. No universo místico e mágico, ao contrário, "nada é natural na natureza", tudo é "sagrado".

É exatamente este mágico, este sagrado que o racionalismo moderno quer eliminar de qualquer jeito, porque a imaginação e o olhar são males a serem conjurados. Surge, então, a doença cognitiva da modernidade provocada pela negação do olhar e da imaginação.

A história não é linear, mas um processo dinâmico. Muitas foram as reações e realizações contra este estado de coisas por parte de trabalhadores, oprimidos em geral e de muitos pensadores, artistas e cientistas. Estes movimentos contra a opressão e o desencantamento trouxeram conquistas emancipatórias muito importantes.

Por outro lado, no meio desta crise existencial está havendo uma revolução. Uma das causas mais importantes desta transformação foi a absoluta incapacidade da física newtoniana de dar conta do universo sub-atômico. No mundo do infinitamente pequeno os físicos procuravam os elementos últimos da matéria. Encontraram espaços de interação relacionados com energia e condensação de luz.

A matéria tão perseguida apresentava-se como um espaço de probabilidade onde reina a incerteza. Dependendo do observador, a realidade observada apresentava-se ora como onda, ora como partícula. E assim, ironicamente, o sujeito afastado da pesquisa científica volta exatamente por meio da física. Começa o declínio do esquema newtoniano-cartesiano, construído a partir da convicção de que leis rígidas e imutáveis governariam o universo.

Peat (1991, p.53) critica profundamente a concepção newtoniana-cartesiana ao afirmar que:

Na verdade, perguntar por leis definitivas na natureza pode ser similar a perguntar pelo resultado de uma obra de arte. Da mesma forma, como o sentido e a interpretação de um poema ou de uma pintura nunca pode ser esgotado, também não pode haver um trabalho definitivo que prove a existência da matéria ou uma teoria final da ciência.

Do paradigma da fragmentação passamos ao paradigma da complexidade (MORIN, 2000). As leis têm que ceder lugar ao evento, à bifurcação, ao acaso. Tudo se constrói num processo histórico de interação. É preciso romper a relação esquizofrênica que temos com a natureza e dialogar com ela. Assim, podemos reencantar o Universo desencantado pelo velho paradigma de fragmentação entre os seres humanos e a natureza.

Em torno da metade do século passado, alguns cientistas começam a desconfiar ainda mais da fragmentação imposta pelo cartesianismo. Eles começam a descobrir que não somente as partes não têm sentido, como também não levam à compreensão da vida. Os biólogos tiveram uma contribuição muito importante na mudança de paradigma, porque defendiam a idéia de que os organismos vivos são sistemas integrados. Com isto, eles insistem na idéia de que o “todo é muito mais do a soma de suas partes” (CAPRA, 1996). Existe, portanto, algo mais que precisa ser buscado para se poder entender a vida e o cosmos. E este algo mais, para estes

cientistas, não é material, mas são padrões de relação. Descobrem que tudo depende das interações, e o que resulta são propriedades emergentes que não estão pré-dadas, mas que dependem das interações. Chegam, então, a uma conclusão revolucionária: o padrão de tudo o que existe, vivo e não-vivo, é a rede.

Na esteira dessas descobertas, pesquisas realizadas nestas últimas décadas em Biologia, principalmente os estudos dos chilenos Maturana e Varela (1990), colocam em questão definitivamente o velho paradigma. Estes cientistas reafirmam a rede como “o modelo da vida” e sustentam que “os seres vivos são *autopoiéticos*”, ou seja, “são autoconstrutores de si mesmos” (MATURANA & VARELA, 1990). Trazem a idéia de uma autonomia criativa dos seres vivos na medida em que não há realidade *a priori*, mas tudo é inventado por meio da interação nas várias redes que compõem o vivo. A partir daí, afirmam um construtivismo radical no sentido em que não existe um mundo lá fora responsável pela evolução. Cada um aprende e vive de forma original. Tem-se que inventar a vida e o viver. Com isto, há uma inseparabilidade entre conhecer, ser e viver.

Tudo isso é muito perturbador, porque, se não existe um mundo lá fora, se não existe separação entre sujeito e objeto, não tem uma realidade externa a ser representada. Isso mexe profundamente com as posturas de ensinar e aprender. Na modernidade, acostumou-se a acreditar que existe um mundo externo que, como um espelho, reproduz-se dentro do ser. Este é, portanto, um momento muito instigante. Tem-se que reinventar o ser; tem-se que reconstruir o mundo. Mas este também é um momento de potência que se pode desenvolver para resolver os problemas e romper os limites que aprisionam o desenvolvimento humano.

O homem é, portanto, um ser virtual. É virtual no sentido usado por Pierre Lévy (1996), considerando que - *virtualis* - do latim e quer dizer *potência*, e, portanto

suscetível de se realizar. Ao se pensar na teoria de Maturana e Varela (1990) da *autopoiesis*, é preciso atualizar constantemente os potenciais de ser pela da interação. Não existe realidade pré-dada, mas tudo emerge a partir da ação. Emergência é, pois, uma palavra-chave para entender tudo isso.

Neste momento, pode-se recuperar a utopia. Não uma utopia desgarrada da realidade concreta e da própria ação cotidiana dos sujeitos, mas uma concepção de utopia impregnada da ação coletiva, pelo processo de tornar atual o virtual, pelo processo de construção e invenção de cada um. Como sugeriu Ernst Bloch ao tratar da utopia, “a esperança é uma categoria cognitiva”. (apud Giroux e McLaren, 1990) Por isso, não se pode sucumbir à cultura da desesperança que rodeia a vida.

O eixo do novo paradigma da ciência organiza-se em torno da idéia de rede. Cada ser, como um nó na rede, pode potencializar de forma muito forte esta organização desde que movida pela energia construtora da solidariedade. E aqui surge mais uma situação absolutamente revolucionária na ciência de hoje: as emoções banidas da ciência clássica como atrapalhadoras do conhecimento são trazidas pela Nova Biologia para o cerne da pesquisa científica. Para Maturana (1991, p.23), “a solidariedade é fundamental”. Ele chega mesmo a afirmar que os “99% das doenças têm a ver com a negação do ser solidário”. Justifica estas palavras ao dizer que não afirma isto de forma vulgar, mas a partir de mais de 20 anos de pesquisa em Biologia.

Apesar de todos estes avanços científicos, culturais e políticos em termos da construção de um novo paradigma com percepções profundas sobre a realidade e sobre o conhecimento e a emancipação, a segunda metade do século viu surgir e avançar um período obscuro para a história da humanidade que negava fundamentalmente estas descobertas.

A modernidade foi a fase da grande narrativa universalizante, das grandes sínteses. Estas metanarrativas (MATURANA, 1991) têm a ver com o paradigma cartesiano que retira da ciência a questão do singular e da diferença. Há a tendência de um pensamento universalizante e consensual, o que restringe o poder dos indivíduos.

Tudo é fragmentado e, neste processo, o sujeito não se vê como parte de um todo. O eu e o outro estão cindidos e, por isso, o outro é sempre um ser perigoso. O que fizeram os ideólogos deste modelo foi atingir os vínculos entre as pessoas. Isso fez com que surgisse como consequência o hiperindividualismo.

E aqui se pode pensar um pouco mais como educador; neste caso, como educador na área da linguagem. Que tipos de consequências podem ter estas fragmentações, como o individualismo cultivado e o pensamento único? Considerando-se as pesquisas recentes, não somente da Biologia, como das ciências cognitivas em geral que estão apontando para a conectividade como condição básica de construção de conhecimento e de sujeito, pode-se pensar então a educação que se pratica hoje neste tipo de contexto, como uma violência destas necessidades biológicas. Como resultado, surge uma doença cognitiva na medida em que somente se conhece ao construir a realidade de forma original e, ao mesmo tempo, inventa-se o próprio indivíduo neste processo de construção. Está havendo um impedimento profundo de construção de conhecimento e, portanto, de construção de ser. Tudo indica um aprofundamento daquela crise de percepção da modernidade que impede de ver, ou seja, a "modernidade como a doença do olhar".

A capacidade de percepção da realidade é apropriada pelo pensamento dominante, via mídia, e colonizada de tal forma que se é invadido pelo pensamento de outrem. O espaço que sobra é muito pequeno. Este espaço é tão reduzido que

não se consegue mais ouvir a própria voz. O que se faz é repetir as palavras do dominador fazendo com ele uma espécie de identificação negativa.

Sobre isso, considerem-se as palavras de Corbusier (1977, p. 8):

Convencido da superioridade do colonizador e por ele fascinado, o colonizado, além de submeter-se, faz do colonizador seu modelo, procura imitá-lo, coincidir, identificar-se com ele, deixar-se por ele assimilar. " (...) "O colonizado se perde no outro, se aliena.

A "doença cognitiva", portanto, é o produto desses mecanismos. O termo foi cunhado por Kincheloe (1997, p.30), para se referir às fragmentações do sujeito frente à realidade. Nas suas próprias palavras:

A fragmentação moderna e a educação "infectada" que ela produz tem enfraquecido nossa habilidade para ver o relacionamento entre nossas ações e o cosmos.

Com isto, retorna a questão: a modernidade como crise de percepção e, portanto, de impedimento de construção de sujeitos e de conhecimento. Se considerar conhecimento como algo que vai muito além do individual ou das aprendizagens formais, pode-se afirmar que a modernidade atinge profundamente as condições de conhecimento. O pensamento cartesiano privilegiou a razão, o individual e o cérebro na questão do conhecimento. O conhecimento do mundo está limitado por categorias formais que, como uma camisa de força, impede de ver um cosmo harmônico. O "olhar doente" não consegue mais ver o sentido oculto das coisas.

A Biologia, no entanto, está mostrando que se aprende com a emoção pelo fato de se estar conectado com os demais de forma afetiva. E isto implica que todas as dimensões do ser, que é um microcosmo dentro de um macrocosmo, estão envolvidas no processo de ser, de amar e de conhecer.

Schumacher (1987, p.74) expressa este espírito:

Desde Descartes que nos sentimos inclinados a crer que tudo o que sabemos sobre nossa existência vem apenas do pensamento centrado na cabeça - *cogito ergo sum* - penso logo existo. Contudo, qualquer artesão sabe que o seu poder de conhecer as coisas não vem apenas do pensamento centrado na cabeça, mas também da inteligência do corpo: as pontas dos dedos dos artesãos sabem coisas a que seu pensamento nunca teve acesso. (...) O homem em sua globalidade é um instrumento de cognição.

A rede social vai se enfraquecendo cada vez mais. A vida somente tem sentido em interação, em redes que são sistemas de cooperação em que o afeto tem um papel fundamental de conexão. E isto acontece não somente no social, mas em todos os níveis da vida.

A situação que aí está não é natural, ela foi criada por um grupo de pessoas na sociedade. É preciso, portanto, que cada um resgate seu papel de agente para fazer frente a esta tarefa e com isto ir se firmando novamente em seu espaço.

Uma das primeiras providências, então, para sair da situação é resgatar os vínculos rompidos e garantir as condições para se construir como seres humanos de forma plena. Ou seja, reconstruir a conectividade. A Educação é o caminho mais importante para que isto aconteça.

É preciso também que se recupere a sensibilidade liberando as percepções e as intuições que nada mais são do que conhecimento profundo. A tragédia que se vive no mundo neste momento é, pois, resultado desta incapacidade de construir, construindo conhecimento profundo.

Como se pode perceber, a realidade não está dada. É preciso inventá-la coletivamente em redes solidárias. Contudo, o oposto também é possível. Cada sujeito, a partir de seu lugar, com suas ações negativas por estarem despojadas de solidariedade, pode ajudar a romper esta rede até limites imprevisíveis de destruição.

Como pensar então nestas utopias concretas, não descoladas das ações cotidianas, na vida de educadores nas salas de aulas com seus alunos, na vida de profissionais agindo nestas redes da vida? Como sustentáculo para as ações existe uma nova cultura que está emergindo e que poderá servir de modelo de pensamento e ação para a práxis.

Uma nova fase está surgindo com a Informática. A cibercultura (LÉVY, 1994) não se relaciona simplesmente com o advento de uma nova máquina que realiza várias operações práticas de maneira cada vez mais veloz e eficiente. A informática é muito mais do que isto. Ela muda profundamente a maneira de pensar, de agir, de relacionar-se com os outros, de aprender e assim por diante. Ela ultrapassou em muito os objetivos pelos quais foi inventada. A informática pode ser apropriada com fins emancipatórios para inventar uma nova sociedade na qual a conectividade, impregnada pelo afeto, possa ser o eixo que reforça os tipos de conhecimento que oportuniza e possa reconfigurar toda a rede.

Entre estes tipos de conhecimento está o por simulação que permite vivenciar a recriação do cosmos e, ao fazê-lo, recriar o próprio homem. Isto é de um potencial epistemológico incalculável. Um outro tipo de conhecimento é o associado ao hipertexto, entendido aqui no sentido da construção dinâmica de textos coletivamente na rede. Cada autor, ao criar no coletivo, vai se potencializando com toda a rede. Tudo isso são "tecnologias intelectuais", conforme o conceito de Lévy (1994): "são dispositivos para aumentar a inteligência". Isto também capacita para se viver uma nova fase da história da humanidade - a sociedade informatizada —, na qual a característica principal é o saber-fluxo em detrimento do saber-substância.

O que importa é se pensar na necessidade e possibilidade de construir com a Educação meios para fazer frente à opressão desta sociedade que impede, de todas as formas, de caminhar rumo à emancipação pessoal e social.

Lazslo (1999, p.127), referindo-se aos problemas da humanidade, comenta que é desse impasse que surge um novo modelo social: "um novo paradigma nasce quando as anomalias se acumulam além do nível que a comunidade científica pode tolerar e há então um salto para uma nova concepção básica".

2.1.2 O Paradigma Emergente

A compreensão da mudança de um paradigma para outro requer o entendimento do que vem a ser um paradigma. Para Kuhn (1998, p.225), "paradigma significa a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica". Segundo Morin (1996, p.287), "um paradigma é um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres". Para Cardoso (1995, p.17), "o conceito de paradigma é entendido como um modelo de pensar e ser capaz de engendrar determinadas teorias e linhas de pensamento dando certa homogeneidade e um modo de o homem ser no mundo, nos diversos momentos históricos". Em Moraes (1997, p.31), "paradigma refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias".

Na verdade, o grande responsável pela constante transformação do universo é o próprio homem. É ele quem articula os modelos de ciência, que, conseqüentemente, fazem o mundo caminhar. Entretanto, quando passamos de um modelo a outro, não podemos eliminar totalmente o sistema anterior. Se assim o fizéssemos, não sairíamos do marco zero, e a humanidade não teria alcançado tanto êxito como vem acontecendo. Sobre isto, Lazslo (1999, p.147) diz: "não existem forças e coisas separadas na natureza, apenas conjuntos de eventos em interação com características diferenciadas".

Os conhecimentos adquiridos pela humanidade ao longo dos anos não devem ser anulados e sim transformados em benefício da própria humanidade. O que acontece é que os questionamentos atuais não conseguem ser respondidos com a utilização apenas dos pressupostos do modelo vigente.

Sobre isto Moraes (1997, p. 42) afirma:

Embora a visão cartesiana do mundo esteja sendo questionada, sabemos que o sucesso de tais proposições permitiu o desenvolvimento científico-tecnológico presente no mundo atual. O desenvolvimento da ciência moderna possibilitou grandes saltos evolutivos na história das civilizações, traduzidos, entre outros aspectos, pela democratização do conhecimento, pelo surgimento de técnicas extremamente eficazes para a construção de novos conhecimentos e pela presença de um espírito científico de investigação aberta a validação pública do conhecimento.

Portanto, o paradigma cartesiano teve seu valor histórico e relevância para a Ciência. Na Educação, por exemplo, incluiu tendências e manifestações culturais diversas. Porém, a sociedade industrial, aos poucos, foi dando lugar a uma outra que está imbuída de resgatar a visão do todo, a interconexão, os inter-relacionamentos.

Cardoso (1995, p.49) afirma que "o todo está em cada uma das partes, e, ao mesmo tempo, o todo é qualitativamente diferente do que a soma das partes". Já o

modelo newtoniano-cartesiano "acentua-se na racionalidade, na objetividade, na separatividade, na decomposição do todo, na formação sectária, competitiva e individualista que em nome da técnica e do capital parece perder muito da função de tornar a sociedade justa e igualitária" (BEHRENS, 2000, p. 31).

Esta nova visão de mundo é chamada por Lazslo (1999, p.128) de: "sistêmica, holística, integral ou simplesmente geral". O autor acrescenta, também, que muitos cientistas a chamam de unificada, ou seja, o modelo que se voltava para a produção de bens materiais, gira agora em torno da produção intelectual. Da sociedade industrial passou-se para a "sociedade do conhecimento" (TOFLER, 1997, p.142).

Em face dessas transformações, as áreas sociais exigem do indivíduo a aprendizagem constante de novos conhecimentos e, conseqüentemente, de novas práticas. No novo contexto, as instituições que mais sofrem mudanças são as da área educacional e, em especial, as universidades. Aquelas que se encontram sob a égide do ensino fragmentado, descontextualizado, repetitivo e acrítico, necessitam transformar sua prática, pois essa transformação é uma das novas exigências do mundo globalizado.

O modelo conservador de ensino afeta diretamente a formação dos profissionais nas diferentes instâncias do saber. O Fórum dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras propôs um Plano Nacional de Graduação (In: BEHRENS, 1999, p. 7), no qual adverte:

Por um lado, o papel da universidade relacionado à formação profissional necessita de uma redefinição que possibilite acompanhar a evolução tecnológica que define os contornos do exercício profissional contemporâneo, considerando a formação acadêmica como tarefa que se realiza, necessariamente, em tempo diferente daquele em que acontecem as inovações. A este dado se acrescenta um outro, o fato de que não se concebe mais um exercício profissional homogêneo durante o período de vida útil.

2.1.3 Abordagens Pedagógicas Educacionais

Cada época possui uma característica própria. Ela desenvolve a formação profissional de acordo com o momento histórico em vigor. A característica que acompanhou a visão cartesiana nas áreas do saber, durante o século XIX e a maior parte do século XX, geralmente era a da reprodução do conhecimento. As abordagens pedagógicas predominantes, nesse período, eram aquelas ligadas ao paradigma tradicional, ao paradigma escolanovista e ao paradigma tecnicista.

Essas três abordagens, uma a uma, passam a ser enfocadas, a seguir. Na abordagem, serão consideradas relevantes as categorias escola, professor, aluno, metodologia e avaliação, com base em: Behrens (2000), Libâneo (1986) e Mizukami (1986).

- Abordagem tradicional

Mizukami (1986, p. 8) define a abordagem tradicional como o momento em que se:

Tem a pretensão de conduzir o aluno até o contacto com as grandes realizações da humanidade: obras-primas da literatura e da arte, raciocínios 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.

O aluno, dentro dessa concepção, é um receptor passivo; o professor é a autoridade máxima, disciplinadora e detentora do conhecimento; a escola é uma agência sistematizadora de uma cultura complexa; a metodologia tem como ênfase

a repetição e a memorização; e a avaliação visa à exatidão do conteúdo comunicado, principalmente, no âmbito universitário (MIZUKAMI, 1986).

- Abordagem escolanovista

A abordagem escolanovista, proposta por volta de 1930, por educadores do "Movimento da Escola Nova", no Brasil, em especial por Anísio Teixeira, apresenta-se como reação à abordagem tradicional (MIZUKAMI, 1986). Essa abordagem aparece como revolucionária para a época e traz uma visão psicológica para a educação. Alguns educadores reagem ao classificá-la como conservadora. No entanto, não podem negar que essa tendência continuava tendo forte influência do paradigma newtoniano-cartesiano. A ênfase é no indivíduo e sua ação criadora.

Conforme Mizukami (1986, p. 38):

Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada. Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal.

O aluno é um participante solidário, respeitador de regras e é a figura central do processo ensino-aprendizagem; o professor é o facilitador da aprendizagem e o processo de ensino depende do caráter individual e do ambiente; a metodologia é a do "aprender fazendo" e há ênfase nos trabalhos em grupo e na liberdade de aprender; privilegia-se a auto-avaliação, pois há um desprezo por qualquer padronização de produtos de aprendizagem; a escola deve proporcionar um ambiente favorável para a formação de atitudes em cada indivíduo, pois seu objetivo é a busca do autodesenvolvimento e a realização pessoal do aluno.

A maior dificuldade de implementar essa pedagogia educacional foi o despreparo do professor em tomar sobre si a nova atitude. Outra dificuldade foi que, dentro da sala de aula, o paradigma tradicional continuava ainda com forte influência.

- Abordagem tecnicista

Por último e dentro dos paradigmas conservadores, surge nos anos setenta a tendência tecnicista, que propõe uma pedagogia embasada na racionalidade, eficiência e eficácia da produtividade. O foco principal não é o sujeito e sim o objeto, o que provoca a fragmentação do conhecimento entre corpo e mente.

De acordo com Behrens (2000, p.51):

A forte interferência do positivismo e a cisão entre o sujeito e objeto provocam uma educação fragmentada e mecanicista. Ao separar corpo e mente, a ciência transfere para a educação e, por consequência, para o ensino um sistema fechado, compartimentalizado e dividido. A ênfase da prática educativa recai na técnica pela técnica. Busca lançar mão de manuais para organizar o processo ensino-aprendizagem.

Dentro dessa visão, o aluno recebe, aprende e fixa informações, pois é um expectador frente à verdade objetiva; o professor planeja e desenvolve o sistema de ensino-aprendizagem e é um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno; a escola transforma-se em modeladora do comportamento humano, pois atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente; a metodologia utiliza-se de técnicas que asseguram a transmissão/recepção de informações dividindo a matéria em passos, a fim de reforçar todas as respostas e, como resultado, a avaliação valoriza as respostas eficientes, objetivas, precisas e rápidas.

A abordagem tecnicista caracterizou-se pela ênfase na fragmentação do conhecimento, pois fez com que o homem dirigisse seu olhar para uma visão dualista, entre o ter e o ser, a razão e a emoção. É inegável a importância dos recursos tecnológicos. Estes, porém, deveriam agregar-se às soluções dos problemas gerados pela própria transformação social no sentido de o homem, instrumentalizado pela máquina, buscar a melhoria da qualidade de vida.

O homem e a natureza vêm se transformando com muita rapidez e, em função disso, a opacidade científica está se tornando cada dia mais presente. Busca-se, então, um novo referencial que dê conta das transformações que estão acontecendo.

Para Moraes (1997, p. 55), este é um momento de ruptura, que significa:

Rompimento, suspensão, corte. Trata-se de uma cisão, uma transformação na forma de compreender as coisas e aceitar os fundamentos de uma construção teórica por parte da maioria de uma comunidade científica. A ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte determinado campo teórico, dando origem a anomalias ameaçadoras da construção científica. Dentro do contexto teórico vigente, as soluções parecem impossíveis de ser alcançadas, e o referencial utilizado parece incapaz de solucionar os problemas mais prementes.

Dessa forma, há a necessidade da busca por novos referenciais que dêem conta das novas explicações exigidas pela sociedade que emerge junto com esses questionamentos.

Lazslo (1999, p.25) explica o momento como sendo de reflexão e acrescenta:

Este reexame está sendo feito hoje em dia. Quando cientistas se deparam com anomalias e paradoxos recorrentes - descobertas e fenômenos que eles não podem explicar - chegam a um ponto do qual eles não tentam mais remendar suas teorias básicas. Existem tantas exceções e adições aos conceitos operativos que ninguém mais sabe como operar com eles. Os insights-chave se obscurecem; o conhecimento trazido por eles se torna questionável... Nenhuma teoria parece estar imune a ser desconfirmada: já vimos que no decurso deste século foram encontradas anomalias mesmo na física quântica e na cosmologia.

Conseqüentemente, uma geração de físicos está ativamente a procura de abordagens novas, explorando novos conceitos... A ciência está pronta para uma nova 'revolução'.

O momento, portanto, requer um esforço conjunto entre todos os segmentos das áreas sociais. Há um desconforto diante dos problemas mundiais gerados pelo próprio homem. Entre esses problemas está a escassez dos elementos básicos para a sobrevivência do ser humano, como água, alimentos, moradia, saúde, emprego. Isto tudo está sendo provocado pelo uso desmedido e inconseqüente dos meios naturais e tecnológicos que deveriam servir para aumentar a qualidade de vida. O homem de hoje preocupa-se com o futuro do universo e une-se em comunidades, associações, equipes, escolas, com a intenção de tentar, se não resolver, pelo menos atenuar esses problemas.

2.1.4 O novo paradigma e a Era das Relações

Da fragmentação do saber científico, surge a “Era das Relações” (MORAES,1998), quando o que era dividido em partes agora tende a reassumir o todo. Da tentativa de se refletir, explicar e agir diante deste contexto surge um novo paradigma, inovador em sua visão pedagógica. Na realidade, são diversas modalidades e com múltiplas denominações, unidas por algo em comum, que é a visão de totalidade do mundo e a transposição da simples reprodução para sua produção concreta. Um dos precursores desse novo paradigma é Capra (1996, p.26), que utiliza a denominação "Ecológico" ou "Sistêmico" para designá-lo. Cardoso (1995), Brandão & Crema (1991) denominam-no "Holístico"; Moraes (1998), Santos (2000) e Pimentel (1993) chamam-no "Paradigma Emergente". O que todos têm em comum é a visão de totalidade do mundo e a transposição da simples reprodução para sua produção concreta.

Na educação, a preocupação é ainda maior, pois é em seu contexto que são formados os indivíduos para agirem profissionalmente na sociedade. E é com esta preocupação que surge o Paradigma Educacional Emergente. Seu principal objetivo é o de fundamentar a prática pedagógica nas mudanças científicas. Este paradigma propõe que o universo seja visto como um todo, um sistema integrado, uma teia. Nele, a finalidade maior deve ser a união entre sujeito e objeto. Assim, o ensino passa a ser concebido não a partir de uma fragmentação, divisão ou dualidade, mas com idéia do todo.

Sobre esta questão, Moraes (1998, p.50) afirma:

Na escola, continuamos limitando nossas crianças ao espaço reduzido de suas carteiras imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar. Reduzidas em sua criatividade e em suas possibilidades de expressão, as crianças encontram-se também limitadas em sua sociabilidade, presas à sua mente racional, impossibilitadas de experimentar novos vôos e de conquistar novos espaços.

Nesse modelo limitador dos velhos paradigmas, o indivíduo é considerado *tábula rasa*. O papel da escola, nesse caso, é o de imprimir verdades absolutas e, portanto, inquestionáveis. Ao contrário, no novo paradigma, o eixo principal, é o indivíduo fazendo parte da construção do conhecimento.

O Paradigma Emergente enseja a conexão de várias abordagens, visões e entendimentos. A proposição destas modalidades do paradigma inovador leva a exigir a necessidade de inter-relacionamentos de múltiplas teorias que venham dar conta da religação dos saberes (MORIN, 2000) e da visão do todo (CAPRA, 1996). Aliam-se a essas características, os pressupostos de totalidade, de relatividade, de processo, de visão de teia, de redes, de sistemas integrados e de transformação da sociedade. Segundo Behrens (1999, p.60), o Paradigma Emergente pressupõe a necessidade de interconexão e, para tanto, sugere pelo menos três abordagens para

a construção do conhecimento: "a visão holística, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa". Acredita-se que essas abordagens, unidas, poderão ser o alicerce para uma interconexão entre a busca de uma visão de totalidade compatível com as exigências de uma sociedade moderna e suas mudanças científicas.

Para Ferguson (1992, p.273):

O paradigma mais amplo busca a natureza do aprendizado, em vez de métodos de instrução. O aprendizado, afinal de contas, não significa apenas escolas, professores, alfabetização, matemática, notas, resultados. É o processo através do qual vencemos cada passo do caminho desde que respiramos pela primeira vez; a transformação que ocorre no cérebro sempre que uma nova informação é integrada, uma nova habilidade dominada. O aprendizado aciona a mente do indivíduo. Qualquer outra coisa é mera escolarização. O novo paradigma reflete não só as descobertas da ciência moderna, como também as descobertas da transformação pessoal.

Com o novo paradigma, procura-se, como vem se afirmando, superar a transmissão do conhecimento escolarizado para a construção do conhecimento próprio e individualizado de cada sujeito como pessoa.

- A prática holística

A prática holística consiste em uma vida harmoniosa, tanto no âmbito pessoal, como no social ou profissional. No campo educacional, é preciso que se considere o homem em sua totalidade, com suas inteligências múltiplas, capaz de interagir com ética e sensibilidade.

Weil, in Brandão & Crema (1991, p.35), combina dois enfoques para a compreensão da visão holística:

A holologia que consiste no estudo teórico do antigo e do novo paradigma, das suas conseqüências na vida humana. Ela se estende também à descrição holística, permitindo, no momento oportuno, reconhecer as diferentes vivências como normais para o nível evolutivo alcançado. No início ela permite preparar o intelecto para aceitar e mesmo cooperar para que

a vivência holística emerge. E a holopraxis que é o conjunto de métodos que levam à vivência holística ou transpessoal.

Para se compreender melhor uma parte desses dois enfoques, Moraes (1998, p. 135) esclarece sobre a amplitude da prática holística:

... a cosmovisão quântica nos traz a compreensão do mundo mais holística, global e sistêmica, que enfatiza o todo em vez das partes. Apresenta uma visão ecológica que reconhece a interconetividade, a interdependência e a interatividade de todos os fenômenos da natureza e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Mostra que tudo está cheio de energia, em movimento, que tudo é sistema vivo, dinâmico, aberto...

O aluno, no contexto da educação holística, é visto como um ser único, porém participante da construção do conhecimento pela interação social; o professor busca caminhos alternativos, opções metodológicas para o desenvolvimento e transformação da sociedade; na metodologia há um encontro entre a teoria e a prática, pois ela trabalha em parceria, elaborando projetos comuns, envolvendo duas ou mais disciplinas; a avaliação visa agora ao processo e ao produto num crescimento gradativo, no qual se deve recuperar o educando. Evita-se, assim, a reprovação.

Neste sentido holístico, a GATE (1991, p.3) - Global Alliance for Transforming Education - oferece ajuda para modificar o sistema educacional vigente. Faz um chamado a todos "a favor de um reconhecimento renovado dos valores humanos que têm sido corroídos pela cultura moderna: harmonia, paz, cooperação, comunidade, honestidade, justiça, igualdade, compaixão, compreensão e amor".

- A abordagem progressista

Na abordagem progressista, o enfoque está no indivíduo desenvolvendo e compartilhando seu crescimento intelectual por meio das idéias, informações e cooperação entre seus pares. O precursor é Paulo Freire, que vê, como objetivo fundamental deste pensamento, a busca pela transformação social. A realidade não pode ser simplesmente observada passivamente.

Freire (1986, p. 104) é bastante enfático nesse sentido, ao afirmar:

A realidade, dizem os tradicionais, é um *positum* esperando ser observado passivamente, como se fosse possível que você continuasse a ser se apenas observasse. Nós nos tornamos algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque mais do que observar, estamos mudando. Para mim, esta é uma das conotações do rigor criativo na educação dialógica, uma das conotações mais importantes. Se você não muda, quando está conhecendo o objeto de estudo, você não está sendo rigoroso.

O aluno se envolve em um processo contínuo de investigação coletiva para buscar a produção do conhecimento, pois ele organiza sua própria experiência e aprende de uma forma original e específica. O professor estabelece uma relação dialógica com os alunos, desmistificando e questionando a cultura dominante, para a democratização da sociedade. A metodologia trabalha com as diferenças, pois é preciso conhecer-me para conhecer o outro, utilizando-se da pedagogia da pergunta. Visa à produção do conhecimento provocada pela reflexão crítica na e para a ação. A avaliação se relaciona diretamente com as novas relações estabelecidas qualitativamente entre as pessoas e o saber dentro de uma perspectiva contínua, processual e transformadora.

Freire (1996, p. 42) confirma a postura do professor na abordagem progressista, quando escreve:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja

comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

Na relação do conhecer-se, Santos (2000, p. 17) afirma: "a maioria das pessoas são subjetivas a respeito de si próprias e objetivas - algumas vezes terrivelmente objetivas - a respeito dos outros. O importante é ser-se objetivo em relação a si próprio e subjetivo em relação aos outros". Ao reconhecermos esta dificuldade, dá-se o início da sua superação. O essencial é o primeiro passo, a auto-reflexividade.

Por último, o novo Paradigma inclui um momento de reflexão sobre a prática pedagógica, principalmente nas instituições de ensino superior. Para que se supere a reprodução do conhecimento, os educadores serão levados a investigar novas metodologias de ensino.

O marco norteador, na construção de métodos criativos no trabalho docente, é feito principalmente pela proposição do "aprender a aprender". Esta proposição é bastante expressiva.

Behrens (1996, p. 25), citando Demo (1992), acentua:

O que marcaria a modernidade educativa seria a didática do aprender a aprender, ou do saber pensar, englobando, num todo só, a necessidade de apropriação do conhecimento disponível e seu manejo criativo e crítico. A primeira necessidade é da ordem dos insumos instrumentais, enquanto a segunda perfaz mais propriamente o desafio humano da qualidade. A competência que a escola deve consolidar e sempre renovar é aquela fundada na propriedade do conhecimento como instrumento eficaz da emancipação das pessoas e da sociedade. Neste contexto, mera transmissão é pouco, embora como insumo seja indispensável. Em termos emancipatórios, competência jamais coincidirá com cópia, reprodução, imitação. Torna-se essencial construir uma atitude positiva construtiva, crítica e criativa, típica do aprender a aprender.

Deduz-se, portanto, a importância do "aprender a aprender" como um primeiro passo para a construção do conhecimento. É aprendendo por si que se pode

emancipar primeiro o aprendiz e depois como pesquisador se poderá construir o conhecimento próprio. Esse processo deve ser contínuo, como sugere Moraes (1997, p. 144):

Utilizando metodologias adequadas de pesquisa, de elaboração de estratégias para a resolução de problemas, para o estudo de alternativas e para tomadas de decisão. As crianças precisam aprender a investigar, dominar as diferentes formas de acesso à informação, desenvolver a capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar informações mais relevantes. Necessitam de metodologias que desenvolvam habilidades para manejar e produzir conhecimento, que levem ao questionamento, às manifestações de curiosidade e criatividade e ao seu posicionamento como sujeitos diante da vida.

Novas formas de trabalho surgem a partir das mudanças que estão ocorrendo atualmente. O mundo está se tornando cada dia mais interativo e interdependente. Isto está acontecendo, principalmente, em função dos avanços da ciência tecnológica e das telecomunicações. Ainda segundo Moraes (1997, p. 189), "o maior desafio da modernidade é a produção do conhecimento e seu manejo criativo e crítico".

Neste momento, quando a sociedade da informação influencia fortemente nossas vidas, no âmbito educacional busca-se a superação do quadro de giz, que, normalmente, apenas reproduz conhecimento. Procura-se substituí-lo por métodos aliados à tecnologia. Rádio, CD, TV, vídeo, computador, CD-ROM e a Internet são instrumentos que auxiliam na pesquisa e, conseqüentemente, na construção do conhecimento. O desafio está em como utilizar toda essa informação, interpretar e produzir novas informações, com sentido crítico, criativo e ético.

- O ensino com pesquisa

O aluno, no ensino com pesquisa, precisa ser ousado para construir novos conhecimentos. Ele é desafiado a criar e deve usar o saber para mudar, a aprendizagem para transformar e a pesquisa para reconstruir. O professor torna-se “articulador e orquestrador do processo pedagógico” (BEHRENS, 1996) e, para isso, “precisa pesquisar para construir seus próprios métodos e meios de aprender a aprender” (BEHRENS, 1999). A metodologia é criadora de caminhos compartilhados com os alunos e pares dos docentes por meio de uma elaboração criativa, argumentação com propriedade e pesquisa sistemática. Sua função é a de despertar o interesse científico. A avaliação deve ser proposta dentro de critérios que são discutidos e construídos com os alunos antes de começar o projeto e as pesquisas. Deve apresentar uma visão emancipadora, pois adquire a garantia de avaliar o envolvimento, a produção e o progresso educativo.

A visão integrada do mundo, na qual o indivíduo se torna responsável pelo outro, utilizando-se das tecnologias disponíveis de forma ética, crítica e criativa na construção do conhecimento, trará benefícios. Esses benefícios não serão só para um segmento, como é o caso da "Sociedade de Produção de Massa", em que os objetos criados pelo ser humano são utilizados para o bem-estar de poucos. O benefício desta nova visão será o de compreender a sociedade e conscientizar-se sobre a necessidade de uma qualidade digna de vida para o homem.

Esta prática pedagógica inovadora busca resgatar o verdadeiro compromisso da escola com e para a sociedade. Os professores, e principalmente os de ensino superior, são conclamados e encorajados a reverem suas práticas, para criar um projeto pedagógico e um plano curricular com base na exigência histórica. São convidados, também, a dialogar com seus pares, alunos e, sobretudo, aplicar esta

abordagem emergente em sala de aula e fora dela. Deve utilizar-se do aprender a aprender, que, para a maioria, constitui ainda uma prática inovadora.

O conhecimento, sob todos os aspectos, precisa ser elaborado cuidadosamente, principalmente porque ele se refere ao próprio mundo. Este conhecimento é vital para que possamos analisar, interpretar e transformar os problemas que norteiam o próprio mundo. Morin (2000, p. 35) alerta para uma grande questão do novo milênio: "como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las?". Esta questão nos leva a refletir que, para organizar os conhecimentos, é necessária a reforma do pensamento, e isto é uma questão fundamentalmente da Educação, pois ela se refere "à nossa aptidão para organizar o pensamento" (MORIN, 2000, p. 35).

É próprio da Educação do século XXI tornar o conhecimento das informações contextualizado, globalizado, multidimensional e complexo. As informações adquiridas precisam ser situadas dentro de um contexto, para que tenham sentido. O conhecimento global forma o conjunto das diversas partes ligadas ao contexto de modo organizacional. O ser humano e a sociedade têm como unidades complexas o conhecimento nas dimensões biológicas, psíquicas, sociais, afetivas e racionais. Este conhecimento tem o caráter multidimensional, ou seja, não se poderia isolar uma dimensão da outra e muito menos do todo. A complexidade também faz parte do conhecimento, pois ela é a união entre a unidade e a multiplicidade. Portanto, cabe à Educação atual lidar com as informações, os fatos ou os dados não mais de forma isolada ou fragmentada. Ela é conclamada a promover a integração do cidadão consigo mesmo, com a sociedade e com o ambiente em que vive.

O Ensino Superior, ao entrar para o novo milênio, está promovendo mudanças em sua forma de atuar, pois no processo já não cabe mais o "escute, leia,

decore e repita" (BEHRENS, 1998, p. 62). Esta nova visão metodológica recai sob dois aspectos relevantes: a competência técnica e o sentido político da prática pedagógica.

Gutiérrez (1999) faz uma análise do processo pedagógico como caminho a ser trilhado, conjugando a aprendizagem a partir da vida cotidiana. Ele diz que o caminho faz-se ao caminhar. A Educação, portanto, deveria abrir espaços novos, flexíveis e vivenciais.

Esta inovação, segundo Gutiérrez (1999, p.62), só será possível na medida em que:

...encontremos sentido para caminhar, isto é, para a aprendizagem cotidiana; orientemos pedagogicamente as tendências e indicadores inerentes à colocação em marcha da cidadania ambiental; e apoiemos nosso caminhar nas ferramentas conceituais e nos instrumentos e estratégias conforme essa nova realidade.

Para que se abram novos caminhos, é importante que se ande com sentido. Isto nos traz o significado de que é necessário "dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem-sentido (*non-sense*) de muitas outras práticas que aberta ou sorrateiramente tentam se impor" (GUTIÉRREZ, 1999, p. 63).

Além de se trilhar um caminho fazendo-o com sentido, esta caminhada deveria ser feita em atitude de aprendizagem. A participação de todos neste processo é fundamental para o bom êxito deste caminhar. Gutiérrez (1999, p.64) resume a atitude de aprendizagem caracterizando uma sociedade:

pela abertura, dinamismo, interatividade e complexidade, que requer processos pedagógicos igualmente abertos, dinâmicos e criativos, nos quais os protagonistas - como sujeitos do processo - estejam em atitude de aprendizagem permanente e, portanto, participem, se expressem e se relacionem tal qual se concebe na mediação pedagógica.

Nesse contexto, não poderá faltar o diálogo entre todos os envolvidos por meio do fazer educativo, pois a interlocução é a "essência desse ato". O mesmo autor enfatiza, ainda, o significado de interlocução:

encontro, diálogo horizontal, ter sempre presente o outro como legítimo outro, porque partimos de suas experiências, crenças, sonhos, desejos... Assim, interlocução implica respeito, tolerância e reconhecimento das idéias e contribuições do outro, como já dissemos e agora repetimos, implica interação, comunicação, comunhão, amor. (GUTIÉRREZ, 1999, p.65)

O paradigma cartesiano tem como função metodológica a reprodução das diversas áreas do conhecimento. Esse modelo tornou-se insatisfatório na medida em que o mundo evoluiu, principalmente no que diz respeito às novas tecnologias. Os acontecimentos do cotidiano chegam até nós praticamente no mesmo momento em que estão acontecendo. O processo de aprender, dentro desta nova abordagem, torna-se produtivo, para proporcionar resultados imediatos, visíveis e duradouros vindos da própria prática. Educadores e educandos constroem juntos os conhecimentos e os expressam na medida em que o processo pedagógico utilizado para esta construção se envolva com o real:

da mesma forma como o artista revela prazer em sua obra, assim o interlocutor revela ter prazer em sua criação produtiva: tem diante de si os filhos de seu esforço e experiência, de sua invenção, de sua capacidade de indagar e de observar, da significação que faz de sua realidade. (GUTIÉRREZ, 1999, p.69)

Assim, segundo Gutiérrez (1999, p. 17), o processo de aprendizagem terá sido concretizado, quando observarmos os educandos sendo "donos de suas próprias expressões", caminhando com seus próprios pés, quando eles estiverem "passando de receptor para criador de informações, de espectador para re-criador, de receptor passivo a agente do processo e da mudança".

O processo pedagógico tem como termômetro a sua avaliação durante a caminhada. De nada adiantaria avaliarmos uma única vez e, ao término de uma jornada, averiguarmos os acertos e possíveis erros, pois tanto um quanto outro precisam ser analisados na medida em que forem acontecendo. A avaliação não deve ser um momento de fiscalização, de controle. Ao contrário, ela deveria reportar-se aos objetivos e às características da pedagogia selecionada no início do processo. A ênfase que neste novo contexto educacional se aplica à aprendizagem são exatamente os procedimentos e as atividades de aprendizagem.

Para Veiga (1993, p.84), é preciso: "trabalhar o processo de ensino a partir da análise e compreensão das condições, interesses e necessidades da sociedade e da educação. Portanto, o ensino não pode ser entendido isolado do contexto mais amplo que o engloba".

Quanto melhores forem os processos, os métodos de aprender, melhores, ainda, serão os produtos. A avaliação, acima de tudo, deve ter sentido para quem está aprendendo.

2.2 Escrita Textual e Fatores de Textualidade

Ao tratar da pedagogia da autonomia, Freire (1996) aborda conteúdos indispensáveis para que o educador progressista exercite a “ética, o respeito à dignidade e a autonomia do educando”. É pela linguagem que a ciência se faz corpo. Portanto, a linguagem escrita é a que melhor ilustra a prática pedagógica como propulsora de conhecimentos e, esta, por sua vez, deverá conter fatores de textualidade, apontados pela Lingüística Textual, que são: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e

intertextualidade (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981). Sem desprezar nenhum destes fatores, esta pesquisa limita-se a focalizar a presença da informatividade no texto escrito. É ela que confere ao texto o caráter científico.

2.2.1 Sobre a Escrita Ontem

Quantas pessoas podiam ler e quantas pessoas podiam escrever no mundo greco-romano? A origem do alfabeto foi associada, durante séculos, à invenção de uma tecnologia simples, eficiente e fácil de aprender, ligada desde suas origens à ciência e filosofia contemporânea e à idéia de democracia ocidental. Harris (1989) analisa os tipos de evidências históricas (da invenção do alfabeto até o século V d.C.) e conclui que em nenhum período houve algo parecido com alfabetização massiva. Estima que, no máximo, 20% dos homens urbanos eram alfabetizados no ano 70 a.C. Os estudos históricos recentes mostram que nenhum dos povos antigos que criaram e utilizaram escritas eram “sociedades alfabetizadas”, segundo os padrões contemporâneos (que consistem em contar a quantidade de adultos maiores de 15 anos que declaram saber ler e escrever ou que completaram no mínimo quatro anos de escolaridade primária ou elementar).

Há várias histórias que se sobrepõem, mas que não devem ser confundidas: por exemplo, a história do alfabeto não é a mesma que a história dos objetos portadores de escritas e de seus significados sociais (monumentos públicos, tabletes de argila cozida, rolos de papiro ou pergaminho, códices, livros, etc.); a história dos tipos de suportes materiais sobre os quais se escreveu e a história dos instrumentos de escrita é totalmente diferente da história dos textos que foram escritos (registros, cartas, genealogias, contratos, oráculos, decretos e leis, obras religiosas, científicas

ou didáticas, épica e poesia); a história de práticas de leitura não deve ser confundida com a história das práticas de escrita, já que se trata de duas atividades dissociadas durante séculos, a história dos livros, que atribuímos, com razão, a um mesmo autor, não deve confundir-se com a história da idéia do autor, que é uma idéia muito moderna (CHARTIER, 1998); a história das práticas didáticas vinculadas com a alfabetização é solidária, mas diferente da história das idéias acerca do acesso “ao letrado”; e assim por diante.

A dissociação de funções que atualmente parecem solidárias foi uma norma durante os séculos passados: o autor não era um executor material das marcas; os escribas não eram leitores autorizados; a escrita foi exibida durante os séculos diante de populações incapazes de ler o exibido, porque era um símbolo de poder, entre outros (símbolo do detentor absoluto do poder, que podia ser, por sua vez, analfabeto).

Para os romanos da época clássica, ler era adaptar sua voz ao texto. A leitura em voz alta era uma real interpretação do texto, produto de um cuidadoso trabalho prévio. Portanto, a leitura de um texto desconhecido, colocado de improviso nas mãos de um leitor para que o oralizasse era considerada um absurdo. (DESBORDES, 1995).

A comunidade de leitores era reduzida e os textos, também. Esses textos eram copiados e recopiados, de preferência em um tipo de escrita contínua, que hoje em dia parece estranho: sem espaços entre as palavras e sem sinais de pontuação. A distinção das palavras e a introdução da pontuação ficavam a cargo do leitor, era parte de sua tarefa de intérprete (PARKES, 1998).

É importante assinalar que a falta de separação entre as palavras não era questão de impossibilidade, mas de preferência: podia-se escrever das duas

maneiras – como hoje fazemos em cursiva ou com caracteres separados – e nenhuma delas era considerada errônea, mas a preferência era pela *scriptio* contínua.

Muitos historiadores consideram que a separação sistemática entre as palavras, junto com os procedimentos do que hoje se chama “configurar a página”, aos quais estamos acostumados, constitui a verdadeira revolução da escrita antes da imprensa ocidental e superior em profundidade às mudanças produzidas pelo livro impresso.

2.2.2 Sobre a Escrita Hoje

Pode-se afirmar que os sujeitos que vivem numa sociedade letrada (estruturada em torno da escrita) estão imersos no mundo da escrita, fazendo uso desse objeto de conhecimento de diferentes formas, lendo e escrevendo diferentes tipos e portadores de textos (livros literários, placas de ônibus, jornais, revistas, cartazes, propagandas, textos científicos, etc.), que servem a diferentes usos e funções sociais (MACEDO, 2001 p.79). Nesse processo, aprendemos que a escrita proporciona a interação social, quando o interlocutor está ausente; registra documentos e informações; é veículo de notícias; é usada como apoio à memória; oferece prazer e divertimento.

As mudanças sociais e culturais em torno da escrita afetam diretamente a escola, que tem, entre outras funções, a de possibilitar a socialização e a formação dos sujeitos de um determinado contexto sociocultural. Assim, não se pode negar o

quanto a demanda social em torno da alfabetização, do ensino da leitura e da escrita hoje é bastante diferente do que foi há três décadas. A escola hoje teria como uma de suas funções alfabetizar na perspectiva do letramento. Nesse sentido, altera-se o foco do tratamento pedagógico da leitura e da escrita centrado apenas nos processos de codificação e decodificação do sistema de escrita, concebido como um conhecimento abstrato, desvinculado do contexto social de uso. Torna-se, portanto, fundamental considerar os diferentes usos e funções sociais da escrita como norte para a prática escolar.

É possível concluir, entre outras coisas, que a escrita e a leitura produzidas pela e na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem do aluno fora dela. Na sala de aula, o ensino reduz-se a uma simples técnica que funciona como reprodução cultural.

2.2.3 A Informatividade na Escrita Textual

São muitos os estudos existentes sobre o texto. Dentre eles, serão abordados aqueles propostos por Beaugrande & Dressler (1981), na *Linguística Textual*; Koch & Traváglia (1998), na *Produção Textual*; e Faraco & Tezza (2003), na *Oficina de Texto*. A finalidade deste estudo é garantir melhor compreensão da informatividade nos textos escritos pelos alunos universitários.

Chegar a uma prática que leve à produção satisfatória desses textos escritos é um dos objetivos desta pesquisa; mas, para atingi-la, impõe-se definir a noção do que seja “informatividade” na escrita textual.

Buarque de Holanda (1998, p.345) refere-se ao termo “informar” como: 1) dar informe ou parecer sobre. 2) instruir, ensinar. 3) confirmar, corroborar, apoiar. 4) tornar existente ou real. 5) cientificar.

Por se tratar de produção de textos realizada por alunos universitários, estudantes dos cursos de Letras, a pesquisa adotará as definições: cientificar, ensinar e informar. Esses textos são experiências dos alunos no “aprender a aprender” para o fazer pedagógico.

Segundo Koch & Traváglia (1998, p.36), “a informatividade textual refere-se às idéias objetivas que são expressas no texto”. Nas situações de comunicação há inúmeras idéias que permeiam a informação e todas elas estão, direta ou indiretamente, ligadas ao assunto. Mas para expressar com objetividade, deve-se estar atento para expor ao destinatário as idéias relevantes, ou seja, as principais, subtraindo do texto os dados considerados supérfluos, que levam o leitor a se perder do foco do assunto tratado. A questão principal, quando se fala em informatividade textual é saber definir quais são os objetivos relevantes que desejamos transmitir.

Para Faraco & Tezza (2003, p. 179), o texto informativo:

É o gênero que encontramos mais freqüentemente e que, pelo peso de sua presença, é, também aquele que melhor se presta à sistematização normativa da linguagem escrita. O seu uso abundante pelos meios de comunicação impressos criou uma referência poderosa que, sem prejuízo de outras, não pode mais ser desprezada pela gramática normativa, principalmente nas áreas mais negligenciadas do estudo tradicional: na noção de texto, na percepção da imensa diversidade da linguagem e mesmo em aspectos estruturais importantes, como o conceito de parágrafo.

Para que o texto apresente a informatividade a que se propõe, faz-se necessária à apreensão do assunto pela leitura criteriosa e rigorosa das obras de referência para um perfeito embasamento teórico, pois: “ao lermos um texto,

qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores” (KLEIMAN, 1993 p.10).

Dessa forma, a cada reflexão sobre textos lidos, estamos mediando não apenas conhecimentos lingüísticos, como também promovemos por meio de nossa ação de leitura a ampliação vocabular e a conseqüente melhoria da produção textual.

A Lingüística Textual, por sua vez, tem por objeto analisar a superfície do texto e compreendê-lo enquanto texto. Segundo Ortiz (1998), a Lingüística Textual analisa o texto como imagem observando o título, o autor, a apresentação gráfica, os formatos de parágrafos, a tipologia de impressão, as formas de destaques, a pontuação, as numerações, ilustrações, etc. Analisa o texto também como mensagem, observando as condições de produção e recepção. Neste tópico, busca-se quem é o autor e quem é o destinatário do texto, local, data, meio de difusão. Este último dado é importante, pois se o texto está sendo divulgado em uma revista científica, terá uma linguagem e um público alvo específico. Analisa o texto também, observando-se o nível enunciativo, nível narrativo, nível lógico e estratégias argumentativas.

Beaugrande (1981) afirma que o texto é uma ocorrência comunicativa na qual encontramos sete padrões de textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade.

1.º - A coesão é a maneira de como os componentes se apresentam na superfície do texto, as palavras ouvidas ou lidas estão conectadas em uma seqüência. Os componentes do texto dependem das formas e convenções gramaticais. A coesão está ligada à dependência gramatical, ao sentido e uso. Os fatores de coesão permitem que um texto seja compreendido pelos falantes do

mesmo idioma. (BEAUGRANDE, 1981) O autor afirma que a coesão de superfície textual e a subjacente coerência do mundo textual são os mais óbvios padrões de textualidade. Eles indicam como os elementos componentes do texto reúnem-se para dar sentido. Afirma, ainda, que a interação entre coesão e os outros padrões de textualidade fazem a comunicação eficiente.

2.º - A coerência é como os componentes do mundo textual configuram os conceitos e relações mutuamente acessíveis e relevantes. O conceito é definido como a configuração do conhecimento ao qual recorreremos mentalmente. Relações são elos entre os conceitos que aparecem no mundo textual. Muitas vezes as relações não estão explícitas no texto. Os leitores constroem o sentido elaborando relações fora do texto (BEAUGRANDE, 1981). Uma ação pode ser causa para a subsequente; pode possibilitar ou ser a razão da ação. Outro ponto a salientar seria um arranjo temporal. Uma ação deve vir antes para justificar uma posterior. Ao analisarmos o texto, podemos fazer inferências, deduzir fatos que não estão explícitos no texto. Esta inferência é possibilitada por meio da relação do conhecimento do texto com o conhecimento do mundo.

3.º - A intencionalidade, por sua vez, está relacionada ao produtor do texto, ao autor. Qual o seu propósito, qual o objetivo, qual o seu plano. Considerando a intenção do autor, podemos verificar que o padrão de coesão e coerência irá atingir seu objetivo, tornando o texto plenamente compreensível. A configuração da linguagem deve ser intencional para a aceitação do texto como tal e de tal forma para ser utilizada na interação comunicativa. A produção e recepção do texto funcionam como ações discursivas relevantes para alcançar algum propósito específico (BEAUGRANDE, 1981). A inconsistência das estruturas de superfície, como quando o locutor muda o plano discursivo, emitindo uma declaração

aparentemente sem sentido, pode ocasionar uma perda no entendimento e, portanto, não ocorrerá o processo de comunicação. Estas alterações discursivas são entendidas mais nas comunicações orais, nas quais outros elementos de comunicação entram no processo de compreensão da mensagem, tais como gestos, expressão corporal. Mas no texto escrito isto pode ser altamente prejudicial, levando o interlocutor a não continuar a leitura por não ser capaz de compreender o texto lido.

4.º - A aceitabilidade do texto refere-se à atitude de quem recebe o texto. Envolve questões sociais e culturais. O produtor muitas vezes indaga como o leitor irá receber o texto. Cada indivíduo faz inserções e inferências conforme sua bagagem cultural. Mesmo o texto tendo coerência e coesão, ele tem de fazer sentido para o leitor (BEAUGRANDE, 1981).

5.º - A situacionalidade do texto é entendida como um dos fatores que fazem um texto relevante para uma determinada situação de ocorrência (BEAUGRANDE, 1981).

6.º - A intertextualidade é a relação com outros conhecimentos, com outros textos. O sentido do texto só poderá ser apreendido pelo leitor, caso o mesmo possa relacioná-lo com outros contextos já vividos ou lidos (BEAUGRANDE, 1981).

7.º - Por fim, a informatividade, objeto desta pesquisa, apresenta-se como o grau de informação oferecido pelo produtor do texto. A obviedade e pouca informatividade podem resultar na não-comunicação, portanto na não-aceitação do texto por parte do leitor. Este dado deve ser objeto de análise por parte do produtor, pois uma informação pouco consistente pode gerar mais confusão do que resultar em um dado importante para o leitor (BEAUGRANDE, 1981).

Apresentados os padrões de textualidade, pode-se pensar como Gutiérrez (1999) que abordar procedimentos sobre o trabalho de leitura e de escrita é fazer o caminho caminhando, ou seja, é colocar em prática a teoria da produção de texto.

O discurso dissertativo produzido pelos graduandos dos cursos de Letras deve ser repleto de informatividade. Dissertar é, para Garcia (1998 p.369), "o nome com que se designa a exposição ou explanação de idéias". Para Amaral (1998, p. 50):

Dissertar é debater. Discutir. Questionar. Expressar nosso ponto de vista, qualquer que seja. Desenvolver raciocínio; desenvolver argumentos que fundamentem nossa posição. Polemizar, inclusive, com opiniões e argumentos contrários aos nossos. Estabelecer relações de causa e consequência. Dar exemplos. Tirar conclusões. Apresentar um texto com organização lógica de nossas idéias.

Pensar novos procedimentos para a elaboração de textos por meio do ensino pela pesquisa implica, necessariamente, redimensionar a prática pedagógica dentro do paradigma emergente.

Cunha (1996, p. 117), a propósito de paradigmas, diz que se trata 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 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". Essa expressão que significa opor-se a todas as formas mecânicas e repetitivas de aprendizagem, características do ensino tradicional. A metodologia do ensino pela pesquisa vem

colaborar com o “aprender a aprender” e contribuir para a construção do conhecimento por meio da produção de textos informativos.

A pedagogia progressista permite a assimilação ativa dos conhecimentos, trazendo conseqüentemente o desenvolvimento deles. Habilidades e conhecimentos não se desenvolvem sem pesquisa, sem atividade construtiva, sem a prática do que foi discutido, experimentado em confronto com as diversas visões. Assim, a produção de textos numa pedagogia progressista incita o produtor a uma participação ativa no universo textual, que consiste na prática da leitura e da escrita.

Enfocando-se a pesquisa com vistas à produção de textos escritos, deve-se ultrapassar a visão dogmática da pedagogia tradicional, libertando o produtor para que ele possa desenvolver o sentido crítico, a capacidade de redigir, o poder de síntese, produzir textos com informatividade e levá-lo a cultivar as características presentes no texto científico.

A presente pesquisa não enfocará nem a correção nem a organização textual (correspondência fonográfica, sistemas de pontuação, regras de acentuação, separação entre discurso direto e indireto, regularidades e irregularidades ortográficas, paragrafação, etc.). Esses elementos, mesmo sendo de extrema importância para a informatividade do texto, não serão objetos de verificação por parte do pesquisador, uma vez que tais conceitos deverão fazer parte do conhecimento prévio do estudante de Letras - futuro professor. Portanto, não se pretende nela analisar a constituição, condições de produção e condições de recepção do discurso, nem as diferentes formas de manifestação de sentido que incursionam pelo discurso, nem ainda a articulação da organização textual que considera o espaço do sujeito, o momento da enunciação e a história do interlocutor.

O trabalho preocupa-se com a relação pedagógica entre a produção do conhecimento e a produção de textos por meio do ensino com pesquisa. A produção de um deve, conseqüentemente, levar à produção do outro.

2.3 A produção do texto universitário no ensino tradicional

Apesar de todo adiantamento que marca a evolução do pensamento, da ciência, influi ainda hoje na pedagogia o conceito da expressão latina “*Magister dixit*”, que numa tradução livre poderia ficar assim: “o professor falou, está falado” e que permeia de forma intensa toda a metodologia do ensino tradicional. Assim, nesse modelo de ensino, é o professor quem determina o conteúdo, a metodologia, a avaliação, as relações aluno-professor, os papéis da Escola e do aluno.

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 o do copista, e o professor leva ao aluno o conhecimento, o saber pronto. Não admite dúvidas de sua própria 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 ou premiações 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 o grau do aluno deve assemelhar-se para sua aprovação.

Preso por tais amarras, pouca originalidade pode ter o texto produzido pelo 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 concluir que a filosofia do ensino, a pedagogia usada e a metodologia aplicada no ensino tradicional não estimulam professores nem alunos a produzirem conhecimento. Ao contrário, permite-lhes a cômoda posição de apenas reproduzirem o 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.

Essa posição imobilista do ensino tradicional refletiu-se na incapacidade sentida e confessada pelos universitários na produção de textos. Tolhendo-lhes 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. Assim, resultavam 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 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.

Dentro desse esquema, é comum perceber os alunos ocupados 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 desse corpo adequado à redação.

Quando ainda era forte a influência do ensino tradicional nas escolas, surgiram manuais que propunham ensinar a escrever. Apresentavam um elenco maior ou menor de temas, propunham vocabulário, davam roteiros, ofereciam sugestões. 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. Dessa forma, o texto estará levando em conta o emissor e o destinatário.

2.4 A produção do texto universitário no ensino com pesquisa

Mudar o sistema vigente é o que deve ocorrer na escola moderna por meio do ensino com pesquisa para a produção de texto. O aluno, sentindo-se mais valorizado, torna-se menos tímido, mais curioso e mais espontâneo. Com isso, 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 inclusive 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 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, da informatividade, qualquer que seja o aspecto de que se revista. Conforme Bianchetti (1996 p 78): “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”.

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.

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

O construir, o investigar, o pesquisar, enfim o produzir, exige esforço maior do que o usado para ler, decorar e repetir. Somente optando por um comportamento em que se cumpram os requisitos de construir, investigar e pesquisar chega-se à produção de textos 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.

As propostas metodológicas da escola tradicional não conferem a certeza da originalidade e da capacidade que se pode conseguir no ensino com pesquisa. Por sua vez, o professor deve incentivar seus alunos à pesquisa orientando-os para a produção de textos dentro desta metodologia.

Conseguir dominar o conhecimento, redigir com originalidade, expressar-se fluentemente, informar-se do processo de transformação da realidade, usando 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 podem dominar temas com autonomia” (DEMO, 1993 p.136 apud BEHRENS 1996).

A adoção do “aprender a aprender” prevê, portanto, a mudança do aluno e do professor. Ambos, em conjunto, devem buscar a melhor prática, os recursos mais úteis ao ensino e à aprendizagem da produção de textos e de construção do conhecimento.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo em questão procura demonstrar que o texto funciona como prática interativa entre a própria área do conhecimento e outras áreas. Espera-se que o atual graduando domine alguns elementos estruturais apontados pela Lingüística Textual. Para tanto, deve reconhecer e aceitar a orientação dessa ciência na

produção de textos. Estes elementos deverão ser buscados do começo ao fim da vida universitária, como forma de melhor comunicar-se e de transmitir elementos para a construção de conhecimentos. A proposição teórica da Lingüística Textual e a proposta pedagógica do ensino pela pesquisa, para uma prática transformadora da realidade, que seja progressista, apontam para o caminho da melhoria da produção textual científica dos estudantes dos cursos de Letras, futuros professores. Com a pesquisa busca-se uma forma de aliar essa teoria a essa prática no sentido de contribuir para a construção do conhecimento.

Lüdke & André (1986, p. 99), quando tratam da pesquisa em educação, indicam cinco características básicas para a pesquisa qualitativa, que esta proposta de trabalho procurará adotar. São elas:

- a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir o processo indutivo.

Assim, a pesquisa qualitativa pode assumir diversas formas, sendo que a característica principal é o fato de que estas pesquisas seguem a tradição compreensiva ou interpretativa. Procurando ser sempre bem delimitado e de contornos claramente definidos, dentro da visão qualitativa, o presente estudo tem como campo de trabalho específico o ensino com pesquisa e a construção do conhecimento por meio da produção de texto.

Procurar-se-á considerar, neste estudo, os ambientes, os recursos e as condições de produção disponíveis no momento da produção de texto, pois o sujeito envolvido em um contexto de ensino/aprendizagem está a todo instante operando com processos informativos que o levam à produção de conhecimento. Estes, por

serem processos dinâmicos e interativos, exigem envolvimento do acadêmico como sujeito de seu próprio processo de produção de conhecimento.

Como sujeito do processo de produção de conhecimento, além de interagir com os textos veiculados na comunidade acadêmica, também deve produzir seus próprios textos, pois a produção de textos é uma das formas do sujeito externar o seu ponto de vista a respeito do seu objeto de estudo e, com isto, possibilitar o aprofundamento da discussão acerca desse objeto.

Assim, o processo de produção de conhecimento só acontece quando há produção e recepção de textos. O conhecimento de uma área do saber só se desenvolve quando novos textos são lançados à comunidade, que novamente irá processá-los realimentando um processo cíclico e contínuo.

3.1 Descrição da Pesquisa

Como pesquisa qualitativa e pesquisa participante, num primeiro momento foi aplicado um questionário para dez professores de Língua Portuguesa sobre suas metodologias para a produção de textos. Simultaneamente um grupo de trinta alunos respondeu a um questionário sobre as facilidades ou dificuldades que sentem em produzir textos escritos. Logo após, os alunos produziram textos de caráter dissertativo, tomando como fundamentação teórica um texto base que apresentava certo grau de abstração e que levava em conta que o produtor “é alguém que traz consigo história própria de produção de textos” (MENEGASSI & ZANINI, 1997, p.749).

Num segundo momento, os textos produzidos foram analisados, tanto pelo pesquisador, como pelos produtores, para se estabelecer o grau de informatividade

neles contido. A seguir, foi feita uma análise de conteúdo desses textos produzidos em ambiente de sala de aula ou dele decorrente.

A pesquisa foi realizada com professores e com graduandos dos cursos de Letras de uma Faculdade Particular, em Curitiba. Nessa Instituição de Ensino, a produção de textos científicos é preocupação primordial, assim como o é de toda a comunidade envolvida com a Educação.

Houve, portanto, dois momentos distintos no trabalho: primeiro, a pesquisa, fundada no método escolhido, com a busca dos fenômenos pesquisados, e, segundo, a nova proposição metodológica para a produção de textos por meio do ensino com pesquisa.

3.2 Levantamento das Informações

As informações foram levantadas em abril de 2004. Os pesquisados foram divididos em dois grupos: professores e alunos, para os quais foi elaborada uma carta explanatória (Apêndice p. 118 e p. 124) a respeito da presente pesquisa e a seguir foram aplicados dois questionários para cada grupo, como já se afirmou. Continham perguntas fechadas e abertas. As perguntas tiveram o objetivo de levar o sujeitos a exporem seus conhecimentos teóricos e práticos a respeito do ensino com pesquisa e sobre a produção de texto acadêmicos, objetos deste trabalho.

Para o grupo **professores**, constava o questionário (Apêndice, p.119) de uma pergunta sobre a série ou período do curso em que lecionava, seguido de três perguntas fechadas e sete perguntas abertas sobre ensino com pesquisa. Ainda para o grupo **professores**, foi apresentado um questionário (Apêndice, p. 122) com cinco perguntas fechadas e três perguntas abertas sobre produção de textos.

Para o grupo **alunos**, o questionário (Apêndice, p. 125) constava de uma pergunta sobre o período ou série em que estuda, quatro perguntas fechadas e seis perguntas abertas sobre ensino com pesquisa. Ainda para este grupo, foi apresentado um questionário (Apêndice, p. 128) com cinco questões fechadas e três questões abertas sobre produção de textos.

Com relação ao corpo docente, foram escolhidos dez professores que desenvolvem em suas aulas a prática do ensino com pesquisa e a prática da produção de textos, para o registro escrito dos conhecimentos adquiridos nas respectivas pesquisas feitas em sala ou fora dela. Em conjunto, esses dez professores formaram o grupo aqui denominado **professores**.

Quanto ao corpo discente, foram consultados os estudantes que se encontravam no segundo ano (dez alunos) e terceiro ano (vinte alunos) do curso de Letras. Juntos, formaram o grupo denominado **alunos**. No total foram distribuídos trinta questionários, dos quais vinte e seis foram respondidos.

Da análise desses questionários, espera-se que as contribuições sejam úteis para a metodologia que se pretende apresentar ao final desta dissertação: uma proposta pedagógica de ensino com pesquisa e conseqüente contribuição para a construção do conhecimento por meio da produção de textos.

3.3 Análise das Informações

Logo após o levantamento das informações dos questionários no grupo **professores** e no grupo **alunos**, iniciou-se o processo de análise dessas informações coletadas.

3.3.1 Depoimentos dos Professores

A formação do corpo docente do Curso de Letras da Instituição, por ocasião da pesquisa realizada, apresentava características semelhantes à do próprio curso: currículo voltado para a reconstrução social, racionalismo acadêmico e tendência ao ensino técnico com investidas ao ensino com pesquisa.

Pelo currículo voltado à reconstrução social, a Faculdade estaria preparando o aluno para o seu contexto social e também como futuro agente de mudanças. Ao contrário, no racionalismo acadêmico, estaria mais voltado às matérias clássicas, e pelo conteúdo técnico, estaria direcionado à sociedade de consumo. O docente trabalharia, assim, de acordo com sua disciplina e visão.

- Contribuições do Grupo Professores: Ensino com Pesquisa

A fim de se tentar traçar um perfil do atual professor da Instituição, com relação à incidência da pesquisa em sua vida docente, foi perguntado ao professor:

Quanto à prática de pesquisa, você a faz: 1) nunca; 2) raramente; 3) freqüentemente; 4) sempre?

Raramente faz pesquisa. (Sujeito 1 e 2)

Sempre a fazem. (Sujeitos 3,4,5,6,7,8 e 9)

Faz pesquisa freqüentemente. (Sujeito 10)

O resultado mostrou-se bastante satisfatório, se for levado em consideração que, assim como os alunos, os professores também estão sujeitos a uma determinada carga horária, diferentemente do que acontece nas Universidades Públicas, sabidamente organizadas em regime de dedicação exclusiva ou parcial,

em que se conta com carga horária destinada à pesquisa. Curiosamente, os sete professores que, neste levantamento, responderam que sempre fazem pesquisa não são de instituições públicas; estranha-se que professores universitários raramente a façam, porém, considerando o exposto, é aceitável, embora não ideal, que a façam freqüentemente, uma vez que deverá ser o principal recurso de trabalho do professor em qualquer grau.

Deve-se considerar que a pesquisa é o motor propulsor do ensino com qualidade, do ensino com produção do saber e capaz de tornar as pessoas críticas e conscientes, inclusive os próprios professores.

Perguntou-se a seguir: **O porquê da pesquisa docente?** Nesta questão, a intenção foi de se levantar a intenção desse professor ao pesquisar: fazer por necessidade de trabalho, por afinidade ou por ambos os motivos, colocando no instrumento de pesquisa as seguintes opções de resposta: melhora seu desempenho docente; aprende mais; descobre novidades; reforça o que sabe “.

As respostas obtidas foram as seguintes:

A pesquisa ajuda a melhorar seu desempenho docente além de proporcionar a descoberta de novidades. (Sujeitos 1,2 e 3)

Fazem pesquisa para aprender mais. (Sujeitos 1,2,4,5,6,7 e 8)

A pesquisa os ajuda a reforçar o que sabem. (Sujeitos 9 e 10)

Indagou-se, também: **Qual a melhor prática docente na opinião dele próprio?** Nesta questão, buscou-se respaldar o presente trabalho na confirmação de que os professores, de maneira geral, preferem o ensino com pesquisa. Foi com esta intenção que se formulou a pergunta, que tinha como opções de resposta: 1) ensino tradicional, 2) ensino com pesquisa.

A proposta foi confirmada pelos seguintes resultados: nove entre os dez professores que participaram do presente trabalho de pesquisa, responderam que a melhor prática docente é a do ensino com pesquisa.

Outra questão feita aos professores foi: **Quais os caminhos propostos para a promoção da pesquisa?** Os professores sugeriram as mais variadas formas para promoção da pesquisa. Das sugestões, destacamos as seguintes:

Estudos de casos; pesquisa por títulos e assuntos; incentivo às publicações; iniciação à docência; iniciação à pesquisa; premiação para os melhores trabalhos. (Sujeito 1)
Pelo livro (biblioteca), questionários à instituições de educação; internet. (Sujeito 2)
Exigência de apresentação de monografia ao término do curso. (Sujeito 3)
Apresentação de seminários pelos alunos no decorrer do curso. (Sujeito 4)
Concursos com temas específicos de áreas de estudo. (Sujeito 5)
Uso de bibliotecas; entrevistas com profissionais da educação; estudo da situação atual da profissão. (Sujeito 6)
Checar junto aos alunos os temas que mais lhes interessam. (Sujeito 7)
Complementação com estudos de casos reais. (Sujeito 8)
Seminários; painéis; debates. (Sujeito 9)
Consultas a bibliografias indicadas, entrevistas com profissionais ou estudiosos do assunto; apresentar as experiências vivenciadas expondo facilidades e dificuldades, causas e motivos. (Sujeito 10)

Para isso, é preciso permitir a participação dos alunos em sala de aula por meio de suas demonstrações de curiosidade, questionamentos. Permitir espaço para ouvir suas angústias profissionais, bem como algum problema que possa estar vivenciando no ambiente de trabalho. Este deveria ser um ponto de partida para a discussão do grande grupo: revisitando a teoria, reconstruir essa teoria à luz do contexto atual.

Entre aqueles professores que responderam que **freqüentemente** fazem pesquisa, esses consideram que: o aluno se sente motivado ou desmotivado para a pesquisa em função de sua realidade profissional imediata ou não, e do incentivo e apoio que recebe para buscar novos caminhos.

O aluno gosta de estar ao par de novas informações e dados e, principalmente, porque atuam como seres ativos da pesquisa e da aula. (Sujeito 1)

Por necessidade pessoal, interesse pessoal, a afinidade com o tema da pesquisa, a ascensão profissional, o reconhecimento do seu trabalho e de seu esforço. (Sujeito 2)

O aluno não tem hábito pela pesquisa, pois ele não preparado para essa atividade. O que motiva à pesquisa é o tema livre, ou seja, pesquisa algo que ele goste, que seja de seu interesse e não uma pesquisa imposta. (Sujeito 4)

Motivação: aplicabilidade da descoberta, necessidade de crescimento intelectual, profissional e pessoal. Desmotivação: falta de estímulo, má colocação de objetivos, falta de perspectiva de atualização em curto prazo, visualização sem poder de associação teoria e prática. (Sujeito 9)

Fazendo-se uma análise do que foi colocado pelos professores pesquisados, reuniram-se, neste bloco, aquelas respostas que viessem ao encontro do que se chamará de primeiro ponto de atenção para a metodologia proposta: o nível de interesse do assunto para o aluno enquanto trabalho de motivação.

Não se vive ainda uma época em que se possa prescindir do ensino técnico em prol da produção científica. A presente proposta visa ao trabalho do ensino com pesquisa como forma de amenizar e substituir a sua ausência completa pelo início de uma metodologia de ensino pela pesquisa no Curso de Letras, sem tolher caminhos ainda importantes para a formação profissional. Porém, deve-se alertar para a questão metodológica, ainda falha no meio educacional, mas felizmente lembrada, de acordo com as seguintes observações:

Definição do assunto, estabelecendo o foco, orientação sobre fontes e métodos, preparação de roteiro de trabalho, elaboração de cronograma. (Sujeito 3)

A metodologia de que o professor se vale e a própria postura do Educador: é ele a mola propulsora ou o retrato da inércia. (Sujeito 5)

Como não poderia deixar de ser, os professores também apontaram o que será chamado de segundo ponto a ser levado em conta: a questão da intenção. Em suas respostas, os professores confirmaram o pressuposto do presente trabalho,

que é a importância de o professor dizer como atua e porque atua dessa forma em sua prática pedagógica. Esta simples conduta poderá fazer a diferença positiva ou negativa no início do processo ensino-aprendizagem por meio da proposta metodológica do ensino com pesquisa.

O que mais motiva o aluno a pesquisar é o interesse do docente em passar as vantagens desse método. (Sujeito 7)

É o fato de o aluno perceber o interesse sincero do professor no seu crescimento pessoal e profissional. É saber ouvir o aluno e incentiva-lo a seguir adiante. (Sujeito 8)

Aparece também um terceiro ponto de atenção para o ensino com pesquisa: a falta de recursos bibliográficos. No entanto, como a presente dissertação visa, também, a uma retomada do ensino com pesquisa a despeito de poucos recursos bibliográficos que possam existir, propor-se-á, com a ajuda dos próprios docentes pesquisados, caminhos alternativos para realizar o ensino com pesquisa.

A falta de livros recentes, bibliografia complexa e falta de tempo desmotivam o aluno. (Sujeito 6)

O comportamento fechado das instituições de ensino às pesquisas acadêmicas; falta de acervo atualizado nas bibliotecas, o baixo retorno e real aproveitamento relacionados com o trabalho dos alunos, por parte de professores. (Sujeito 9)

A seguir, as observações dos professores que responderam que fazem pesquisa **sempre** ou **raramente**. Foram igualmente classificadas, conforme segue: a motivação do aluno por seu interesse pessoal ou profissional; a desmotivação pela falta de tempo, dinheiro e falta de material bibliográfico.

Seguem as contribuições dos professores que **sempre** fazem pesquisa:

Interesse pessoal pelo assunto, necessidade, curiosidade, pode desmotivar a pressão, horário de trabalho e outros fatores externos. (Sujeito 1)

O que motiva são os assuntos relacionados à sua profissão ou algum assunto de seu interesse. O que desmotiva, são assuntos que não estão ligados à sua realidade. (Sujeito 2)

Motiva o próprio interesse do aluno num melhor aprendizado e desenvolvimento de suas atividades e desmotiva a falta de reconhecimento do docente. (Sujeito 3)

O que motiva o aluno é a visão de objetivos e metas a serem alcançados por meio da pesquisa. (Sujeito 4 e 6)

O que pode desmotivar é o hábito de encontrar tudo pronto e a ausência de incentivo à leitura. (Sujeito 5)

Disponibilidade de material bibliográfico. Possibilidade de melhores notas. (Sujeito 7)

Quando se perguntou aos professores a respeito da **Intenção docente**, distinguiram-se dois momentos claros: a herança do ensino puramente tecnicista e as influências de novos paradigmas. Ambos são importantes e fundamentais na formação do profissional de Letras, porém, sugere-se um equilíbrio entre eles: o da competência técnica aliada à formação do aluno cidadão, crítico, com o ensino de mão-dupla, aquele que favorece não só ao aluno, mas também ao professor.

Formar profissionais tecnicamente, para que possam assessorar as orientações pedagógicas. (Sujeito 1)

Fazer com que o aluno se sinta motivado a aprender, a aprofundar-se no assunto e perceba a importância da teoria na prática. (Sujeito 2)

Preparar o aluno para enfrentar o mundo do trabalho e ser capaz de desempenhar o seu papel. (Sujeito 3)

Despertar no aluno a importância do conhecimento, da qualificação profissional. (Sujeito 4)

Transmitir informações que subsidiarão um desempenho profissional adequado, eficiente e ético. (Sujeito 5)

Fazer com que o aluno tenha consciência de sua profissão e tenha maiores dados práticos sobre como deverá atuar. (Sujeito 6)

Minha intenção ao ensinar é formar profissionais competentes, independentes, capazes de enfrentar com segurança a concorrência do mercado de trabalho. (Sujeito 7)

Desenvolver o potencial do aluno. Integrar aluno à realidade de sua vida profissional, aliando teoria à prática. (Sujeito 8)

Fazer com que o aluno possa absorver o máximo de conhecimento possível e abrir caminho para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. (Sujeito 9)

Sugerir ao aluno que ele deve aprender permanentemente. (Sujeito 10)

Percebe-se que a questão da motivação, nas respostas apresentadas, é intrínseca à da intenção de ensinar e pode dividir-se em ensino técnico e ensino com pesquisa. Pelas respostas, justifica-se que em alguns a sua motivação deriva-se da

vontade de transmitir sua experiência, amor à profissão e em outros em reafirmar os pressupostos do paradigma do ensino com pesquisa. Isto constitui forte condição para uma maior motivação docente e conseqüente retorno por parte dos alunos.

Quando indagados se **A instituição facilita a pesquisa**, a resposta dos docentes mostrou que o apoio institucional é fundamental. Os dez professores participantes da pesquisa responderam que sim, a Instituição facilita plenamente a pesquisa.

Sim. Está sempre colocando isso em pauta tanto para docentes como para alunos. (Sujeito 1)

Sim, plenamente. (Sujeitos 2, 3, 4 e 5)

Sim. Possui um bom acervo e um bom banco de dados, contudo desatualizado. (Sujeito 6)

Sim, pois contamos com investimentos em material didático. (Sujeito 7)

Sim. Quem dera todos os docentes e alunos aproveitassem os incentivos da Instituição e fizessem mais pesquisas. (Sujeito 8)

Sim proporciona na medida em que há interesse em se fazer pesquisa. (Sujeito 9)

Sim, ela facilita tanto aquela definida como pesquisa científica como a de atitude cotidiana. (Sujeito 10)

Por fim, perguntou-se aos docentes sobre **Ensino tradicional e ensino com pesquisa**. Fez-se, aqui, uma análise do potencial que se tem hoje na Instituição em termos de abertura para uma nova prática pedagógica e como respaldar este trabalho. Percebeu-se uma situação bastante equilibrada em termos de ponto de vista e trabalho dentro dos paradigmas tradicional e do Ensino com Pesquisa.

Seguem as opiniões dos professores participantes. Elas estão divididas nos dois paradigmas educacionais dos quais está se tratando aqui:

O ensino tradicional tem grande importância, mas indispensável a pesquisa como coadjuvante no cenário do saber. (Sujeito 1)

Com sua colaboração adequada e didática, mas que não pode ser limitada a esta instância, devendo partir para uma vertente mais participativa e dialogante. (Sujeito 2)

Vejo como coisas que se complementam. Dependendo das características da disciplina pode-se privilegiar um ou outro. O importante é não perder de vista que o aluno deverá ter seu espaço para saber pensar, refletir e construir. (Sujeito 3)

O ensino tradicional faz parte da história da educação e como tal, deverá lá permanecer. O ensino com pesquisa é o dínamo que converte o mecânico em elétrico. É veloz e acompanha as rápidas transformações com eficiência. (Sujeito 4)

Ensino tradicional é importante para uniformizar conceitos e propiciar a base do conhecimento. Ensino com pesquisa é riquíssimo, pois propicia o desenvolvimento do aluno como um todo, estimula a criatividade e liberdade de evolução. (Sujeito 5)

As duas formas são válidas, depende do objetivo, do conteúdo, da realidade do aluno. É claro que a pesquisa é fundamental na arte de ensinar. (Sujeito 6)

Não podemos repudiar o ensino tradicional, pois somos frutos dele e durante certo tempo nos serviu muito bem, mas o ensino com pesquisa leva o aluno a ser agente e sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, levando-o à reflexão e conseqüente crescimento. (Sujeito 7)

O ensino tradicional é muito cômodo e importante para aqueles que se importam só com o diploma. O ensino com pesquisa é mais dinâmico e prepara melhor o futuro profissional. (Sujeito 8) O ensino tradicional tem sido reestruturado em atendimento às novas tendências, fator este de extrema relevância, porém, os temas ministrados acabam sendo limitados, enquanto que, o ensino com pesquisa tende a explicar novos horizontes, ou seja, incentivar e criar novas técnicas, bem como aperfeiçoar conhecimentos já existentes. (Sujeito 9)

A visão mecanicista pautada no pensamento cartesiano-newtoniano influenciou e ainda influencia a educação, privilegiando a memorização, a repetição e a cópia. Tolhe a capacidade crítica dos alunos, já que está centrada no professor e na transmissão do conteúdo. Já o ensino com pesquisa está centrado no novo pensamento científico que compreende o indivíduo como um todo, que constrói o conhecimento usando as sensações, as emoções, a razão e a intuição. (Sujeito 10)

Percebe-se que ambos os métodos de ensino são importantes, dentro de um ou outro paradigma. Tanto ensino tradicional quanto o ensino com pesquisa são importantes. Apesar de se precisar trabalhar com o novo paradigma, por tantas justificativas já feitas ao longo deste trabalho, importante também se faz lembrar que o ensino tradicional já teve e ainda tem a sua importância, principalmente falando das disciplinas técnicas, em que conceitos técnicos, já consolidados, podem ser mantidos. Porém, deve-se dar abertura para se trabalhar e buscar as novas abordagens. Esta tem sido a intenção deste trabalho.

- Depoimentos do Grupo Professores: Produção de Textos

No questionário aplicado ao grupo **professores**, referente à produção de textos, procurou-se saber qual o motivo que o leva a solicitar aos acadêmicos a produção de textos; qual o número de textos; se quando os solicita, fornece material de apoio para as consultas; de que maneira aborda as correções feitas nos textos e se pede aos acadêmicos que considerem o receptor do texto escrito.

Na primeira questão, indagou-se: **Na Faculdade, você solicita produção de texto científico?** As respostas apresentadas pelos docentes foram as seguintes:

Nove professores alegaram que solicitam produção de textos buscando complementar os estudos dos acadêmicos enquanto um professor respondeu que solicita sempre que o conteúdo disciplinar exigir.

Nas respostas apresentadas, podemos deduzir que há por parte dos professores a preocupação de que os textos sirvam de complemento aos estudos acadêmicos. Podemos notar que esta preocupação está na tentativa de se obter, por meio do texto escrito, elementos que possam confirmar se os assuntos estudados foram plenamente assimilados pelos estudantes.

Na segunda questão, a intenção era saber: **Quanto ao número de produções textuais, sua solicitação depende de.** Para tal questionamento, obtiveram-se as seguintes respostas:

Oito professores responderam que depende das exigências do conteúdo programático e dois responderam que depende da necessidade particular do aluno em produzir textos.

As respostas apresentadas sugerem que os professores somente solicitam textos na medida em que os conteúdos os exijam. Assim, não se pode avaliar se as

solicitações são mediante temas espontâneos surgidos em aula. Com isso, fica patente que a elaboração destes textos é para a obtenção de nota, simplesmente.

Na terceira questão, perguntou-se: **Quando solicita texto científico, como você orienta seus alunos?**

Sete professores responderam que orientam fornecendo material de apoio ao conhecimento e três responderam que orientam fornecendo roteiro de elaboração.

Pôde-se perceber nas respostas que os professores procuram colaborar com os estudantes fornecendo material de apoio para a elaboração dos textos. Isso certamente contribui para que a idéia apresentada na redação final seja repleta de subsídios teóricos.

Quanto às devolutivas e corrigendas textuais dos professores, na quarta questão a intenção era saber: **Quando o texto elaborado é entregue pelo acadêmico, como você o corrige:**

Seis professores responderam que corrigem o texto buscando melhor estruturação e quatro responderam que corrigem o texto apontando somente os problemas.

Percebe-se que há por parte dos professores uma preocupação em estruturar, juntamente com os alunos, os textos produzidos. Assim, o educador deixa de ser meramente um corretor de trabalhos e passa a participar ativamente da construção deles.

Na quinta e última questão fechada, perguntou-se aos professores participantes da pesquisa se: **Quando solicita texto científico, você pede ao acadêmico que:**

Oito professores responderam que solicitam aos alunos que considerem a quem se dirige o texto e dois responderam que solicitam aos alunos que considerem como se escreve o texto.

Há muita obviedade nestas respostas. Se o texto científico deve ser produzido para transmitir um saber apreendido nas pesquisas, torna-se evidente que o professor deva preocupar-se com o receptor desse texto.

A seguir, o grupo **professores** respondeu a três questões abertas a respeito da produção de textos no ensino superior. Para esses questionamentos, foram obtidas as seguintes respostas.

Para a primeira questão: **Você considera necessário o exercício de produção de textos na Faculdade?** As respostas foram as seguintes:

Sim, muito importante. Os acadêmicos, principalmente os do curso de Letras precisam muita da prática da produção de textos. (Sujeito 1)

Não há como o futuro professor de Letras solicitar textos de seus alunos se ele mesmo nunca os escreveu. (Sujeito 2)

A produção de textos na academia é vital para que se possa também criar estratégias para novas formas de produção. (Sujeito 3)

Acredito ser de fundamental importância, pois não há como passar pela experiência textual sem produzir textos. (Sujeito 4)

Os educadores devem saber, acima de tudo, que a boa produção de textos começa pela experiência vivenciada no âmbito universitário. Não é possível que acadêmicos de Letras deixem de produzir textos científicos, pois estarão deixando de vivenciar a construção dos mesmos. (Sujeito 5)

É na Faculdade que temos os verdadeiros laboratórios de produção textual. Toda pesquisa deve ser transmitida para a sociedade e somente por meio do texto científico é que se pode transmitir o saber. (Sujeito 6)

As estratégias que são apresentadas na faculdade ajudam o estudante a aperfeiçoar o texto. É preciso que se pratique muito a produção textual. (Sujeito 7)

Nossos alunos, egressos do ensino médio, trazem enormes dificuldades na produção textual. Muitos ao procurar o curso de Letras, buscam aprimorar seus textos. Mais tarde é que percebem o Curso em sua totalidade. Sendo assim, acredito que a produção textual ajuda plenamente o futuro professor em seu ofício. (Sujeito 8)

Precisamos insistir junto aos nossos acadêmicos para que produzam textos científicos, pois só assim estão contribuindo, também, para o aprimoramento desta mesma produção quando de suas investidas em salas de aula. (Sujeito 9)

Sim, pois é por meio da produção de textos científicos oriundos da pesquisa que o acadêmico estará aprimorando o seu saber. (Sujeito 10)

A segunda questão feita ao grupo **professores** foi: **Você solicita aos acadêmicos algum recurso (rascunhos, dicionários, apontamentos) para escrever textos científicos?**

Para esta questão, as respostas foram as seguintes:

Sim. Solicito que eles façam inicialmente um rascunho e sempre que possível tenham ao seu alcance um dicionário para dirimir as dúvidas. (Sujeito 1)

Dependendo do tipo de solicitação textual que faço, solicito aos meus alunos que busquem pesquisar sobre o tema dado e que, ao elaborar o texto, procurem transmitir as informações da forma mais clara possível. (Sujeito 2)

Sim, pois não há como escrever um bom texto sem que o mesmo seja refeito muitas vezes. (Sujeito 3)

Acho muito importante que ao escrever um texto, o acadêmico possa ter ai seu lado um dicionário para “tirar” dúvidas. Fazer rascunho do texto ajuda a estruturar melhor as informações que serão transmitidas. (Sujeito 4)

Não há, pelo menos nas primeiras séries na faculdade, como exigir dos acadêmicos que escrevam textos coesos e coerentes. É preciso ensinar-lhes algumas técnicas para isso aconteça. Para isso foram feitos os dicionários e os rascunhos. Para que se possa melhor argumentar, principalmente em textos científicos nos quais se procura defender idéias. (Sujeito 5)

Sim. Sem rascunhos, apontamentos e principalmente dicionários, os acadêmicos têm muita dificuldade em produzir textos. (Sujeito 6)

Sempre solicito que os acadêmicos façam seus textos acompanhados de um bom dicionário e que sempre rascunhem as idéias que deverão ser colocadas no papel. (Sujeito 7)

Solicito. Não acredito que alguém possa produzir um texto sem ajuda de um dicionário e de muitos rascunhos. (Sujeito 8)

É claro que sim. Muitos acadêmicos querem entregar seus textos sem uma avaliação prévia do escreveram. Isso demonstra que não preparam o texto de forma correta, isto é, fazendo rascunhos, consultando dicionários e fazendo incursões nas anotações elaboradas durante as pesquisas. (Sujeito 9)

Sim, sempre que possível solicito o uso do dicionário e dos rascunhos. Mesmo assim, percebo que quando corrijo textos, estas solicitações não são atendidas. Isso dificulta muitas vezes o entendimento do que está escrito. (Sujeito 10)

Na terceira e última questão aberta sobre a produção de textos, perguntou-se:

Quais são as dificuldades apresentadas pelos acadêmicos na produção de textos?

As respostas apresentadas pelos professores foram as seguintes:

Os acadêmicos egressos do ensino médio carregam consigo muitos problemas de ordem estrutural. Não conseguem organizar suas idéias e desconhecem, quase que em sua totalidade, os elementos de coerência e coesão textuais. (Sujeito 1)

Eles não conseguem organizar as idéias. Possuem poucos conhecimentos de palavras, seu vocabulário é muito limitado. Com isso, possuem enormes dificuldades em elaborar textos diversificados. (Sujeito 2)

Concatenar as idéias e transpô-las para o papel é a maior reclamação dos acadêmicos. Acredito que todas as disciplinas do curso deveriam solicitar a produção de textos. Assim, haveria uma melhora considerável nos textos produzidos. (Sujeito 3)

É um fato histórico a dificuldade na produção de textos. Primeiro porque a maioria dos textos solicitados no ensino médio não consegue situar o aluno em sua realidade social. Textos ao estilo “minhas férias” ainda são muito comuns. Segundo na minha opinião, os ensinamentos das regras gramaticais me parecem terem sido deixado de lado. Isso trouxe uma grande perda na prática dos textos produzidos. (Sujeito 4)

Os alunos não dominam as regras de pontuação, acentuação e têm muita dificuldade em ortografia. Isso é assustador quando se trata do curso de Letras. Não conseguem fazer interpretação dos textos lidos e isso reflete no texto escrito por eles. (Sujeito 5)

Além de não saberem pontuar e acentuar as palavras, os alunos parecem desconhecer totalmente as regras de concordância tanto nominal quanto verbal. (Sujeito 6)

Acredito que a grande dificuldade está em não conseguirem fazer leitura de forma correta. Na minha opinião, este é o grande problema dos acadêmicos; a falta de leitura. Todos nós sabemos que as técnicas de escrita vêm com o tempo e, é claro, com muita prática, assim como ler. (Sujeito 7)

Apresentar boas idéias e organizá-las dentro dos textos. Acredito que isto se dá pela pouca prática de leitura e de escrita que fazem. (Sujeito 8)

Os acadêmicos reclamam muito que não conseguem transpor as idéias para o papel. Alegam que iniciar um texto é muito difícil, por mais que tenham entendido o texto base. Pontuação aparece como um dos grandes problemas seguido de estruturação de frases e até mesmo de parágrafos. (Sujeito 9)

Muitos acadêmicos têm reclamado que seu maior problema é organizar as idéias. Quando corrijo textos, percebo que o problema, além desse, é o de estruturação de frases. Eles têm muitas idéias e desejam colocá-las no texto de qualquer forma. Pensam estar, assim, apresentando muito conteúdo lido anterior, mas certamente cria a maior confusão para o entendimento daquilo que quiserem relatar. (Sujeito 10)

Considerando os vários aspectos dos depoimentos dos professores, devemos começar por aquele que nos pareceu mais evidente: praticar, em linguagem clara e

correta, a produção do texto escrito. Não só para as pessoas de formação média, mas ainda para as que ocupam posição mais elevada, o problema do texto escrito tem surgido como o grande “vilão” na comunicação das descobertas realizadas nas pesquisas universitárias. O fato do não aprofundamento ou total desconhecimento das regras gramaticais e dos fatores da textualidade sugeridos por Breaugrande & Dressler (1981) demonstra, conforme percebido nas respostas, a pouca importância dada a esse aspecto da redação universitária.

Não são apenas erros de concordância nominal, verbal, nem apenas no emprego de termos ambíguos, desarvorados da correspondente regência, ou no uso indiscriminado de formas verbais errôneas. É a própria contextura das frases, os períodos muito longos, a construção indisciplinada dos arranjos de grupos compactos de palavras em que, por vezes, o sentido geral fica comprometido pela presença unicamente de orações subordinadas, sem amparo nas orações principais.

Os acadêmicos envolvidos na investigação menosprezam ou desconhecem o emprego dos sinais de pontuação. Isso é muito comum nos vários textos elaborados por eles. É preferível fazer uma redação nova a aventurar-se em corrigendas, às vezes impossíveis, se desejarmos organizar fielmente o pensamento do autor.

O acadêmico, ao produzir o seu texto, tem que encarar o assunto apresentado sob vários ângulos. Deve escolher o aspecto que mais lhe agrada, que mais coaduna com suas idéias, com suas leituras, com suas convicções. É fundamental para quem vai redigir que tenha algo a dizer. Um dos meios de aprendizagem da redação é ter-se o louvável hábito de ler. Isso colabora para a concatenação de idéias, problema apresentado nas respostas dadas pelos professores.

Com os avanços da Lingüística Textual, estendendo a análise para além da frase, mergulhando no parágrafo e no texto como unidade, a esperança foi de que houvesse realmente modificações no nível do ensino das relações textuais, o que poderia, de certa forma, minorar os problemas apresentados pelos acadêmicos em suas produções.

O novo modo de ver o texto trouxe embutido um desejo de mudança no ensino das relações textuais. Mas, pelo que se observou nas respostas dos professores, ainda estamos longe da solução desse problema. Assim, infere-se que o ensino pela pesquisa, pelo seu caráter dissimulador de conhecimento, poderá contribuir efetivamente para a melhoria da produção textual na universidade.

3.3.2 Depoimentos dos Alunos

O procedimento de análise dos resultados alcançados por meio da aplicação dos questionários no grupo **alunos** foi o mesmo usado com o grupo **professores**, ou seja, foram examinadas as respostas dos sujeitos do grupo.

O questionário (Apêndice p. 144) aplicado junto ao grupo **alunos** continha uma questão sobre o período em que estudava, quatro perguntas fechadas e seis perguntas abertas sobre ensino com pesquisa e cinco perguntas fechadas e três perguntas abertas sobre produção de texto. Foram feitas da seguinte forma: para as questões fechadas quanto ao ensino com pesquisa: com que freqüência realizava a prática da pesquisa; o que o motivava para a prática da pesquisa; qual o meio de estudo mais produtivo, se o tradicional ou por meio de pesquisa; como deve ser o agir do professor na sua prática educativa. Para as questões abertas quanto ao ensino com pesquisa, perguntou-se: o que é pesquisar; se ensino com pesquisa

contribui para a melhoria da aprendizagem; se além de livros e da informática, incluindo-se a *Internet*, haveria outros meios para a prática da pesquisa; se a instituição na qual estuda facilita a pesquisa; quais as expectativas quanto à sua formação universitária e como vê a prática pedagógica dos docentes de seu curso quanto à produção de textos.

Em relação às questões fechadas quanto à produção de textos, perguntou-se ao grupo **alunos**: se na faculdade ele produz textos científicos, qual o número de produções textuais; se há orientação e indicação de material de apoio, qual a forma de avaliação dos textos produzidos; se, ao escrever, considera o receptor, a intenção e a informatividade no texto escrito.

Quanto às questões abertas sobre produção de textos, procurou-se saber: considera necessário o exercício de produção de textos na faculdade; quais os tipos de recursos utilizados na produção textual e quais as dificuldades apresentadas na produção desses textos.

- Contribuições do Grupo Alunos: Ensino com Pesquisa

Na primeira questão fechada do questionário quanto ao ensino com pesquisa, perguntava-se o seguinte: **Com que frequência você realiza a prática de pesquisa?**

Dezenove alunos responderam que freqüentemente fazem pesquisa, seis alunos responderam que sempre a fazem e somente um alunos respondeu que raramente faz pesquisa.

Pode-se dizer, com base nos depoimentos, que a frequência na pesquisa é maior. Considera-se que isso se deve ao fato de esta turma pesquisada já ter passado por um processo de orientação de ensino para a pesquisa. Há necessidade

que o aluno busque sempre mais conhecimentos para se manter competitivo. Assim, é natural que tenha um número relativamente expressivo de alunos pesquisando. Outro ponto motivador é o índice para aqueles que dizem **sempre** fazer pesquisa. Embora tímido, verifica-se que o trabalho desenvolvido mostra resultados modestos, mas promissores.

Na segunda questão fechada, perguntou-se o seguinte: **Quando realiza a prática da pesquisa, você a faz por quê?**

Dezessete alunos responderam que aprendem mais quando fazem pesquisa. Seis responderam que descobrem novidades ao pesquisar e três responderam que reforçam o que já sabem.

Observando-se as respostas dos alunos, percebe-se que a metodologia do ensino com pesquisa incentiva-os não só a reforçar o que aprendeu, mas a descobrir novidades, assim como a aprender mais sobre o assunto pesquisado.

Analisando-se o quadro de uma maneira geral, nota-se que o **aprender mais** é o que tem estimulado os alunos a fazerem pesquisa. Porém, não existe articulação entre aprender mais e o criar, fato compreensível, se se trazer à lembrança aquilo que a palavra **pesquisa** representa, para o aluno egresso do sistema tecnicista de ensino, a transcrição de textos de livros.

No entanto, ao serem indagados sobre as dificuldades de fazerem pesquisas, muitos alunos manifestaram vontade de fazê-las, porém alegaram ser a falta de tempo, de forma incisiva, o fator de maior dificuldade. A idéia de ter a pesquisa apenas como reforço também está presente. É importante salientar a importância da pesquisa para alguns como meio de atualização, inclusive profissional. Isto denota uma postura mais amadurecida com relação à prática.

A terceira questão fechada foi: **Na sua opinião, qual o meio de estudo mais produtivo?**

Em sua totalidade, os vinte e seis alunos responderam que o ensino com pesquisa é o meio de estudo mais produtivo.

As respostas dadas pelos alunos confirmam sua preferência por esta metodologia e que o ensino com pesquisa é facilitador do aprendizado, pois o pesquisador nesse processo tende a apreender com maior facilidade os assuntos pesquisados. Isto denota a necessidade de se trabalhar diferenciadamente com o aluno que demonstra saber que precisa e quer “saber mais”. Apesar de algumas ponderações feitas, como desconhecimento de formas para a pesquisa, os alunos foram unânimes em apontar o ensino com pesquisa como o meio mais produtivo de aprendizagem.

Na quarta questão fechada, indagou-se: **Na sua opinião, como deve agir o professor em suas aulas?**

Vinte e cinco alunos responderam que o professor deve orientar ao estudo com pesquisa e somente um aluno respondeu que o professor deve ministrar aulas no modelo tradicional.

Percebe-se que a responsabilidade do professor está em conduzir o aprendizado dos alunos por meio do ensino com pesquisa, incentivando-os a produzirem trabalhos acadêmicos dentro dessa metodologia.

Porém, houve um aluno que se colocou a favor do ensino tradicional por, segundo ele, promover a criticidade. Sabe-se, contudo, que ocorre exatamente o contrário nesse processo. No entanto, essa observação, feita pelo aluno, nos remete a Behrens (1996), que aponta a importância de o professor fazer sua exposição teórica, demonstrando, assim, o domínio do conteúdo.

Na quinta questão feita aos estudantes, esta de forma aberta, perguntou-se: **Na sua opinião, o que é pesquisar?**

Obtiveram-se as seguintes respostas.

Pesquisar é buscar conhecimento em materiais de apoio como revistas, livros, internet e outras fontes de informação para que possamos, futuramente, formar nossas opiniões e contribuir para a formação de opiniões alheias. (Sujeito 1)

Pesquisar é aprender por si próprio. Ter a possibilidade de descobrir as verdades somente com o auxílio do professor, não somente os alunos indo atrás do material. (Sujeito 2)

Pesquisar é levantar dados. Analisar dados pesquisados. (Sujeito 3)

É encontrar subsídios sobre um determinado assunto e/ou construir opiniões através de teorias já existentes. (Sujeito 4)

É correr atrás de um determinado assunto. Às vezes descobrindo coisas novas; outras somente complementando. (Sujeito 5)

Pesquisar é procurar adquirir conhecimentos ou aprimorar aquilo que já dominamos. (Sujeito 6)

Pesquisar é ir além dos limites da sala de aula. É mergulhar em um universo vasto de conhecimentos, opiniões, curiosidades, descobertas de várias pessoas. A pesquisa possibilita a abertura de uma visão ampla e dá ao pesquisador a oportunidade de construir seu próprio conhecimento. Ela é, geralmente, envolvente, tornando-se interessante a partir do momento em que novas perspectivas vão se desvendando. (Sujeito 7)

É ir além das fronteiras impostas por um cidadão. É descobrir o mundo com mais entusiasmo.

É olhar o mundo com outros olhos; os olhos da pesquisa. (Sujeito 8)

Pesquisar é buscar por meio de vários materiais a resposta para a sua dúvida e que você aprende com ela. (Sujeito 9)

É um estudo mais minucioso, buscando coletar algo mais do que já sei. Em cima de um assunto ou objeto, em que como resposta obter uma certeza, ou aparentemente próxima do meu objeto de estudo. (Sujeito 10)

É adquirir novos conhecimentos e informações sobre um assunto que te chama ou prende a atenção para que melhor possa descrever ou comentar estes temas que foi pesquisar. (Sujeito 11)

Pesquisar é fazer um estudo mais profundo do conteúdo indicado para a pesquisa. (Sujeito 12)

A pesquisa é um meio de se aprofundar em um determinado assunto ou conhecer outros novos. Pode ser por meio de livros, informática ou de campo; sendo que qualquer uma delas é de extrema importância para o estudante. (Sujeito 13)

Pesquisar é aprofundar-se intelectualmente em algum assunto. É procurar mais conhecimento. É buscar a história em sua origem e não apenas na forma pronta e objetiva. É buscar subsídios teóricos sobre determinado tema. (Sujeito 14)

Ler em livros e revistas sobre o assunto fazendo anotações importantes. Perguntar para outras pessoas que entendam do assunto. (Sujeito 15)

Buscar a novidade interessar-se por novos conhecimentos e metodologias. É buscar e ampliar conhecimentos. Nunca aumentamos nossa visão ou aprendizado se não formos atrás do que está acontecendo, pois o mundo dia a dia é uma explosão de novidades. (Sujeito 16)

É ir a busca de novos conceitos, respostas, tirar dúvidas e ampliar seu conhecimento com novos conteúdos teóricos e diversificados. (Sujeito 17)

Buscar em várias fontes respostas para as diversas dúvidas e questionamentos levantados em alguma disciplina ou qualquer assunto do interesse dos envolvidos. (Sujeito 18)

Pesquisar é querer saber mais a respeito de determinado assunto, seja por motivos pessoais ou profissionais. Quando se pesquisa, as informações já aprendidas tornam-se mais claras e as novas mais conhecimento. (Sujeito 19)

Buscar aquilo que não conheço ou contribuir para o meu enriquecimento intelectual. (Sujeito 20)

Sempre estamos pesquisando quando algum assunto nos interessa e buscamos saber mais sobre o mesmo. Pesquisar sempre significa aprender. (Sujeito 21)

Pesquisar é estar envolvido e interessado em aprender e desenvolver novos caminhos, novos horizontes e estar sempre ativo a estas novas descobertas do saber. (Sujeito 22)

É descobrir novos conhecimentos. (Sujeito 23)

É a prática com que o aluno e o professor têm de se orientar para aprender com mais reforço dos livros. A pesquisa é um meio de se interagir. (Sujeito 24)

Pesquisar é buscar um conhecimento maior. Pesquisar é atingir seu objetivo de aprendizagem com sucesso. É acrescentar informações para seu conhecimento. (Sujeito 25)

Colher dados para que sua tarefa seja feita da melhor maneira possível. (Sujeito 26)

Na sexta pergunta, a respeito do ensino com pesquisa, indagou-se o seguinte:

Você considera que o ensino com pesquisa contribui para a melhoria da aprendizagem? Por quê?

As respostas apresentadas foram as seguintes:

Sim. Porque após descobrirmos ou percebermos algum fator de qualquer área, temos que pesquisá-la e só assim poderemos começar a aprendê-la. (Sujeito 1)

Sim. Com a pesquisa o aluno aprende a procurar os seus próprios caminhos. (Sujeito 2)
Acredito que facilita, mas deve partir do aluno um interesse maior, pois a pesquisa requer um tempo que nem todos podem ter. (Sujeito 3)

Sim, pois a partir da pesquisa você toma contato com as mais diferentes teorias. (Sujeito 4)

Sim, pois quem pesquisa consegue aprender muito mais coisas. (Sujeito 5)

Sim, pesquisando o aluno conhece outras fontes de conhecimento. (Sujeito 6)

Sim. Porque através da pesquisa conseguimos “construir” nosso aprendizado quando nos envolvemos no assunto aplicado. Com certeza, adquirimos mais conhecimento, pois o campo de estudo torna-se ilimitado, vai além de apostilas e textos discutidos em sala de aula. (Sujeito 7)

Sim. O aluno tendo a pesquisa para executar, irá ler mais. Com isso vai crescendo mais a vontade de ler e conseqüentemente aprendendo. (Sujeito 8)

Sim. Porque me faz buscar respostas. Isso amplia meus conhecimentos e me mostra como buscar isso. (Sujeito 9)

Com certeza, porque na pesquisa aprendemos também. (Sujeito 10)

Auxilia no vocabulário de quem pesquisa. Abre o horizonte de novas informações e sai da monotonia da sala de aula decorada do próprio professor que muitas vezes não é um pesquisador. (Sujeito 11)

Sim, porque pesquisando você vê e revê os conteúdos fazendo com se aprenda mais. (Sujeito 12)

Com certeza. A pesquisa abre horizontes. Você aprende mais do que imagina. (Sujeito 13)

É claro, porque você irá “apreender” muito melhor o conhecimento. (Sujeito 14)

Porque você procura aquilo que não compreendeu e nessas pesquisas acabamos tendo respostas de coisas que nem pensávamos em procurar, isto é, acabamos aprendendo algo novo cada vez que pesquisamos. (Sujeito 15)

Com certeza. Pois saímos do nosso mundinho e ampliamos nossa visão e a de nossos alunos aprendendo novidades. (Sujeito 16)

Sim, pois é por meio da pesquisa que ampliamos nossos conhecimentos. (Sujeito 17)

Sim. Porque leva o aluno a buscar mais e não ficar apenas com o conteúdo passado pelo professor, podendo assim, comparar as versões. (Sujeito 18)

Sim. Porque o conteúdo aprendido pode tornar-se mais claro na visão de outro autor. (Sujeito 19)

Sim. Porque é por meio dele que o indivíduo poderá se interessar ainda mais pelo conhecimento. (Sujeito 20)

Com certeza. Porque ao passo que pesquisamos, sempre aprendemos algo diferente e que muitas vezes nos passa despercebido. (Sujeito 21)

Com certeza. Porque além de estar pesquisando para um trabalho, o educando acaba conhecendo novas possibilidades e conhecendo o “novo” e assim melhora a sua capacidade e supera muitas expectativas. (Sujeito 22)

Sim, porque você terá que realmente entender para poder expor o que aprendeu. (Sujeito 23)

Sim, a pesquisa faz com que o aluno ou o professor leia mais e com isso a aprendizagem melhora. (Sujeito 24)

Sim, pois permite ao estudante buscar outras fontes de informação, as quais enriquecerão o aprendizado, conseqüentemente o ensino. (Sujeito 25)

Sim. Porque buscando outras fontes de pesquisa, reforço ainda mais o que aprendi. (Sujeito 26)

Para a questão n.º 7: **Você poderia listar outros meios que poderiam ser utilizados na pesquisa, além dos livros e da informática, incluindo-se aqui a internet?**, obtiveram-se as seguintes respostas:

Revistas, pesquisas de campo, entrevistas e vídeos.(Sujeitos 1, 2 e 4)

Conversar com estudiosos sobre o assunto.(Sujeito 3)

Não respondeu a esta questão.(Sujeito 5)

Podemos pesquisar verbalmente com as pessoas, ou seja, procurar alguém que domine o assunto e interrogá-lo.(Sujeito 6)

Entrevistas, pesquisa de campo, periódicos, filmes, revistas, etc.(Sujeito 7)

Pesquisa de campo; ir ao lugar do qual se quer saber.(Sujeito 8)

Dependendo do tipo de pesquisa, a observação.(Sujeito 9)

A pesquisa de campo nas entidades. Ver de perto como é a realidade desses locais.(Sujeito 10)

Em alguns temas, a vida particular do aluno, do professor ou da comunidade é de suma importância. Muitas vezes não encontramos esses dados em revistas.(Sujeito 11)

Jornais, revistas e, dependendo da pesquisa, documentos históricos.(Sujeito 12)

A pesquisa de campo seria interessante.(Sujeito 13)

Observação de campo, questionários, etc.(Sujeito 14)

Entrevistas com pessoas que conhecem o assunto pesquisado.(Sujeito 15)

A troca de conhecimento, isto é, o diálogo, a discussão, mesa redonda ou até um bate papo descontraído. Talvez você aprenda mais do que em livros e internet.(Sujeito 16)

Discussões em sala de aula; procurar saber a opinião dos outros, vídeos, etc.(Sujeito 17)

Deve-se valorizar a pesquisa de campo onde os fatos realmente acontecem.(Sujeito 18)

Entrevistas na vizinhança com familiares (experiências). Revistas, principalmente ilustrações.(Sujeito 19)

Pesquisas de rua (entrevistas), áudio, vídeo.(Sujeito 20)

Grupos de estudos, pois sempre há uma troca de informações. Viagens.(Sujeito 21)

Meios artísticos, meios culturais, rodas de conversas (seminários), pesquisas de campo, interagir com os responsáveis pela educação do Estado ou do País.(Sujeito 22)

A pesquisa de campo em que consiste o contato direto com o assunto pesquisado.(Sujeito 23)

Descrições, músicas, dinâmicas.(Sujeito 24)

Revistas, jornais, questionários.(Sujeito 25)

Trocas de experiências com pessoas ligadas ao assunto a ser pesquisado. Palestras, cursos e visitas aos locais que interessam ao assunto.(Sujeito 26)

Na oitava questão, perguntou-se: **A Instituição na qual você estuda facilita a pesquisa? Explique sua resposta.** As respostas foram as seguintes:

Por incrível que isto pareça a resposta melhor adequada é “não”, e isto porque o acervo da biblioteca desta IES é defasado, isto quer dizer, temos uma escassez de obras, no mínimo essenciais. Outra questão, e não digo que não exista, mas se faz necessário uma abertura maior, por parte dos docentes para a pesquisa em geral.(Sujeito 1)

Sim, com acesso fácil à internet e à biblioteca.(Sujeito 2)

Não facilita. Os professores solicitam pesquisas, porém a Instituição não dispõe de uma biblioteca que esteja de acordo com o que foi solicitado.(Sujeito 3)

De certa forma, sim; pois possui biblioteca (com necessidade de ampliação) e laboratório de informática.(Sujeito 4)

Sim, porque os professores incentivam bastante para que todos pesquisem.(Sujeito 5)

Às vezes. Alguns professores citam as fontes de pesquisa.(Sujeito 6)

Não. Porque não dispõe de livros didáticos ou utilizados na maior parte das disciplinas ou áreas de conhecimento estudadas.(Sujeito 7)

Não. Há poucos livros disponíveis e o laboratório de informática está sempre ocupado.(Sujeito 8)

Nem sempre. Algumas vezes não encontro material suficiente na biblioteca.(Sujeito 9)

Não. Não há pesquisa de campo.(Sujeito 10)

Objetivamente no momento , não. Tenho dificuldade de encontrar alguns materiais didáticos na biblioteca. Reconheço que a Instituição é nova, mas ela está formando futuros professores e outros profissionais. Ao meu ver, os professores exigem pesquisas, aulas diferentes, criativas e quando solicitam as pesquisas, falta o material que eles exigem no laboratório de informática. Deveríamos ter todos esses recursos para as pesquisas.(Sujeito 11)

Não diria que facilita, mas a maioria dos professores procura orientar bem os alunos. Isso ajuda muito.(Sujeito 12)

Não. Poucos professores indicam livros além do que vai cair na prova. A biblioteca tem poucos livros e a sala de informática é insuficiente. Precisamos de mais computadores.(Sujeito 13)

De certa forma, sim. Falta acervo na biblioteca. Os professores sempre instruem à pesquisa, mas...(Sujeito 14)

Algumas vezes. Temos muitos trabalhos para fazer e muitas vezes temos poucas orientações sobre a pesquisa, principalmente quando na biblioteca não há material sobre o assunto. Isto torna mais difícil a pesquisa. Outro motivo é a falta de tempo para essas pesquisas.
(Sujeito 15)

Alguns não facilitam nem o aprendizado muito menos a pesquisa.(Sujeito 16)

Não. Os computadores estão sempre ocupados. Poucos livros na biblioteca, como livro de literatura inglesa.(Sujeito 17)

Não. O acesso ao acervo bibliográfico é limitado. O número de volumes é pouco. O laboratório geralmente está ocupado e você é proibido de pesquisar nesses momentos. A pesquisa de campo é desvalorizada.(Sujeito 18)

Em partes. Apesar de termos uma biblioteca disponível, a sala de informática depende de nossa “sorte” para usarmos. Também sou contra quanto ao horário, pois durante à tarde poderíamos usufruir destes meios e infelizmente não podemos.(Sujeito 19)

Às vezes. Quando nos dispomos a fazer uma pesquisa nem sempre são encontrados os materiais básicos dentro da Instituição para iniciar a pesquisa.(Sujeito 20)

Sim. Acho que muitos professores já têm a visão de que quando pesquisamos, todos aprendem.(Sujeito 21)

Um pouco, talvez. Acho que muitas vezes os materiais são escassos e também parece que tudo é tão difícil e muitas vezes incompreensível.(Sujeito 22)

Sim. Indica caminhos para fazermos a pesquisa, auxiliando-nos.(Sujeito 23)

Sim, porque quando eu estava em outra Instituição, o meio usado era o tradicional. Na verdade nunca havia aprendido nada. Com a pesquisa dada aqui, observei que ficaram mais claras as minhas descobertas.(Sujeito 24)

Infelizmente são poucos os professores que usam a pesquisa como método de aprendizagem. Deveria ser inserida em nossos trabalhos com mais frequência, já que é eficaz e enriquece nosso conhecimento.(Sujeito 25)

Às vezes, porque se inclui aí a questão da internet (laboratório) onde sempre se encontra ocupada.(Sujeito 26)

Para a pergunta n.º 9: **Quais são as suas expectativas com relação à formação universitária?**, os entrevistados responderam da seguinte maneira.

A formação universitária acredito que serve de ponte, ou seja, ela nos mostra o caminho e então, você, o acadêmico, vai pesquisar para melhor saber e, futuramente, aprender isto ou aquilo.(Sujeito 1)

Espero sair da faculdade com grande bagagem de estudo para poder encarar com muita segurança o mercado de trabalho e estar preparado para qualquer desafio.(Sujeito 2)

As melhores possíveis, porém entendo que somente a formação universitária não traz o conhecimento que necessito. Portanto buscarei no mestrado atingir minhas expectativas.(Sujeito 3)

Qualificação profissional, desenvolvimento e crescimento pessoal.(Sujeito 4)

Ser capaz de passar aos alunos tudo o que eles precisarem quanto ao conhecimento.
(Sujeito 5)

Posso classificar a formação em nível nacional, pois as faculdades não formam os alunos e sim diplomam o docente para o mercado de trabalho. Minhas expectativas são em atuar como professor.(Sujeito 6)

Quando entrei na faculdade acreditava que nosso aprendizado seria embasado em pesquisas, porém recebemos “pacotes” prontos. Hoje não consigo ver a menor chance de sair “formada” da faculdade com todo o conhecimento que deveria ter.(Sujeito 7)

Adquiri um conhecimento amplo e proveitoso para ajudar no desenvolvimento do país. Ver o mundo com olhar mais crítico.(Sujeito 8)

Espero conseguir um emprego melhor que o atual e ampliar minha mente, minha visão e sempre querer aprender mais.(Sujeito 9)

São as melhores possíveis. Pretendo continuar na área da educação, mas não com o centro de educação infantil. Uma área que me cativa muito é a de educação de jovens e adultos.(Sujeito 10)

Frustrrei-me muito. Achei que aqui aprenderia com os mestres diferentes formas de trabalhar com os alunos e pessoas em geral. Percebo que em alguns momentos nem eles mesmos sabem lidar com as dúvidas tão primárias nossas. Reconheço que o interesse deve partir de minha pessoa e por isso corro atrás de novidades ou de coisas já existentes que algum professor indica. Em questão de educação especial não vimos absolutamente nada. É uma realidade tão importante que precisa ser estudada.(Sujeito 11)

As expectativas são de continuar estudando sempre. Crescer profissionalmente.(Sujeito 12)

Minhas expectativas são as melhores. Tenho muitos desejos e não quero parar. Ao terminar o curso quero ter a certeza do que aprendi vai fazer a diferença e minha vida, principalmente no campo da comunicação e relacionamentos interpessoais.(Sujeito 13)

“Apreender” conhecimento suficiente para continuar estudando, pesquisando, aperfeiçoando meu currículo.(Sujeito 14)

Que ajude a ter uma visão melhor das coisas, principalmente no profissional.(Sujeito 15)

Que amplie meus conhecimentos e me abra um novo campo de trabalho. Depois que você entra na universidade, só acaba, ou melhor, não acaba mais. Você que aprender mais e mais.(Sujeito 16)

Ainda tenho algumas dificuldades em português e inglês, Pretendo após me formar fazer um curso de inglês e procurar melhorar o meu português. Acredito que quando começar a usar na prática, por meio de pesquisas tirei minhas dúvidas.(Sujeito 17)

Crescer culturalmente e profissionalmente podendo competir com qualquer outro profissional da área neste campo de trabalho.(Sujeito 18)

Minha principal expectativa era lecionar, a qual, já alcancei. Não estou completamente satisfeita porque sei que tenho ainda muito a aprender.(Sujeito 19)

Pretendo me formar com a consciência daquilo que estou me profissionalizando. Quero abrir caminho para novas conquistas.(Sujeito 20)

Não sei. Hoje estou um pouco desmotivada com o curso. Porém a expectativa ainda é buscar um pouco mais de conhecimento.(Sujeito 21)

As melhores possíveis. Pois quero fazer disso uma das prioridades de minha vida e desejo desempenhar o meu papel como educadora o melhor possível.(Sujeito 22)

Contribuir para a melhor formação dos possíveis dirigentes do país.(Sujeito 23)

Espero que sejam boas. Aqui na faculdade eu acho que sim. Temos bons professores que ensinam uma maneira diferente de aprender e ensinar.(Sujeito 24)

Primeiramente ingressar na área na qual estou me formando. Se não entrar na área de Educação como docente, farei pesquisas educacionais. Pretendo aperfeiçoar o meu inglês.(Sujeito 25)

As melhores possíveis, pois sendo acadêmico quero buscar novos conhecimentos para progredir a aprender muito mais.(Sujeito 26)

Finalmente, na décima questão, relativa ao ensino com pesquisa, perguntou-se: **Como você vê a prática pedagógica de seus professores em relação à produção de textos?** As respostas foram assim expressas:

A prática pedagógica é visível no dia a dia e, desta forma, se fez de muita utilidade. No entanto, acredito que um retorno maior por parte dos docentes seria mais do que interessante.(Sujeito 1)

Alguns professores têm uma prática pedagógica moderna que incentiva os alunos. Outros são mais tradicionalistas e poucos motivam os estudantes.(Sujeito 2)

No geral, os professores deixaram de nos incentivar para a produção de textos. Com isso, perdemos, pois somos os mais interessados neste assunto.(Sujeito 3)

A produção de texto deveria ser mais trabalhada por alguns professores, mas no geral há um bom desenvolvimento.(Sujeito 4)

Fiquei um tanto que surpresa pois não esperava que fosse feita tanta produção de texto no curso superior.(Sujeito 5)

Por ser um curso de letras esperava produzir e trabalhar mais com textos e gramática.(Sujeito 6)

Muitos desconsideram nossas limitações, exigem o que não podemos dar.(Sujeito 7)

Sinto muito, mas não vejo nada neste sentido.(Sujeito 8)

Os professores nos incentivam e dão trabalhos, mas às vezes não corrigem todos os nossos textos e dizem que precisamos melhorar.(Sujeito 9)

Poderia ter começado antes por alguns professores. Contudo temos alguns professores que nos solicitam textos desde o primeiro ano.(Sujeito 10)

Muito desatentos pela maioria deles dando a impressão que saíram dos bancos das faculdades. Com todos os títulos que têm, parecem não saber que textos são fundamentais na universidade.(Sujeito 11)

Com alguns professores a prática vai bem, com outros, salve-se quem puder.(Sujeito 12)

Temos alguns professores que nos incentivam e outros que não conseguem. Precisaríamos que nos fosse passado mais propostas de pesquisas e que nossos textos obtivessem mais análise por parte dos educadores.(Sujeito 13)

Alguns professores se esmeram e nos ajudam em produção de textos, nos influenciam a produzir mais. Outros não se atêm a essa questão.(Sujeito 14)

Os alunos fazem os textos e os professores corrigem. Pouquíssimos momentos o professor trabalha junto dos alunos na produção de textos.(Sujeito 15)

Com relação a minha professora de português, ótima nesta questão. Outros, porém, deixam a desejar.(Sujeito 16)

Os professores não estão incentivando muito a produção de textos e quando os fazemos são devolvidos com poucos comentários.(Sujeito 17)

Boa, mas poderia ser melhor.(Sujeito 18)

Textos são sempre exigidos, mas, de um modo geral, todos nos direcionam e apontam sugestões.(Sujeito 19)

Em alguns casos são excelentes, em outros deixam a desejar.(Sujeito 20)

Temos uma professora que corrige e mostra os erros nos dando a oportunidade de saber porque erramos e nos ajuda a melhorar. Nem todos são assim.(Sujeito 21)

Os dois primeiros anos houve pouca produção deixando muito a desejar. Estamos ansiosos para suprir nossas expectativas nesta questão.(Sujeito 22)

Devido ao curso ser de Letras, a produção de textos torna-se um hábito. Os professores fazem com que nos tornemos seres pensantes.(Sujeito 23)

Sinto que a falha na produção de textos é minha. Espero que os professores possam me ajudar.(Sujeito 24)

A produção de textos é essencial em nosso curso. Deveria ser explorado mais em sala de aula.(Sujeito 25)

Dependendo do professor, um tanto quanto confusa. Não há um parâmetro a ser seguido.(Sujeito 26)

Com referência ao **ensino com pesquisa**, houve unanimidade. Os alunos ponderaram sobre o conhecimento buscado nas pesquisas como caminho para novas descobertas, para ter uma nova visão de mundo e para buscar interagir e, assim, exercer a sua cidadania completa.

O aluno, a seu modo, tem noção da importância e da necessidade de sua interação com o social por meio da pesquisa. Ele sabe que deve estar sempre aprendendo e que é importante contribuir e aprender com o outro, entender o seu contexto de vida. Assim, melhorarão seus atos por meio do conhecimento buscado na pesquisa. Alguns, contudo, não conseguiram realizar a ligação entre o ensino

com pesquisa e sua importância para uma ação social, posição comum entre os egressos do ensino tradicional.

De certa forma, os alunos vêem na pesquisa o caminho da libertação, a formação de opinião, o aprender para não ser enganado, manipulado; outros se referem à participação crescente no processo de desenvolvimento socioeconômico e político. Há um crescimento de consciência crítica, política e ética quando se elabora uma pesquisa.

Enquanto alguns alunos têm essa visão, outros não vêem outra ação social que não a sua própria no mercado e que, talvez, possa ajudar a outras pessoas, além de acharem que não têm nenhum compromisso social face à profissão escolhida. Contudo, em sua grande maioria, concordam que o ensino com pesquisa lhes faculta melhor atuação na sociedade, pois estarão inseridos no objeto pesquisado compreendendo-o melhor.

Algumas respostas sugerem que a pesquisa é para se aperfeiçoar com o que há de novo na área que pretendem atuar; buscar a satisfação de seus interesses para resolver dificuldades em várias outras áreas, tornando-se mais ativos e reflexivos. Quanto mais buscam conhecimentos, maiores participações terão diante da sociedade.

No que diz respeito à expectativa com relação à formação universitária, depreendeu-se dos questionários respondidos que o aluno, ao mesmo tempo em que tem grande expectativa em relação a esse ensino, não fala muito em universidade como “universo do saber”, centro de pesquisa. Dois alunos, apenas, comentaram sobre a possibilidade de a Faculdade trabalhar mais livremente em termos de horários, a fim de se lograr mais tempo para fazer pesquisa sobre diferentes temas e ter mais base para a construção do próprio conhecimento.

Também há aquele aluno que busca na Faculdade apenas seu aperfeiçoamento profissional.

No geral, os acadêmicos esperam sair bem preparados para o mercado de trabalho, com uma visão geral que lhes permita resolver problemas futuros relacionados à sua área e também com base para a vida pessoal; que a faculdade lhes dê condições de se aprimorarem e competirem, no mínimo, em pé de igualdade com as outras pessoas. É visível o reflexo do sistema socioeducacional e econômico do país, em que é importante se ter, pelo menos, a graduação para poder se enfrentar o mercado de trabalho com um pouco mais de segurança. Assim, não se percebe, senão devido ao comentário de um ou outro aluno, que encontram na faculdade um caminho para a produção de conhecimento; a maioria a tem como “repassadora do saber”, ou meio para se adquirir um diploma, uma vez que há a necessidade de se buscar a complementação fora (neste caso, trata-se de língua estrangeira).

Alguns alunos acreditam que a Faculdade prepara, em geral, para as situações que possam ocorrer na profissão, desenvolvimento das atividades com competência e criatividade; melhor posição no mercado de trabalho; enriquecer os conhecimentos insuficientes uma vez que terá que fazer cursos complementares em alguns pontos e continuar estudando; decepção por achar que a Faculdade lhe traria mais subsídios para atuar na carreira; garantia de futuro; reconhecimento e oportunidade.

Para outros alunos, esperam passar e a manter um bom emprego; estarem preparados para as necessidades do mercado; terem uma visão geral do mundo; sabem que não depende só da Faculdade a sua formação profissional, porém apontam para a necessidade de a Instituição se adequar ao mercado de trabalho,

pensando em buscar um mestrado ou doutorado. Outros já acham que a prática ainda conta mais. Isto chama a atenção para outro aspecto, que é o da empregabilidade do aluno, para fazer frente às necessidades do mercado de trabalho.

Perguntados sobre sugestões de meios não convencionais para a pesquisa, foi proposto, pelos alunos, o uso da própria prática profissional como campo de pesquisa entre outros inúmeros meios, pouco tradicionais, de pesquisa: jornais, revistas, televisão, *Internet*, banco de dados, bases de dados em bibliotecas, participação em encontros de classes, viagens, congressos, filmes (não necessariamente os acadêmicos), debates em sala de aula, visitas, entrevistas, rádios, intercâmbio de informações com outras Instituições, projetos direcionados, estágios, palestras, análise dos materiais obtidos para posterior debate crítico, trabalhos em equipe. Os alunos sugeriram um horário para pesquisa, durante o período de estudo.

O papel da Instituição no ensino com pesquisa é o de procurar ser bastante presente não só pelo corpo docente, como na tentativa de apresentar uma boa infraestrutura. Nesse sentido, a Instituição pesquisada tem mostrado interesse em apoiar atividades docentes que contribuam para tal fim.

Os alunos concordam que a Instituição procura colaborar em todos os aspectos para com a pesquisa. No entanto, sugerem a implementação de um melhor acervo bibliográfico direcionado ao curso, inclusive em outros idiomas, e que os professores continuem trabalhando com pesquisas e temas livres, repassem textos para pesquisa e debate. Esperam que não repassem a matéria simplesmente, mas que todos dominem a prática da pesquisa. Em virtude da já conhecida falta de tempo, pedem ampliação do horário de atendimento da biblioteca, assim como há

outros que se mostram muito satisfeitos pelo fato de não terem precisado sair da Instituição para fazer sua pesquisa.

Em relação à ação docente de seus professores, as respostas apresentadas sugerem que, de um modo geral, muitos observam que os professores “transmitem” o conhecimento com muita dedicação, com a intenção de “influenciar” na aprendizagem do aluno, ao passo que outros “passam” a matéria, não se preocupando em se fazer compreender pelo aluno. Para alguns, fica claro o entrosamento entre alguns docentes que buscam na pesquisa a construção do conhecimento.

Fizeram sugestões no sentido de que houvesse plantão por parte dos professores para esclarecimentos de dúvidas. Os alunos, embora aprendizes, como todo e qualquer estudante, na arte da pesquisa e mesmo com as suas dificuldades com o fator tempo, gostam dos professores que exigem a prática da pesquisa. Chamam a atenção para a necessidade de o docente “livrar-se” das amarras do ensino tradicional, buscando diversificar suas aulas, até mesmo, por técnicas lúdicas aliadas à prática da pesquisa, o que já vem sendo feito pela maioria. Salientam para a importância de o professor atentar para as necessidades não só do mercado, mas também para as peculiaridades de cada turma.

Os alunos consideram que poucos professores ainda trabalham pelo método tradicional. Julgam muito importante a atuação daquele professor que busca trazer a realidade da prática para junto da teoria, amenizando, assim, a falta de conhecimento sobre determinado assunto que ainda não foi tratado. Dessa forma, favorecem aqueles acadêmicos que, devido à sua prática profissional, precisam antecipar determinados conhecimentos, elevando o nível de criticidade do aluno. São de opinião que a pesquisa favorece o estudo por torná-lo mais interessante e

menos cansativo e que alguns professores carecem de entusiasmo e dinamismo e, também, do hábito de pesquisa.

Esses docentes deveriam incentivar os alunos desinteressados com palestras, seminários, etc. Deveriam também fazer com que os alunos percebam que não podem perder aulas, pois ficarão em dificuldades para recuperá-las. Talvez falte um pouco de didática a alguns professores, que não conseguem transmitir o que sabem, e assim não conseguem comunicar com clareza.

Continuando os depoimentos, a maior parte considera como boa a ação docente de seus professores. Na opinião dos alunos, alguns incentivam e dão atenção ao esclarecimento de dúvidas, enquanto outros apenas jogam o conteúdo, havendo aulas fracas, no modelo tradicional. Os alunos sugerem que os professores busquem métodos mais rígidos e, outros, mais didática, uma vez que só se preocupam em passar o conteúdo com baixa qualidade de ensino. Elogiam aqueles que se preocupam em fazer aprender o que será utilizado na prática profissional, embora, na opinião deles, o conteúdo de algumas disciplinas não venha ao encontro da realidade. A distância da realidade também é apontada, bem como expõem que alguns professores “facilitam” a matéria, havendo a necessidade de que eles próprios também pesquisem mais.

Na continuidade, surgem opiniões, como:

alguns professores são ótimos, outros não têm capacidade e didática; alguns só sabem para eles; aulas desmotivantes; não ensinam de acordo com a realidade profissional; muitos não estão atualizados; forma de ensino muitas vezes tradicional; buscar valorizar o ensino; alguns são muito maleáveis precisando ser mais rígidos; não deixar as cobranças para o último ano, fazê-lo desde a primeira série do curso; muito poucos são inovadores; devem aprender o uso de multimeios.

Percebe-se que há opiniões divergentes. Porém, quase todas as respostas fizeram algum comentário sobre a necessidade de se buscar melhoria na ação

docente, até com relação à intensidade de cobrança por parte dos professores, freando a maleabilidade excessiva. O alunado se mostra, em boa parte, disposto a assumir desafios, trabalhos, desde que conte com a orientação do professor. Este último comentário demonstra a falta de informação sobre pesquisa por parte da população discente e, talvez, de preparo do professor em não fazer seu posicionamento teórico, de forma a suprir essas lacunas, que deixam margem à efetiva capacidade técnico-docente.

Só o desenvolvimento de uma tradição de ensino com pesquisa poderá, no futuro, superar a atual dificuldade de alunos e de professores, que as respostas dos questionários mostraram. Há, porém, que se começar a desenvolver esta prática do ensino com pesquisa que certamente contribuirá para a solidificação dos conhecimentos apreendidos.

- Contribuições do Grupo Alunos: Produção de Texto

Na primeira questão feita ao grupo **alunos** a respeito da produção de textos, perguntou-se: **Na Faculdade, você produz texto científico por quê?**

Treze alunos responderam que produzem textos científicos mediante a solicitação do professor. Sete responderam que procuram complementar seu estudo e seis responderam que sempre que o estudo acadêmico exigir.

Ao observarmos as respostas apresentadas pelos pesquisados, nota-se que a incidência maior está em que a produção de textos na Faculdade é limitada à solicitação do professor. Mesmo assim, percebe-se, também, que alguns acadêmicos produzem seus textos espontaneamente procurando, pela forma escrita, uma maneira de expor seus entendimentos a respeito dos conteúdos disciplinares.

Utiliza-se da produção textual como forma de complementação do conteúdo aprendido.

Para a segunda questão, indagou-se: **Quanto ao número de produções textuais, na Faculdade, depende de.**

Dezenove alunos responderam que a quantidade depende do que é solicitado pelo professor. Quatro alunos responderam que depende da necessidade particular de cada um. Dois responderam que depende das exigências do conteúdo programático e um aluno respondeu que o professor não solicita produção textual.

É interessante notar, nesta questão, que a maioria dos acadêmicos só produzem textos mediante a solicitação do professor. Enquanto alguns procuram exercitar a escrita como forma de aprofundamento dos conteúdos aprendidos (questão anterior), neste item percebe-se a ligação que há entre a produção textual e a nota (premiação) que será obtida. Acredita-se que a produção textual, quando solicitada pelo professor, deverá “valer nota” para que seja efetivada pelos acadêmicos.

Na terceira questão, perguntou-se: **Quando solicitado texto científico, o professor?**

Orienta fornecendo material de apoio ao conhecimento foi a resposta de doze alunos. Nove responderam que o professor orienta fornecendo roteiro de elaboração. Três alunos responderam que o professor não orienta e dois responderam que o professor orienta fornecendo elementos que determinam a estrutura do texto.

Nesta questão, os acadêmicos valorizam a participação do docente na orientação da produção textual. O professor ao solicitar textos, deve auxiliar os estudantes na busca de referenciais para uma melhor produção. Isso nos remete mais uma vez às palavras de Gutiérrez (1999), (“o caminho se faz ao caminhar”),

ênfatizando a necessidade da participação ativa do educador na construção do conhecimento do educando.

Para a quarta questão, procurou-se saber dos estudantes se: **Quando o texto elaborado é entregue ao professor, qual a forma de correção.**

Nove alunos responderam que o professor simplesmente corrige o texto e os devolve. Sete responderam que o professor corrige o texto buscando melhor estruturação e dando sugestões. Sete responderam que o professor lança a nota sem fazer comentários e três responderam que ele corrige o texto apontando somente os problemas.

Novamente se percebe nas respostas a importância do trabalho que deverá ser realizado pelo professor. Pode-se, novamente, refletir sobre as palavras de Behrens (2000), quando afirma que “no paradigma inovador, holístico, o educador se torna um articulador, um orientador e um produtor do conhecimento junto com os educandos”. O fato de participar da construção do texto na forma de correção, estruturação, sugestão e reconstrução assegura ao educador a confiabilidade necessária por parte dos acadêmicos na construção do conhecimento.

Na quinta pergunta fechada dirigida aos alunos, a intenção era saber se:

Quando você produz texto científico considera:

Dezesseis alunos responderam que consideram importante a intenção em produzir textos. Sete responderam que consideram a quem se dirige o texto e três responderam que consideram como se escreve o texto.

Temos aqui um dado muito importante. O objeto desta pesquisa, além do ensino com pesquisa é refletir sobre a produção do texto informativo.

Ao analisarmos as respostas dadas pelos educandos, nota-se que não há por parte da maioria deles uma preocupação com a carga de informatividade que o texto científico deve conter. Isto denota que, muitas vezes, o texto produzido em sala de aula se presta somente ao cumprimento de regras de exigência para “obter-se nota”.

A instituição de ensino mediante o “cultivo do saber pela pesquisa, da formação pelo ensino e do serviço pela extensão” (CASTANHO, 2000 p.36) deve induzir os acadêmicos a que produzam textos bem elaborados e repletos da informatividade buscada na pesquisa, pois o saber elaborado deve ser registrado para que as futuras gerações possam conhecer e usufruir a informação contida nos textos para as resoluções dos problemas sociais.

Ainda a respeito da produção de textos, foram elaborados três questionamentos que procuram saber dos acadêmicos sobre a importância da produção de textos na faculdade, sobre os recursos utilizados e as dificuldades apresentadas na produção de textos acadêmicos.

Perguntou-se: **Você considera necessário o exercício de produção de textos na Faculdade?**

Sem dúvida, pois um formando tem que saber escrever, para isto é necessário a prática constante e, se não praticar, não produzirá bons textos prejudicando assim sua carreira.(Sujeito 1)

Considero de extrema necessidade. Só produzindo textos, lendo, fazendo análises é que conseguimos chegar a um produto final de qualidade e de compreensão de todas as pessoas e do público ao qual queremos atingir.(Sujeito 2)

Sim. Principalmente o acadêmico do curso de Letras. Este sim precisa saber produzir um bom ou excelente texto.(Sujeito 3)

Sem dúvida. Foi com a produção de texto que consegui adquirir mais conhecimentos.
(Sujeito 5)

Sim, é essencial.(Sujeito 4, 6, 8, 9 e 23)

Sim, pois por meio da produção de textos desenvolvemos habilidades como: vocabulário, argumentação, persuasão, etc. Desenvolvemos nossa capacidade de transmitir informações por meio da escrita.(Sujeito 7)

Sim. Com a produção de textos o professor poderá conhecer de perto o seu aluno. A partir daí ajudá-lo, se for necessário.(Sujeito 10)

Extremamente importante principalmente para os acadêmicos de Letras que necessitam tanto da escrita na vida profissional. Além disso, quem escreve registra idéias que serão utilizadas no futuro.(Sujeito 11)

Sim, pois a produção de textos contribui muito no desenvolvimento acadêmico.(Sujeito 12)

Sim. A Faculdade precisa fazer com que o aluno produza um texto coerente. Deve incentivar

aos alunos a produzirem cada vez mais, facilitando assim a comunicação das pesquisas.(Sujeito 13)

Com certeza, pois se na faculdade não se produz e não se aprende a produzir textos, onde iremos produzir?(Sujeito 14)

Sim, pois é uma dificuldade geral dos alunos. Sempre precisamos melhorar a escrita. (Sujeito 15)

Essencial. Afinal, quanto mais escrevemos mais corretos escreveremos.(Sujeito 16)

Sim, pois é na prática que se aprende. Por meio do exercício é que encontramos as dificuldades e vamos a busca de resolvê-las.(Sujeito 17)

Com certeza, pois aprendemos mais com a prática.(Sujeito 18)

Muito necessário. Acredito que melhoramos em algumas coisas quando as praticamos e desenvolvemos.(Sujeito 19)

Sim. Colabora para a formação do profissional de qualquer área.(Sujeito 20)

Sim, pois nosso curso não é algo solto. Temos de aprender dentro do contexto.(Sujeito 21)

Com certeza. Se não aprendermos agora, será bem mais difícil depois. Extremamente importante para este curso.(Sujeito 22)

Sim. Assim, os professores que irão se formar terão melhor aproveitamento no futuro. (Sujeito 24)

Sim, é fundamental para nosso currículo como educador. Deveria ser cobrada com mais frequência a produção de textos.(Sujeito 25)

Sim, porque há a necessidade de exercitarmos este tipo de produção.(Sujeito 26)

A seguir, indagou-se aos acadêmicos: **Você utiliza algum recurso (rascunhos, dicionários, apontamentos) para escrever textos científicos?**

As respostas obtidas foram as seguintes:

Geralmente utilizo dicionários e autores de renome para embasar minhas produções. (Sujeito 1 e 5)

Rascunhos e o dicionário para as dúvidas.(Sujeitos 2, 9, 10, 20 e 24)

Utilizo rascunhos. Não consigo escrever diretamente.(Sujeito 3)

Normalmente, não.(Sujeito 4 e 12)

Utilizo rascunhos, dicionários e idéias críticas.(Sujeito 6)

Sim. Geralmente procuro livros ou pesquisas da internet para enriquecer e aprimorar a produção de meus textos.(Sujeito 7)

Sim. Sem estes recursos fica complicado escrever.(Sujeito 8)

Sim, principalmente rascunhos para que eu possa melhor elaborar o texto e dicionário para identificar algumas palavras que desconheço.(Sujeito 11)

Utilizo rascunhos. Infelizmente ainda não sei como usar o dicionário para fazer textos científicos. Ensinar como utilizar o dicionário seria uma ótima opção de pesquisa.(Sujeito 13)

Quando escrevo, sempre procuro subsídios que possam tornar mais clara a intenção do meu texto.(Sujeito 14) *Sim, ler sobre o assunto. Rascunho e dicionário.*(Sujeito 15)

Sempre consulto apontamentos e uso rascunhos e o dicionário como auxílio quando necessário.(Sujeito 16)

Sim. Eles são necessários para desenvolver um bom texto.(Sujeito 17)

Utilizo tudo que tenho direito.(Sujeito 18) *Sim. Gosto de colocar outros pontos de vista. O dicionário é essencial.*(Sujeito 19)

Faço vários rascunhos e tento usar todo tipo de material possível, pois quanto maior o embasamento, melhor você consegue produzir um texto.(Sujeito 21)

Muito rascunho. Sou uma pessoa que não consegue fazer nada sem anotar, sem ter lápis e papel nas mãos. Dicionários, às vezes. Apontamentos, sempre.(Sujeito 22)

Toda ajuda possível é sempre bem vinda, pois não somos donos de todo o conhecimento.(Sujeito 23)

Rascunhos para que eu possa corrigir. Dicionário para que eu possa mudar algumas palavras.(Sujeito 25)

Não, pois ainda tenho certas dificuldades para desenvolver esses tipos de textos.(Sujeito 26)

Finalmente, ainda a respeito da produção de textos na Faculdade, perguntou-se aos alunos: **Quais são as suas dificuldades na produção de textos?**

Minhas dificuldades não são muito grandes, mas, por vezes, acabo deixando uma ou outra frase ambígua ou não encontro um elemento coesivo melhor adequado.(Sujeito 1)

Não se tornar repetitivo e fazer com que as pessoas que lêem o texto possam compreendê-lo e que a mensagem seja transmitida com clareza. Que desperte o interesse do leitor e sempre que possível, seja escrito com as normas gramaticais.(Sujeito 2)

Vocabulário; elementos de coesão e ser objetivo.(Sujeito 3)

Dificuldade em passar de uma forma simples o que desejo escrever.(Sujeito 4)

Conhecimento do assunto e a maneira de passar para o papel.(Sujeito 5)

Colocar no papel o pensamento de forma clara para que o leitor compreenda a mensagem.(Sujeito 6)

Geralmente quando o professor não deixa claro o que realmente deseja.(Sujeito 7)

Passar a idéia do texto para a forma escrita e dentro das normas padrões, sem gírias e vícios de linguagem.(Sujeito 8)

Não consigo organizar minhas idéias no texto. Ele fica confuso.(Sujeito 9)

A minha dificuldade é estruturar a minha idéia para passar no papel. Tenho dificuldades em começar a escrever. Fico buscando frases. Às vezes levo muito tempo para encontrá-las.(Sujeito 10)

Coisas básicas como a interpretação de textos científicos e o modo de escrever. Questões de pontuação, coesão e coerência.(Sujeito 11, 12 e 26)

Minhas dificuldades estão em como iniciar um texto. A partir do momento em que tenho a idéia, consigo escrever.(Sujeito 13)

Querer expressar o meu ponto de vista, minhas teses. Na faculdade apenas se escreve com embasamento crítico. Tenho dificuldades nesta forma.(Sujeito 14)

Passar com clareza aquilo que desejo. Sinto muitas vezes que me falta leitura do assunto sobre o qual estou escrevendo.(Sujeito 15)

Estrutura e coesão. A falta de conhecimento da gramática e concordância também prejudica muito.(Sujeito 16)

Erros de português. Acentuação, principalmente.(Sujeito 17)

Quanto a empregabilidade de certas palavras dentro do contexto em que está sendo realizado.(Sujeito 18)

Desenvolver um bom texto sem fugir do tema principal.(Sujeito 19)

A principal dificuldade é fazer a introdução.(Sujeito 20)

Encontrar as palavras certas na ocasião correta.(Sujeito 21)

Muitas vezes não consigo colocar o texto adequado ao assunto com início, meio e fim.(Sujeito 22)

Compreensão da coerência e coesão. Costurar bem o texto. Produzir um texto para que os outros leiam e compreendam.(Sujeito 23)

Transpassar do imaginário para a realidade.(Sujeito 24)

Muitas dificuldades na produção e elaboração.(Sujeito 25)

Com referência à **produção de textos**, as respostas apresentadas deixaram clara a dificuldade que encontram em produzi-los dentro das normas gramaticais. Contudo, demonstraram interesse em melhorar buscando, constantemente, praticar a produção do texto científico.

Outro ponto percebido na pesquisa é o que trata da ausência dos conhecimentos básicos por parte dos acadêmicos dos fatores de textualidade apresentados pela Lingüística Textual: contextualização, coerência, coesão, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981).

Vê-se claramente nas respostas dadas que os acadêmicos apresentam enormes dificuldades na construção coesa e coerente de seus textos. Muitos apresentaram como fatores para esta dificuldade elementos primários, como

acentuação, pontuação e total desconhecimento de alguns termos que podem ser utilizados para dar maior clareza ao texto.

A grande maioria dos alunos considera de suma importância a produção de textos na Faculdade. Acreditam que a prática textual deve permear todo o curso, pois como futuros professores necessitam dessa prática constante para aprimorar a escrita.

Muitos sabem que as descobertas realizadas nas pesquisas acadêmicas devem ser transformadas em textos escritos para que o saber possa ser difundido. Mas estão cientes de que a falta da prática textual pode resultar na incomunicabilidade do que foi apreendido na pesquisa, prejudicando, assim, a informação a ser transmitida.

Considerando os vários aspectos apresentados nas respostas, percebe-se que o grande problema é a linguagem escrita. Não são apenas erros de concordância nominal ou verbal, nem apenas o emprego indevido de termos ambíguos, desarvorados da correspondente regência ou no uso indiscriminado de formas verbais errôneas. É a própria contextura das frases, os períodos longos, a construção indisciplinada dos arranjos de grupos compactos de palavras, em que, por vezes, o sentido geral fica comprometido pela presença, unicamente, de orações subordinadas, discordantes das orações principais.

Apesar dessas dificuldades, o aluno deve encarar o assunto da produção de texto por meio da pesquisa como um aspecto fundamental para a produção e divulgação do conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Vive-se numa sociedade em que ainda há muito profissionais que se formaram num paradigma tecnicista da ciência. Essa tendência permeou e orientou os estudos por muito tempo. Como reflexo dessa formação, há profissionais, não apenas em atividades liberais, mas principalmente professores que no exercício do magistério ainda seguem essa orientação.

A estrutura de nossa sociedade em determinado momento favoreceu setores da área tecnológica, o que influenciou na educação, tornando-a mais tecnicista, valorizando a lógica racional em detrimento da construção do saber. A educação e a cultura não eram bem-vindas naquele contexto, que visava especialmente à formação de técnicos. Uma educação mais crítica certamente resultaria em uma

população mais conscientizada a respeito não só de seus deveres, mas principalmente dos seus direitos como cidadãos.

Em virtude disso, tem-se hoje uma problemática bastante acentuada, que é a não produção do saber, a falta de cientificidade. Observa-se que dificilmente o professor conta com uma pré-disposição, não só dos alunos, como também dos gestores educacionais, para que essa produção se realize.

É importante dizer que essa atitude é reflexo do paradigma reprodutivo de que tanto professor quanto aluno são vítimas e algozes: o primeiro por ter em sua classe profissional colegas que ainda trabalham da mesma maneira que aprenderam, e os segundos, por se acomodarem com um ensino ultrapassado.

4.1. UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Uma vez que o objeto do presente trabalho é o ensino com pesquisa e a produção do conhecimento por meio da produção de textos, faz-se necessário apontar, mesmo não sendo este o objetivo principal de análise, para uma das grandes premissas e necessidades do ensino, não só superior, mas também de ensino básico: a formação continuada do professor

Segundo Nóvoa (1995 p. 10), não se pode falar de formação docente sem recair na questão básica de se buscar a própria formação. O professor, profissional reflexivo, independente da área a que pertença, deverá buscar reciclar-se sempre. Tal ação é inerente à pesquisa, uma vez que é meio facilitador da formação continuada.

O professor deve ser aquele que não apenas difunde o saber, mas, principalmente, ensina, a saber-fazer-saber. O ser professor não pode ser encarado

como uma complementação dos ganhos mensais, sem o profissionalismo necessário. Deve ser abandonada a concepção de que ser professor significa “aprender aos poucos”. O docente atual deve capacitar-se e continuamente aperfeiçoar-se

Pode-se questionar a presente exposição e sugestão, pelo fato de vir, claramente, a contribuir para o acúmulo de trabalho pelo professor, quando este já se vê às voltas com inúmeras turmas, até por questões financeiras, quantificando em detrimento da qualidade. Porém, busca-se apoio em Nóvoa (1995 p.24), quando diz que a docência tem deixado de lado o “desenvolvimento pessoal”, confundindo “formar” com “formar-se”.

Deve-se tornar clara a opinião de que ensinar também ajuda a “formar-se”, se esse ensinar for realizado por meio do ensino com pesquisa. É obvio que o professor estará se aprimorando com a pesquisa realizada por ocasião do preparo de suas aulas. Ao fazer com que os alunos pesquisem, estará também aprendendo com eles.

Garcia (1986 p. 55) afirma:

A indagação reflexiva pode ser uma estratégia a utilizar com os professores em formação e em exercício, facilitando uma tomada de consciência dos problemas da prática de ensino. A indagação reflexiva analisa as causas e as conseqüências da conduta docente, separando os limites didáticos e da própria aula.

É condição fundamental para o docente ter “no formar o outro” a sua própria formação. Não se deve fazer com o que o ensinar se torne um fazer estanque, engessado. Pela pesquisa é possível evitar que isso aconteça. Até por força dos avanços tecnológicos, que o docente deverá trazer para dentro da sala de aula, é impossível proceder de outra forma que não a busca de atualização e entrosamento com novas formas do fazer pedagógico.

4.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUGERIDA

Motivado pelo potencial humano disponível em sala de aula e pela própria vontade de desenvolver uma nova prática pedagógica, iniciei este estudo no sentido de desenvolver a proposta do Ensino com Pesquisa para a construção do conhecimento por meio da produção de texto no Curso de Letras da Faculdade em que se realizou a pesquisa. A pesquisa culminou com o presente trabalho de dissertação.

Mesmo tendo trabalhado com pesquisa qualitativa, no decorrer do trabalho coletaram-se dados quantitativos, oriundos de questionários aplicados aos docentes e aos discentes da Faculdade pesquisada. Isso se fez necessário, uma vez que o referencial teórico seria a respeito do ensino com pesquisa e a produção de texto. Assim, precisava-se saber o que pensavam, efetivamente, as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem a respeito do ensino com pesquisa para a construção do conhecimento por meio da produção de textos.

A proposta pedagógica sugerida deverá privilegiar o trabalho da relação professor-aluno, a fim de que se dê a empatia necessária também junto aos temas tratados, para que se desperte o ciclo contínuo de construção e autoconstrução e o estímulo do aluno à pesquisa. Deve-se fazer com que o aluno aprenda a buscar possíveis soluções para as suas inquietações e, conseqüentemente, melhor compreensão do mundo que o cerca, de modo a se fazer uma ponte entre as teorias

que recebe e sua própria experiência de vida. Assim, a metodologia estará contribuindo não apenas para a formação do seu lado pessoal, mas também para o lado profissional, com o conseqüente retorno de contribuições para a sua comunidade.

Dessa forma, o docente terá como técnica pedagógica evidenciar ao aluno que os conteúdos programáticos trazidos pela disciplina não são verdades prontas e acabadas, mas um começo do recomeço individual, novamente salientando a importância da ação docente, sua intenção e a motivação desse professor.

Importante lembrar que na maioria da clientela do Curso de Letras pesquisado emerge a necessidade de se proceder à adequação da linguagem da pesquisa à produção textual universitária. Parte-se do princípio de que, uma vez feita a pesquisa e produção textual pelo docente, e motivando o seu aluno a trabalhar dentro da metodologia do ensino com pesquisa, irá produzir-se conhecimento, mesmo que modesto, o que resultará em produção de saber. A partir da importância que o docente dê ao seu trabalho de pesquisa e produção de texto, será motivada a ação discente de buscar chegar ao conhecimento pelos próprios passos e, também, por ter em vista a competência do professor.

Deve-se reconhecer que não é tarefa fácil mudar, de um dia para o outro, de uma prática tradicional para a construção do saber, sem os revezes que advirão no decorrer da nova prática docente. Assim, sugere-se, também, que todas as disciplinas adotem a produção de textos científicos repletos de informatividade e que estes surjam das experiências alcançadas por meio do ensino com pesquisa. Para tanto, é também necessário que o docente de Letras, nas mais diversas disciplinas, firme-se como usuário desta prática textual para ultrapassar a reprodução, e, assim, buscar a construção do saber por meio da pesquisa.

O foco do presente trabalho foi a preocupação de reunir uma nova metodologia a uma prática pedagógica, especialmente o Ensino com Pesquisa na busca da Construção do Conhecimento por meio da Produção de Texto. No início, não se sabia ao certo como fazê-lo, mas, à medida que se ia tendo contato com os diversos assuntos estudados no Mestrado em Educação, entendeu-se que o melhor caminho seria aquele que mais adequado estivesse ao alcance da proposta, ou seja, o próprio ensino com pesquisa.

Não houve aqui a intenção de propor medidas distantes da realidade, tanto docente quanto discente, e nem mesmo de descartar o ensino tradicional. Não se procurou trazer uma única “verdade”, pois isso iria justamente contra a flexibilidade que se tentou buscar. Uma atitude assim, por certo, frustraria a tentativa de qualquer reformulação da ação docente.

Com referência à ação, buscou-se nos diversos teóricos ligados à educação o embasamento para o presente trabalho, numa tentativa em que foram abordados os agentes da educação, professor e aluno, e aspectos intrínsecos ao processo educativo, intenção e motivação para a produção textual, os quais não podem ser, nesta concepção, aliados do ensino e da aprendizagem.

Após ter sido isto determinado e feito o levantamento, verificou-se que é possível trabalhar com produção de textos por meio do ensino com pesquisa, para a construção do conhecimento, apesar das oposições naturais por força do processo vivenciado até então. Buscou-se, assim, trazer a prática o mais próximo possível da realidade do aluno. Para tanto, sugeriu-se uma adequação da linguagem desse professor, para que se pudesse alcançar essa nova ação docente, a qual, pela prática experienciada, teve boa aceitação dos discentes.

Buscou-se com este trabalho indicar que o professor deverá, acima de tudo, ter para si, de forma muito clara, uma intenção e um objetivo ao ensinar. Isso, de um modo geral, é percebido pelo aluno e contribui para alterar todo o processo de aprendizagem.

Acredita-se que o começo deve ser muito simples: tentar extrair ao máximo do próprio aluno a necessidade de fazer pesquisa e produzir textos informativos, ligando-os à sua necessidade, sejam elas pessoais ou profissionais. Esse procedimento leva à motivação do aluno e a do próprio professor. Pela construção do conhecimento, proporcionada pelo ensino com pesquisa, o aluno aprenderá com mais interesse e mais fundamentos. O professor, por sua vez, será beneficiado em sua prática docente, uma vez que também estará aprendendo e aperfeiçoando a prática da escrita de textos informativos por meio do processo da pesquisa.

Reverter o processo tradicional de formação do professor implica propiciar ao futuro docente a produção do conhecimento por meio da inovação e da criatividade. Para tanto, as metodologias utilizadas em sala de aula deveriam ser aquelas que contribuíssem para a formação do professor como um profissional reflexivo e crítico.

As Instituições de Ensino Superior deveriam promover, então, a partir dos cursos de graduação, a continuidade da produção de conhecimento do profissional professor. Essa formação se daria por meio da criação de espaços de reflexão e da sensibilização dos gestores educacionais, assim como dos educandos para a participação ativa com responsabilidade, inovação e contribuição efetiva para a transformação na sociedade do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, E; SEVERINO, A; PATROCÍNIO, M.F. *Novo manual de redação: gramática, literatura, interpretação de texto*. São Paulo: Círculo do Livro, 1998.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAUER, M. W. ; GASKEL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEHRENS, M.A. *Aprendizagem colaborativa num paradigma emergente*. In: BEHRENS M.A.; MASETTO, M.; MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- _____. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- _____. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2000.
- _____. *A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno*. In: MASETTO, M. T. (Org.) *Docência na universidade*, Campinas: Papirus, 1998.
- _____. *Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos*. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: Champagnat. V.2, no.3, p.79-97, jan./jun. 2001.
- BERBEL, N. (Org.) *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: UEL, 1999.
- BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, M.U. *Introdução à lingüística textual*. Londres: (Trad. Silvano Muscas) Longman, 1981.

- BIANCHETTI, L. (Org.) *Trama e texto*. VI. São Paulo: Plexus, 1996.
- BRANDÃO, C. R. (Org.) *Pesquisa participante*. 8 ed. 2 reimp. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- BRANDÃO, D.M.S. & CREMA, R. *O novo paradigma holístico: ciência, filosofia, arte e mística*. 2 ed. São Paulo: Summus, 1991.
- BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educação, 1999.
- BUARQUE DE HOLANDA, A. *Novo dicionário Aurélio*. São Paulo: Nova Fronteira, 1998.
- BUENO, J. F. Educação, linguagem e produção do conhecimento. In: *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 1. n. 4, p. 47-60, jul / dez. 2001.
- _____. Leitura e produção de texto no ensino médio. In: *Revista Educação em Movimento*. Curitiba, v.1,n3,p.19-26, set/dez. 2002.
- CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CARDOSO, C.M. *A canção da inteireza*. Uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.
- CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. (Org.) *Pedagogia universitária: aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.
- CHARTIER, R. (Org) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1992.
- COSTA, M.M. Relações tensas entre a leitura e a escola. In: *Revista Educação e Movimento*. Curitiba, v.1,n3,p.11-18, set/dez. 2002.
- CORBUSIER, R. Pref. In: MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Porto Alegre: L&PM, 1977.

- CUNHA, M.I. "Relação ensino e pesquisa". In: VEIGA I.P.A. (Org.) *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. 5 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002 (Biblioteca Tempo Universitário, 96).
- _____. *Pesquisa: Princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- DESBORDES, B. *Concepções sobre a escrita na Roma Antiga*. Trad. Flávia Moretto e Guaciara Machado. São Paulo: Ática, 1995.
- DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FARACO, C.A. & TEZZA C. *Oficina do texto: redação universitária*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1997.
- FEITOSA, V. C. *Redação de textos científicos*. São Paulo: Papirus, 1998.
- FERGUSON, M. "Voar e ver: Novos caminhos para o aprendizado", In: *Conspiração aquariana*. Trad. Carlos Evaristo Costa, Rio de Janeiro: Record, 1992.
- FREIRE, P. & SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GARCIA, O.M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: FGV. 1998.
- GATE. GLOBAL ALLIANCE FOR TRANSFORMING EDUCATION. *Educação 2000: uma perspectiva holística*. Trad. Rita de Cássia Santos Vanin. MIMEO. 1991.
- GIROUX, H. & McLAREN, P. *Postmodernism and the utopian imagination: A Blochian Reading*. London: Routledge, 1994.

- GUTIÉRREZ, F. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Papirus, 1999.
- HARRIS, W. *Ancient literacy*. Estados Unidos: Harvard University Press, 1989.
- KINCHELOE, J. *Formação de professores: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- KOCH, I. G.V. TRAVÁGLIA, L. C. *Texto e coerência: a produção textual*. São Paulo: Cortez, 1998.
- KHUN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- KLEIMAN, A. *Leitura: crítica e autocrítica*. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- LAZSLO, E. *A conexão cósmica*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- LÉVY, P. *Cyberculture*. Paris: Odile Jacob, 1997.
- _____. *O que é o virtual?* São Paulo, 1996.
- _____. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública. A pedagogia-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1986.
- LÜDKE M. & ANDRÉ M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1986.
- MACEDO, M.S.A. *A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita*. FAE-UFMG. Belo Horizonte, 1998.
- MATURANA, H. *Emociones y lenguaje en educacion y política*. Santiago: Hachette, 1991.
- _____. & VARELA, F. *El árbol Del conocimiento*. Santiago: Universitaria, 1990.
- MAZETTO, M. F. (Org.) *A docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.
- MENEGASSI. R.J. & ZANINI, M. *Avaliação de redação*. Londrina: UEL, 1996.

- MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MORAES, M.C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1998.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ORTIZ, E.M.N. *Notas de aula*. Tópicos de Linguística Textual. Porto Alegre: PPG/UFRGS. 1998.
- PARKES, M. *Pause and affect in introduction o the history of pontctuation in the west*. Grã-Bretanha: Scolar Press Hants. 1992.
- PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PIMENTEL, M. da G. *O professor em construção*. Campinas: Papirus, 1993.
- PLATÃO, F. S. & FIORIN, J. L. *Lições de texto: Leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1997.
- SANTOS, L. W. *Discurso, coesão, argumentação*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.
- SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22^a. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2002.
- SHUMACHER, E. F. *Um guia para os perplexos*. Lisboa: Don Quixote, 1987.
- TOFLER, A. *A terceira onda*. 22 ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. A. “A construção da Didática numa perspectiva histórico-crítica de educação. Estudo Introdutório”, In: OLIVEIRA M.R. (Org.) *Didática: Rupturas, compromissos e pesquisas*. Campinas: Papirus, 1993.

VILAS BOAS, M.C. *O ensino com pesquisa como metodologia da prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: PUCPR, 1999.

WEIL, P. “O novo paradigma holístico. Ondas à procura do mar”. In: BRANDÃO, D. & CREMA, R. *O novo paradigma holístico: ciência, filosofia, artes e mística*. São Paulo: Summus, 1991.

APÊNDICES

Cursos de Letras

Prezado(a) Docente(a)

Esta Instituição de Ensino Superior tem como filosofia “desenvolver e difundir o conhecimento e a cultura; promover a formação integral e permanente de cidadãos e de profissionais comprometidos com a vida e com o progresso da sociedade”. Procura colocar em prática efetiva as ações contidas em seu Regimento propondo que o ensino e a aprendizagem sejam agentes de mudança paradigmática: o que antes se centrava no ensinar, com ênfase no professor, passa a se concentrar no aprender, com ênfase no aluno que, utilizando a metodologia do ensino com pesquisa, produz textos científicos informativos, objetivando, assim, também a construção do conhecimento.

Assim, como docente também desta IES, apresento o questionário, a seguir, que tem como propósito verificar se os objetivos inseridos na filosofia desta IES, em relação ao ensino com pesquisa e à produção de textos, estão sendo atingidos, se precisam ser melhorados ou se ainda não foram atingidos.

Como mestrando em educação, solicito a sua colaboração no sentido de responder a este questionário com a maior clareza possível. Os dados aqui coletados farão parte da dissertação de mestrado que estou desenvolvendo sobre o tema: “O ensino com pesquisa e a construção do conhecimento por meio da produção de textos”.

Atenciosamente,

Cilmar Tadeu Silva

ENSINO COM PESQUISA

(Por favor, assinale apenas uma resposta para cada pergunta.)

Série ou Período do Curso de Letras em que leciona:

☐ 1º. Período ☐ 2ª. Série ☐ 3ª. Série

1. Quanto à prática de pesquisa, você a realiza:

☐ nunca ☐ raramente ☐ freqüentemente ☐ sempre

2. Quando realiza a prática de pesquisa, você o faz por quê?

☐ **aprende mais.** ☐ **descobre novidades.**
☐ **reforça o que sabe.** ☐ **melhora seu desempenho docente.**

3. Na sua opinião, qual a melhor ação docente?

☐ o ensino tradicional (em que você repassa o conteúdo e aplica prova).
☐ o ensino com pesquisa (em que os alunos complementam o que foi dado).

4. Na sua opinião, o que é pesquisar:

5. Você considera que o ensino com pesquisa contribui para a sua ação na transformação da sociedade?

6. Você poderia listar outros meios que poderiam ser utilizados na pesquisa, além dos livros e da informática, aqui se incluindo a *Internet*?

7. A Instituição na qual você leciona facilita a pesquisa? Explique sua resposta.

8. O que você pensa sobre o ensino tradicional e o ensino com pesquisa?

9. Como você vê a ação pedagógica por meio do ensino com pesquisa?

10. Que caminhos você adotaria para promover o ensino com pesquisa?

PRODUÇÃO DE TEXTO

(Por favor, assinale apenas uma resposta para cada pergunta.)

1. Na Faculdade, você solicita produção de texto científico:
☐ buscando complementar os estudos dos acadêmicos.
☐ mediante solicitação dos acadêmicos.
☐ sempre que o conteúdo disciplinar exigir.
☐ não solicito.
2. Quanto ao número de produções textuais, sua solicitação:
☐ depende do coordenador do Curso.
☐ depende das exigências do conteúdo programático.
☐ depende da necessidade particular do aluno em produzir textos.
☐ não solicito.
3. Quando solicita texto científico, você:
☐ orienta fornecendo material de apoio ao conhecimento.
☐ orienta fornecendo elementos que determinam a estrutura do texto.
☐ orienta fornecendo roteiro de elaboração.
☐ não oriento.
4. Quando o texto elaborado é entregue pelo acadêmico, você:
☐ corrige o texto produzido e devolve aos acadêmicos.
☐ corrige o texto buscando melhor estruturação, dando sugestões.
☐ corrige o texto apontando somente os problemas.
☐ lança a nota sem fazer comentários.
5. Quando solicita texto científico, você pede ao acadêmico que:
☐ considere a quem se dirige o texto.
☐ considere como se escreve o texto.
☐ considere importante a intenção em produzir um texto.
☐ não faço nenhum tipo de considerações.
6. Você considera necessário o exercício de produção de textos na Faculdade?

7. Você solicita aos acadêmicos algum recurso (rascunhos, dicionários, apontamentos) para escrever textos científicos?

8. Quais são as dificuldades apresentadas pelos acadêmicos na produção de textos?

Obrigado pela colaboração!

Cursos de Letras

Prezado(a) Acadêmico(a)

Esta Instituição de Ensino Superior tem como filosofia “desenvolver e difundir o conhecimento e a cultura; promover a formação integral e permanente de cidadãos e de profissionais comprometidos com a vida e com o progresso da sociedade”. Procura colocar em prática efetiva as ações contidas em seu Regimento propondo que o ensino e a aprendizagem sejam agentes de mudança paradigmática: o que antes se centrava no ensinar, com ênfase no professor; passa a se concentrar no aprender, com ênfase no aluno que, utilizando a metodologia do ensino com pesquisa, produz textos informativos objetivando, assim, também a construção do conhecimento.

Assim, como docente desta IES, apresento os questionários, a seguir, que têm como propósito verificar se os objetivos inseridos na filosofia desta IES, em relação ao ensino com pesquisa e à produção de textos, estão sendo atingidos, se precisam ser melhorados ou se ainda não foram atingidos.

Como mestrando em educação, solicito a sua colaboração no sentido de responder a este questionário. Os dados aqui coletados farão parte da dissertação de mestrado que estou desenvolvendo sobre o tema: “O ensino com pesquisa e a construção do conhecimento por meio da produção de textos”.

Atenciosamente,

Prof. Cilmar Tadeu Silva

ENSINO COM PESQUISA

(Por favor, assinale apenas uma resposta para cada pergunta.)

Série ou Período do Curso de Letras em que estuda:

☐ 1º. Período ☐ 2ª. Série ☐ 3ª. Série

1. Com que freqüência você realiza a prática de pesquisa?

☐ nunca ☐ raramente ☐ freqüentemente ☐ sempre

2. Quando realiza a prática da pesquisa, você a faz por quê?

☐ aprende mais. ☐ descobre novidades. ☐ reforça o que aprendeu.

3. Na sua opinião, qual o meio de estudo mais produtivo?

☐ o ensino tradicional (em que você decora e faz prova).
☐ o ensino com pesquisa (em que você participa da construção do conhecimento).

4. Na sua opinião, como deve agir o professor em suas aulas?

☐ Deve ministrar aulas no modelo tradicional (em que apenas repassa o conteúdo).
☐ Deve orientar à pesquisa (em que ajuda a construir o conhecimento).

5. Na sua opinião, o que é pesquisar:

6. Você considera que o ensino com pesquisa contribui para a melhoria da aprendizagem? Por quê?

7. Você poderia listar outros meios que poderiam ser utilizados na pesquisa, além dos livros e da informática, incluindo-se aqui a *Internet*?

8. A Instituição na qual você estuda facilita a pesquisa? Explique sua resposta.

9. Quais são as suas expectativas com relação à formação universitária?

10. Como você vê a prática pedagógica de seus professores em relação à produção de texto?

PRODUÇÃO DE TEXTO

(Por favor, assinale apenas uma resposta para cada pergunta.)

A propósito da produção textual:

9. Na Faculdade, você produz texto científico:
- ☐ buscando complementar seus estudos.
 - ☐ mediante solicitação do professor.
 - ☐ sempre que o conteúdo acadêmico exija.
 - ☐ não produzo.
10. Quanto ao número de produções textuais, na Faculdade:
- ☐ depende do que é solicitado pelo professor.
 - ☐ depende das exigências do conteúdo programático.
 - ☐ depende da necessidade particular do aluno em produzir textos.
 - ☐ o professor não solicita.
11. Quando solicitado texto científico, o professor:
- ☐ orienta fornecendo material de apoio ao conhecimento.
 - ☐ orienta fornecendo elementos que determinam a estrutura do texto.
 - ☐ orienta fornecendo roteiro de elaboração.
 - ☐ não orienta.
12. Quando o texto elaborado é entregue ao professor, ele:
- ☐ corrige o texto produzido e devolve aos acadêmicos.
 - ☐ corrige o texto buscando melhor estruturação, com sugestões.
 - ☐ corrige o texto apontando somente os problemas.
 - ☐ lança a nota sem fazer comentários.
13. 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.

14. Você considera necessário o exercício de produção de textos na Faculdade?

15. Você utiliza algum recurso (rascunhos, dicionários, apontamentos) para escrever textos científicos?

16. Quais são as suas dificuldades na produção de textos?

Obrigado pela colaboração!