

**BERNADETH RESENDE TORRES**

**O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA FINS ESPECÍFICOS  
ÁREA: ADMINISTRAÇÃO**

**MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO**

**2005**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**BERNADETH RESENDE TORRES**

**O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA FINS ESPECÍFICOS**  
**ÁREA: ADMINISTRAÇÃO**

**PUC-SP**  
**2005**

**BERNADETH RESENDE TORRES**

**PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA FINS ESPECÍFICOS  
ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Anna Maria Marques Cintra.

**São Paulo  
2005**

Banca Examinadora

---

---

---

Dedico ao meu marido, Zequinha e aos meus filhos Jóber, Jobiano e Josie.

Dedico *in memoriam* aos meus pais, Maria e Alvino e ao irmão José Felipe.

*Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos...*

*Mesmo que eu tivesse o dom da profecia e conhecesse todos os mistérios...*

*...Sem amor, de nada valeria.(Cor. 13,1-3)*

## Agradecimentos

A Deus pelo dom da vida.

À Professora Dra. Anna Maria Marques Cintra pela sua orientação precisa e confiante.

À FECOM – Fundação Comunitária de São Sebastião do Paraíso – MG pelo estímulo e concessão da Bolsa de Estudos.

A todos da FACEAC – Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis – pelo apoio e companheirismo.

Aos alunos do 1º ano do Curso de Administração/2004 pela contribuição para a pesquisa.

Aos meus entes queridos: Zequinha, Jóber, Jobiano e Josie pelo carinho e compreensão.

À tia Regina e família pela acolhida hospitaleira em São Paulo.

Aos Professores Drs. Leonor Lopes Fávero, Regina Célia Pagliuchi da Silveira, João Hilton Sayeg de Siqueira e Luiz Antonio Ferreira pelas aulas de qualidade e pela feliz convivência.

## Resumo

Este trabalho situa-se na Linha de Pesquisa de Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa, especificamente em Produção de Textos para Fins Específicos que prioriza um ensino de uma língua em funcionamento numa dada realidade, voltada para a solução de problemas de comunicação em áreas específicas, a partir de conhecimentos prévios dos aprendizes.

Com base em Análise de Necessidades foram diagnosticadas dificuldades dos alunos do 1º ano noturno de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis de São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais. Com base nos dados obtidos e em função dos objetivos traçados, foi elaborada proposta de um trabalho destinado a melhorar o desempenho comunicativo dos usuários, em situações reais de análise e produção de texto.

Para esse trabalho, foi eleito o texto como eixo integrador do ensino e da aprendizagem e construídas propostas estratégicas para a produção de textos em situação de aula, a partir de um Projeto de Escrita que combinou procedimentos qualitativos e quantitativos.

Os resultados mostram que, na medida em que os alunos assumiram sua própria aprendizagem, ela se tornou significativa e eles passaram a produzir textos de melhor qualidade, quando comparados com a situação inicial do Processo Seletivo 2004.

Palavras-chave: Português Instrumental para Administração – Análise de Necessidades – Produção de textos em Administração.



## Abstract

This study was designed based on Writing and Reading Research guidelines – namely text writing for Specific Purposes, which prioritize teaching a language in a given setting and context aiming at solving communication problems in specific areas. Such teaching is based on eliciting student's previous language knowledge.

According to necessity analyses, the difficulties of the first year students enrolled in Business Management night courses at the Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis de São Sebastião do Paraíso were diagnosed. Based on the data collected, a proposal to improve student's communicative performance was devised, both for real text writing and text comprehension.

For this work, text writing was elected as an integrating axis between teaching and learning and strategic proposals for text production in an in-class context were designed. All strategies were based on a Writing Project which combined qualitative and quantitative approaches. Results show that, as students gain more awareness of their own responsibility for learning, they also found it more significant, and began to write better quality texts, when compared to those written in college entrance exams.

Key - words: Instrumental Portuguese for Administration. Analysis of Necessities. Production of Text for Administration.

# SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo I – Dois Focos Indispensáveis:	
A Abordagem Interacional e a Lingüística Textual.....	15
1.1. O Professor no Ensino para Fins Específicos .....	17
1.2. O Papel do Aluno.....	21
1.3. Projeto de Escrita .....	24
Capítulo II – Conceito de Texto .....	33
2.1. Tipos de Texto .....	36
2.2. Parceria Vitalícia: leitura/escrita.....	39
2.3. Produção de Textos para Fins Específicos.....	40
Capítulo III – Pesquisa – Ação – Avaliação no Ensino para Fins Específicos.....	47
3.1. Perfil Socioeconômico e Cultural do Vestibulando – 2004.....	50
3.2. Análise de Resultados da Produção de Textos no Processo Seletivo...	54
3.3. Questionário e Resultados da Análise de Necessidades .....	64
3.4. Análise dos Resultados das Produções dos alunos do 1º Ano de Administração.....	74
Capítulo IV - Construção de Propostas.....	79
4.1. Estratégias Pedagógicas para a Produção de Textos para Fins Específicos.....	81
4.2. Níveis de Linguagem.....	90
4.3. Avaliação e Resultado Comparativo das Produções de Texto.....	97
Conclusão.....	100
Bibliografia.....	104
Anexos.....	109

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação situa-se na Linha de Pesquisa de Leitura e Redação e focaliza, especificamente, o ensino de *Produção de Textos para Fins Específicos*.

O tema surgiu da intenção de proceder, em nosso ambiente de trabalho, a uma renovação metodológica centrada no processo e não no produto da aprendizagem, uma renovação metodológica que leve em conta como prioridade as necessidades do público-alvo, no caso, o aluno de Ensino Superior do Curso de Administração, a partir de uma abordagem instrumental que destaca a interação comunicativa.

Assim, estabelecemos como **objetivos** desenvolver um trabalho que permita melhorar a competência comunicativa dos usuários, por meio de Projeto de Escrita, em situações reais de análise e produção de texto e apresentar os resultados da pesquisa com abordagem que combina procedimentos qualitativos e quantitativos.

Isso implica, naturalmente, a competência gramatical e textual, o domínio da norma culta ou padrão e habilidade para tratar com a variedade escrita da língua, com suas implicações política, social e cultural, reconhecendo, de antemão, o contraponto que escrita e fala são modalidades diferentes, mas que podem acontecer em situações de grande aproximação.

Tendo em vista alcançar nossos objetivos, levando em conta fatores intervenientes, serão feitas, a partir de estudos teóricos de cunho processual para produção de textos, propostas estratégicas em situação de sala de aula, segundo uma abordagem para fins específicos de produção de textos acadêmicos.

Embora o acesso ao Ensino Superior seja, atualmente, mais democrático, a incompetência lingüística perdura, fazendo do acesso fácil uma espécie de armadilha tanto para alunos, quanto para professores. Nas Faculdades Isoladas, torna-se bastante evidente que poucos das camadas menos favorecidas conseguem produzir um texto coerente e coeso.

Ao longo de nosso trabalho nessa realidade, constatamos que o aluno somou onze anos ou mais de escolaridade, mas que revela um resultado de ensino com algumas limitações,

um resultado que não costuma contribuir muito para o sucesso profissional daqueles que não tiveram oportunidades de aprendizagem significativa nos bancos escolares do ensino básico.

Numa abordagem instrumental, é fundamental, para a finalidade específica, levar em consideração a sociedade, o contexto em que o aluno se insere, o que, no nosso caso, inclui o aluno trabalhador do curso noturno. Assim, não se pode trabalhar a língua portuguesa sem procurar formar o aluno dentro de uma diversidade lingüística que se direcione para situações de uso efetivo na vida do aprendiz-acadêmico, seja esse uso voltado para a situação particular do curso superior, seja para a área profissional a que o aluno se destina.

Portanto, se queremos fazer do trabalho com língua portuguesa no curso de Administração algo produtivo, convém resgatar a realidade concreta do sujeito aluno. E o ponto de partida que nos parece mais adequado situa-se num esforço do professor para traçar diretrizes e estratégias, para que, em função da finalidade do trabalho – no nosso caso a produção de textos em linguagem escrita –, se obtenha melhora na qualidade dos textos.

Nosso público alvo foi o 1º ano do Curso noturno de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis – FACEAC – de São Sebastião do Paraíso, no estado de Minas Gerais.

A Análise de Necessidades sugere ao professor, considerando as necessidades detectadas, uma nova concepção metodológica, e a necessidade de reflexão com proposta de mudança na prática docente, uma vez que se admite que o aluno aprende por meio de situações-problema e não de discursos pré-elaborados pelo professor.

Ao trabalhar com situações-problema, o aluno deixa de ser espectador para tomar o lugar de sujeito ativo, que opina, pensa, interage. Os sujeitos são os construtores da linguagem, os agentes em processo.

Para Hymes (1979:19) apud Lima (1984:98), a abordagem instrumental procura considerar o uso real da língua e tenta colocar o aluno diante de situações que retratam o mais fielmente possível a vida real. Busca-se, pois, um desempenho comunicativo que, sem excluir a

competência gramatical, vê a realização lingüística como algo formalmente possível, viável, adequado ao contexto do aluno.

Baseamo-nos em Geraldi (2001) que considera a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida e também como ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.

Ao professor cabe, pois, buscar meios para atualizar-se em teorias lingüísticas, automotivar-se, evitar práticas ineficazes e privilegiar o uso da língua em situações comunicativas, promovendo uma aprendizagem significativa para oferecer perspectivas de melhoria na qualidade da produção textual dos alunos.

Assim, como incentivador e orientador da produção escrita de seus alunos, o professor vai se valer da linguagem verbal e não-verbal, trabalhando a partir de textos as diferenças das linguagens oral e escrita, sem descuidar do padrão culto da língua escrita. O domínio desse padrão representa um instrumento de luta, de valorização pessoal e cultural na sociedade em que vivemos, especialmente em empresas onde os estudantes desempenharão sua profissão.

Também nos orientaram estudos lingüísticos baseados nos fatores<sup>1</sup> de textualidade de Beaugrande & Dressler (1981) e nos trabalhos de Van Dijk (1995), de modo particular ao tratar do apoio para a Lingüística Textual.

No Brasil, Fávero e Koch (1994) Koch e Travaglia (1989), Costa Val (1991) retomam a proposta de Van Dijk e Kinstch (1983) autores que também servirão de base esclarecedora para a nossa proposta.

Ao tratar de Produção de Textos, alicerçamo-nos em Maria Teresa Serafini (2001), *Como Escrever Textos* e em Samir Meserani (1995), *O Intertexto Escolar*.

---

<sup>1</sup> Fávero (2004), em anotações de aula, prefere o termo princípios a fatores.

Para o trabalho com produção de textos para fins específicos, o mote “é um ensino baseado nas finalidades do curso; é um ensino centrado no aprendiz ” nos valem do estudo de Cintra *et alii* (1992) em *Português Instrumental*.

Segundo a aprendizagem significativa cujo nome recorrente na abordagem instrumental é Ausubel (1968) apud Scott (1984), uma informação nova tem bom significado quando interage com uma estrutura de conhecimento específica e ancora-se em “conceitos subsunçores” que funcionam como “ganchos” e estabelecem relações entre a velha e a nova informação, ou seja entre a nova informação em face da bagagem do aprendiz.

Metodologicamente, nossa pesquisa corresponde ao que se denomina pesquisa-ação, uma vez que nos baseamos em teorias lingüísticas para elaborar nossa proposta de ensino de Produção de Textos para o 1º ano de Administração, a partir de uma busca de dados em que atuamos ao mesmo tempo como professora e pesquisadora.

A partir dos aspectos mencionados é que organizamos nosso estudo em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, tratamos da abordagem interacional, considerando o papel da Lingüística Textual no ensino, sob a perspectiva da relação professor/aluno. O texto é, pois, o ponto de partida e ponto de chegada das práticas educacionais acadêmicas.

No segundo capítulo, sob a perspectiva da Lingüística Textual, enfocamos o texto nas suas dimensões como: lugar de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor e tratamos de tipologia textual e leitura como matéria-prima para a produção de textos.

No terceiro capítulo, apresentamos a Metodologia empregada para a parte empírica do trabalho, com o *corpus* da pesquisa, que buscou traçar o perfil do vestibulando do Curso de Administração, da FACEAC, mais particularmente, a partir do Processo Seletivo de 2004, tendo sido utilizado como instrumento de pesquisa um questionário socioeconômico e cultural com perguntas para levantamento de dados sobre o estudante. No início do ano letivo, um outro questionário, agora o de Análise de Necessidades foi aplicado, tendo em vista estabelecer uma ordem de prioridades capaz de apontar as necessidades dos estudantes.

No quarto capítulo, vem a proposta de trabalho e o resultado de sua aplicação junto aos acadêmicos.

Na conclusão, são retomados os objetivos da pesquisa para confrontá-los com os resultados obtidos, por meio da produção de textos dos informantes-alunos.

## CAPÍTULO I – DOIS FOCOS INDISPENSÁVEIS: A ABORDAGEM INTERACIONAL E A LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Neste capítulo, trabalhamos aspectos da abordagem interacional e da Lingüística Textual, tomados na pesquisa como elementos de base para o desenvolvimento do trabalho com os alunos.

Em termos de interação, consideramos a sala de aula como um lugar onde a interação é ou deveria ser o centro das preocupações, dado que por meio dela espera-se que o aluno tenha um papel ativo de sujeito da aprendizagem, de autêntico aprendiz, ou seja, do sujeito que constrói o próprio conhecimento. Por isso, a interação professor/aluno e aluno/aluno torna-se fundamental, uma vez que sem ela a sala de aula é apenas um lugar de transmissão de informações que se perdem, ou correm o risco de se perderem com relativa facilidade, pois os atores dos processos de ensino e de aprendizagem podem não se encontrar devidamente envolvidos neles.

Concordamos com afirmação de Vygotsky (1997), segundo a qual o desenvolvimento humano se dá pela interação com o outro, pela aprendizagem. O papel do professor é de fundamental importância, sua função é de mediador, de facilitador do processo, o que implica domínio teórico lingüístico e postura adequada para potencializar o aluno em seu processo como sujeito de seu desenvolvimento.

Vygotsky (1997) considera a escola como promotora do desenvolvimento na medida em que esta cria, em sala de aula, situações específicas que permitem o trabalho conjunto entre sujeitos que possuem habilidades diferentes e onde os instrumentos de mediação ocupam um papel fundamental. Ele destacou o uso particular da linguagem, com suas características específicas, já que no âmbito escolar a palavra não atua só como meio de comunicação, senão como um “objeto de estudo” e o contexto de ensino constitui, nas palavras de Vygotsky, um sistema social definido.



O discurso escolar, os tipos de atividades escolares e as trocas específicas que acontecem nesse ambiente pedagógico permitem que o sujeito desenvolva sua consciência, vontade e intencionalidade.

É preciso, para tornar eficaz e agradável o ensino de português, uma iniciação em princípios e em resultados obtidos pela lingüística teórica, não no sentido de enfocar diretamente teorias, regras gramaticais, e sim numa perspectiva transformadora, segundo a qual seja possível ver como o universo teórico se transforma na prática, para a descoberta de caminhos mais fecundos que levem o aluno a se sentir apto para a construção de textos específicos de sua área.

A interação comunicativa aluno/professor relaciona-se diretamente aos princípios de atitude e motivação, na medida em que ambos assumem uma nova postura diante dos processos de ensino e aprendizagem. A motivação do professor é fundamental para um ensino centrado numa perspectiva para fins específicos. Só o professor motivado é capaz de criar condições favoráveis para a realização da aprendizagem significativa, integrada aos interesses e necessidades dos alunos, tornando-os também motivados.

Uma abordagem interacional, em sala de aula, articulada a uma boa motivação dos atores do processo permite reflexão-ação. Com base em conhecimentos teóricos, mas voltado para a prática pedagógica centrada no aluno, o professor confirma que “não há pedagogia autêntica e sólida sem preocupação com a ciência” (Cf. Borba, 1979).

No plano da Lingüística Textual, buscamos explicar, valorizar e interpretar fatos lingüísticos em sua diversidade e heterogeneidade, com a preocupação de levar o aluno a identificar adequadamente as modalidades de textos e seu uso em conformidade com os contextos, como vem a seguir.

## 1.1 - O PROFESSOR NO ENSINO PARA FINS ESPECÍFICOS

Falar e escrever são atividades criadoras, por isso mesmo de difícil tratamento didático, constituindo, mesmo, um verdadeiro desafio para o professor que busca levar o aluno a enfrentá-lo.

Com a mudança histórica da nossa sociedade, o professor precisa ser visto como “facilitador” de uma comunicação interativa. Assim, ele será capaz de preparar indivíduos com habilidades específicas para a vida acadêmica e profissional, tornando-os capazes de solucionar, de forma inovadora, problemas atuais e que não podem ser resolvidos por uma educação geral automatizada.

Vygotsky (2000) resgata a importância da função do professor, valoriza o diálogo na sala de aula, a promoção de uma interação educativa com práticas pedagógicas que favoreçam a consciência reflexiva e levem os alunos à formação de conceitos para exercerem a função de ensino com profissionalismo e responsabilidade, sem esquecer o papel político que a escola tem. O professor não é um repassador de informações.

Para Cintra (1992), a abordagem instrumental exige, do professor, uma mudança de atitudes, pois é ele que, através de uma nova postura, provoca o aluno para se sentir motivado, para se envolver na sua própria aprendizagem.

Sabendo-se que a criação não se faz a partir do nada e considerando-se os pressupostos da Linguística Textual, o que se espera no ensino de língua é um trabalho que focalize as relações entre textos; entre um texto e seus co-texto e contexto.

Diante das dificuldades inerentes à prática com textos, a Análise de Necessidades é um instrumento de diagnóstico eficaz porque fornece informações para o professor sobre o desempenho e as possibilidades dos alunos e, uma das tarefas do docente,

é estimular e orientar o aluno na produção de textos que atendam a dinâmica da própria escola ou que preparem o futuro profissional para exigências da sociedade.

Normalmente, num curso de Administração, como em qualquer outro curso, o trabalho com textos que possam satisfazer os desejos de comunicação verbal dos estudantes, refere-se ao texto de especialidade da área.

E a orientação, ou os procedimentos adotados pelo professor só adquirem sentido para o aluno, se estiverem determinados, com clareza: os objetivos, o assunto, as estratégias, a problematização, em conformidade com as finalidades do curso, previamente estabelecidas.

Acreditamos que, de maneira geral, quando o professor de língua materna leva o aluno a perceber que ele pode escrever com adequação na sua área de especialidade, a questão do “Como escrever?”, vai sendo superada. Diferentes assuntos, diferentes destinatários e diferentes objetivos dos textos a serem produzidos vão exigir procedimentos diferenciados, mas dentro das expectativas da área.

A variante a ser usada não corresponde a mera opção do aluno, mas atrela-se ao contexto situacional, ao gênero previsto, ao destinatário do texto. Uma vez que o aluno faz parte de uma sociedade, é bastante natural que ele conheça intuitivamente determinados usos correntes de textos. No entanto, usos de especialidade, normalmente exigem ensino específico e ensinar a escrever e ensinar a produzir textos são tarefas do professor de Português, embora não exclusivas dele.

Sabemos que escrever é uma atividade que precisa ser encarada por qualquer pessoa como uma atividade, em primeiro lugar, útil para colocar a cabeça no lugar, para organizar as dificuldades de entendimento tanto quanto das questões mais gerais e complexas referentes à vida cidadã. É também uma atividade necessária para o

entendimento da complexidade tanto da vida numa sociedade organizada a partir da palavra escrita quanto da complexidade do conhecimento que nele a palavra escrita processa; é uma atividade fundamental para o entendimento entre os homens.

Uma das primeiras tarefas do professor, no ensino para fins específicos, consiste em selecionar textos autênticos, em circulação nas diversas práticas sociais e apresentar bons modelos sob uma perspectiva contextualizada e viva.

Cagliari (1997) nos lembra que o professor competente deve procurar aperfeiçoar os conhecimentos dos alunos, ensinando-os a transportar esses conhecimentos para a linguagem escrita, que tem características próprias, colocando-os em contato com todo tipo de linguagem escrita, a fim de melhorar o desempenho lingüístico dos mesmos.

Embora não se possa questionar a proposta do autor, dizemos que, na abordagem instrumental, o professor competente transforma o ensinar num aprender, na medida em que ele promove as condições para que seu aluno construa, ele mesmo, seus conhecimentos. E nesse contexto, nada melhor que se apoderar de ensinamentos da Lingüística Textual cuja base é o texto. Também advogamos que trabalhar com projetos contribui de forma significativa para a construção do conhecimento individual.

Segundo Rojo (2001) ensinar língua materna em forma de projeto, é a vantajoso, porque nele, a unidade mínima de ensino é a seqüência didática, cuja combinação dá origem aos programas bimestrais, semestrais e anuais.

Também Kaufman e Rodrigues (1995) aconselham o professor a trabalhar com Projetos, considerando a situação comunicativa do leitor/autor/objetivo; a caracterização do texto: título/ tema; temas que serão abordados em uma reflexão metalingüística (de lingüística textual, gramatical oracional, ortografia e pontuação).O

professor é responsável pela construção dos conhecimentos, das competências e atitudes, mas enquanto mediador.

Vale ressaltar que, na abordagem instrumental, todo o componente gramatical tem de ser visto como meio e não como fim do ensino, o que exige do professor centralizar sua tarefa no próprio texto.

Charaudeau (1983) chama o professor de “mediador de uma práxis em que interagem reflexão teorizante e prática pedagógica”, na medida em que ele precisa implementar situações e propor atividades coerentes, ao mesmo tempo, em relação àquilo que ele conhece das competências visadas e em relação àquilo que ele observa nos sujeitos com os quais ele interage.

Talvez a primeira tarefa do Professor de Língua Materna, especificamente ao trabalhar com produção de textos, seja mostrar ao aluno que é preciso “aprender a escrever, escrevendo”, e não perder de vista que a linguagem é uma atividade social de interlocução.

Pierre Bach (1991) mencionado por Cintra e Passarelli (2002) propõe um projeto pedagógico de escrita, referindo-se ao clima de trabalho como um pressuposto para o processo de escrita, visto que nenhuma aprendizagem verdadeira pode efetuar-se num clima de trabalho desfavorável, ainda mais quando se trata de redação, uma vez que é uma boa oportunidade para que o aluno se sinta convidado a expor-se, a deixar-se conhecer por meio de sua escrita.

Na produção de texto, cabe ao professor mostrar ao aluno que a escrita é um processo gradativo, é um trabalho de artesão. Um texto não nasce pronto e acabado. Ninguém nasce sabendo e é preciso desmistificar a crença que só escreve quem tem “dom”, “quem tem jeito”.

Acreditamos que o espaço de interação propício para que professor e aluno se dêem as mãos e trabalhem aprimorando as habilidades seja mesmo a sala de aula.

## 1.2 - O PAPEL DO ALUNO

Calkins (1989) compara o desenvolvimento da habilidade da escrita à prática de um esporte: (...) *se você praticar essa modalidade de esporte todos os dias, sua prática se tornará cada vez mais fácil; você encontrará seu próprio passo, entrará em um ritmo.*

Para o aluno produzir bem seu texto, ele deve praticar a escrita, lembrando-se que a leitura é a matéria - prima para a produção de textos e contribui para um melhor desempenho lingüístico.

Logicamente, não se deve generalizar com assertivas do tipo *todo aquele que lê muito escreve bem*, como se se tratasse de uma relação mecânica, automática. Mas ninguém duvida que há relações estreitas, positivas e vitalícias entre a experiência em leitura e o bom desempenho da escrita sob a orientação do professor.

Ora, para escrever é necessário *ter o que dizer/ escrever e saber como dizer/ escrever*. Eis a questão: *como escrever?* É esta a proposta. O aluno deve escrever sobre o que interessa a ele, a partir de sua vivência.

O aluno-escritor *planeja, delinea o que fazer*. O aluno deve refletir, meditar e, normalmente, consultar fontes adequadas de informações, pesquisar enfim, além de mobilizar sua capacidade de distanciamento para que seja feita uma leitura avaliativa/ crítica das fontes e uma produção pessoal do texto que se constrói.

Desenrola-se, entretanto, um complexo processo, mais longo ou menos longo em função das habilidades e do perfil do redator. Evidentemente a tarefa implica algum domínio das convenções relativas ao uso social da língua escrita, dos tipos de discursos e textos capazes de produzir sentido nas diferentes situações de comunicação e dos meios lingüísticos capazes de produzir sentido.

Portanto, considerando que será o acadêmico, ele mesmo quem irá construir seu próprio conhecimento, seu próprio domínio de linguagem, convém realizar um trabalho que possa motivá-lo e conscientizá-lo de que para produzir textos escritos é importante que saiba responder a questões como:

*O que é importante e relevante ao meu destinatário neste momento?*

*Que tipo de linguagem devo utilizar? Que tipo de texto?*

*A que distância devo me colocar dela?*

*Que conhecimento prévio meu interlocutor já possui e com o qual posso contar?*

Considerando as prováveis expectativas e disposições do meu leitor, de que recursos argumentativos posso utilizar para atingir meus objetivos?

Ao transformar a experiência em texto, tem-se de eleger, dentre a multiplicidade de formas discursivas concorrentes, aquela ou aquelas que são mais apropriadas aos propósitos da tarefa. Por isso, o processo de elaborar textos escritos gera necessariamente reflexões acerca do uso das diferentes formas discursivas e sobre a adequação de níveis de formalização.

A competência para redigir textos é imprescindível para o sujeito exercer suas funções de profissional, cidadão e ser social. As habilidades de produzir, compreender e analisar textos orais e escritos são entendidas como resultado, entre outras finalidades, do desenvolvimento da competência no uso de parâmetros gerais e específicos de textualização. (Cf. Meurer & Motta-Roth, 1997).

Entendemos como fundamental que o acadêmico conheça bem os recursos da sua língua para poder fazer as melhores escolhas dentre as variadas possibilidades existentes, de acordo com o contexto, com o destinatário, a fim de atingir os objetivos pretendidos.

No caso do aluno de administração, como de resto em todas as áreas, além das leituras específicas da área, é importante que leia outros tipos de textos, inclusive, os que estão fora do contexto escolar, como jornais, revistas semanais para ampliar o repertório, condição desejável no momento em que for construir textos de especialidade, pois embora cada texto seja uma construção singular, de um dado sujeito, ele tem de estar inserido num contexto situacional real.

E a inserção do acadêmico no universo de sua área mostra que, na sala de aula, o papel do grupo é muito importante para troca de experiências para correção de eventuais distorções na compreensão de conceitos, de fatos. Enfim o grupo pode atuar com vantagem seja na forma de entender os problemas, seja mesmo na forma de conduzir soluções.

Como Cintra (1992), ressaltamos que ambos – professor e aluno – terão de assumir uma nova postura e estar motivados para alcançar estágio satisfatórios de ensino para Produção de Textos Específicos.



### 1.3 – PROJETO DE ESCRITA

É preciso fazer a experiência da utilidade e das diferentes funções da escrita: a escrita serve para qualquer coisa, corresponde às intenções, subentende as propostas, difere de acordo com as situações, permite comunicar e coloca em evidência que as relações emissor/destinatário são determinadas pelas relações sociais de poder, de papéis e de *status*, com intenções reais e hábitos culturais, a partir dos quais os interlocutores classificam uma situação de troca verbal.

O fato é que nenhum texto se produz no vazio ou se origina do nada; ao contrário, alimenta-se, de modo claro ou subentendido, de outros textos. O conhecimento das relações entre os textos e dos textos utilizados como intertexto é um poderoso recurso de produção e apreensão de significados.

A preocupação com bons modelos de textos constitui uma constante porque servem como parâmetro para o aluno, seja para produzir textos adequados às necessidades da área, seja para produzir textos com qualidade.

No trabalho com produção de textos de especialidade, seria possível, como foi dito, a partir da Análise de Necessidade, detectar as dificuldades ocorrentes no grupo e iniciar um programa de solução de problemas de escrita. No entanto, optamos pela inclusão de um projeto de escrita pelas vantagens que ele proporciona:

- Exige um planejamento com tempo determinado, feito em conjunto, por professor e alunos
- No planejamento, cada etapa está prevista, com sua duração e atividades;
- Contém objetivos explícitos e significativos;
- Leva o aluno a sentir-se comprometido com seu próprio aprendizado;
- Permite que o aluno viva seus processos autônomos de aprendizagem;

- Faz com que todo o trabalho se desenvolva de maneira a propiciar uma constante interação do sujeito com os meios ao seu redor;
- Leva os alunos a produzirem textos, pressupondo destinatários reais;
- Converte o trabalho num produto real de aprendizagem.

Para Kaufman e Rodriguez (1995) o projeto é constituído de três partes:

a) A primeira é uma espécie de “plano geral” (tema – série – data do início e duração aproximada – materiais usados – uma síntese das etapas previstas para sua realização).

b) Na segunda parte, são colocados os dados correspondentes ao texto que se produzirá, subdividido em três itens:

1. Situação comunicativa em que se insere o texto (autor/leitor/objetivo);
2. Identificação e caracterização do texto;
3. Temas que serão abordados em uma reflexão metalingüística (de lingüística textual, gramatical, oracional e pontuação).

c) Em uma terceira parte do registro, são colocados tanto os conteúdos de outras áreas que o projeto poderia incluir, como também os exercícios ou atividades selecionadas que se queiram realizar com respeito aos temas mencionados no item b. No caso de se decidir por essas atividades, que elas sejam realizadas no transcorrer do projeto, quando surgirem dificuldades com os temas envolvidos. Isto é, esses exercícios nunca deverão ser apresentados antes de se iniciar a escrita dos textos, mas, sim durante as sucessivas reescrituras dos mesmos textos.

A utilização da proposta acima, feita para a escola convencional, exigiu, naturalmente, pequenas adaptações num curso de português instrumental. A primeira etapa pôde ser usada integralmente, sem problemas; a segunda nos suscitou refletir sobre a identificação e caracterização do tema e sobre a reflexão metalingüística (de lingüística

textual, gramatical, oracional e pontuação). Com efeito, era fundamental, por um lado, identificar tema correlato à área e caracterizar o texto a ser produzido dentro dos parâmetros dos textos autênticos, por outro, não nos perdermos em questões gramaticais, mas tomá-las como meio e não como fim, no desenvolvimento do projeto. Por fim, na terceira etapa, teria de haver muita atenção com a participação de outras áreas que pudessem subsidiar o texto a ser produzido e verificar se, na situação específica em que nos encontrávamos, seria relevante propor exercícios no âmbito do projeto.

Começamos o ano letivo da disciplina Língua Portuguesa pelo texto “**A Carta da Terra**” (ANEXO I) de 14 de março de 2000. Distribuimos cópia do texto para cada aluno e dissemos-lhes que trabalharíamos com este texto durante o ano letivo com atividades diversificadas para atendê-los em suas necessidades. Quebramos também o paradigma de que o texto deve ser visto, estudado, interpretado uma vez só. Os alunos produziram vários gêneros textuais a partir dele, já que se constituiu num projeto que durou um ano letivo.

Como Intertexto, foi distribuída cópia da canção de Milton Nascimento “**Estrelada**” (ANEXO II). Nossa intenção foi apresentar uma outra modalidade de texto, um outro gênero textual, uma nova forma de dizer algo, por considerarmos a música: uma força motivadora, interessante, agradável e propícia à aprendizagem.

Partimos do ponto de vista que a linguagem não pode ser estudada separadamente da sociedade que a produz e que, para sua constituição, entram em jogo processos histórico-sociais; que o texto é o lugar de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor.

E as funções de um texto em uma sociedade, assim como o efeito que ele exerce em um grupo social são importantes para diferenciar as superestruturas, uma vez que elas determinam a função específica de um texto. Assim, um mesmo conteúdo pode ser

comunicado por meio de diferentes tipos textuais de acordo com a situação comunicativa (carta, requerimento, ata, contratos e outros documentos).

Recorremos a Van Dijk (1995) que assevera que as superestruturas específicas impõem limitações ao formato dos textos. Muitas vezes tipos textuais veiculam as mesmas informações, mas, por pertencerem a contextos distintos e possuírem funções sociais diferentes, cada um deles organiza a informação de modo diferente do outro.

O material proposto tem como ponto importante o trabalho da leitura como um processo na produção de textos. No que se refere à concepção de leitura, é preciso ter uma visão que a concebe como produção de sentido, em seu caráter interativo. Há várias modalidades de leitura: para busca de informação, para estudo de texto, leitura como fonte de prazer e *leitura/ pretexto*. Graças às diferentes superestruturas, podemos distinguir uma narração, um texto publicitário, um poema, uma argumentação e, até mesmo, uma conferência.

No decorrer da parte de interpretação do texto base – A Carta da Terra – algumas atividades – principalmente de textos epistolares – foram trabalhadas (cartas, ata, ofício) em abordagem instrumental. Optamos pelo texto base – A Carta da Terra por estar a carta (oficial ou comercial) entre os documentos abarcados pela correspondência administrativa.

Na leitura dos textos, aplicamos a técnica **SQ3R**, de Morgan e Deese, a partir de Molina (1992:33), seguindo, aproximadamente, as cinco etapas propostas pelos autores:

1. *Survey* (levantamento)
2. *Question* (pergunta)
3. **R***ead* (leitura)
4. **R***ecite* (repetição)
5. **R***ev***iew** (revisão)

A leitura do texto, embora não possa ser reduzida a uma questão de técnica, pode ser facilitada por estratégias utilizadas para sua realização; mas tendo sempre presente que um texto não pode ser reduzido às informações que contém, já que ele é o espaço do confronto de ideologias, levando-se em consideração os seguintes passos:

1.1 *Visão geral do texto ou capítulo* – O informante-aluno faz uma leitura inspeccional. (Qual o assunto? Qual a ordem das idéias expostas?)

1.2 *Questionamento despertado pelo texto* – O aluno faz um levantamento de perguntas.

1.3 *Estudo do vocabulário* – Para Molina (1992:38), a melhor forma de despertar o prazer pela leitura e consolidar o hábito de ler é oferecer textos interessantes, não obstante mais difíceis, que levem o leitor a aceitar o desafio neles implícito como meio de alcançar uma recompensa maior.

Considerando que o próprio contexto, normalmente, favorece a construção pelo leitor do significado, admite-se o uso do dicionário, na leitura, em situações limite. O desafio que se impõe é a utilização do dicionário no momento da escrita.

1.4 *Linguagem não-verbal* - Um texto oferece outras informações apresentadas por ilustrações (fotos, mapas, quadros, gráficos, tabelas). É preciso observá-las com atenção para entendê-las.

1.5 *Essência do texto* – O aluno identifica as idéias principais do texto e situa o autor num contexto ideológico.

São exigências desse estágio da leitura:

- Apreender as principais proposições do autor;
- Conhecer os argumentos do autor;
- Identificar a tese do autor;
- Avaliar as idéias expostas.

Importa ressaltar que a expressão-chave de um parágrafo, freqüentemente está no tópico frasal. E é importante que o leitor decida qual o procedimento que melhor se adapta a seu trabalho: sublinhar o texto nas suas idéias principais, mas com parcimônia, com economia, ou registrá-las em papel ou na margem do próprio texto. A seleção de palavras-chave pode ser feita em todos os parágrafos, caso se vá elaborar um resumo do texto.

Com base em alguns passos da técnica acima apresentada, levamos o aluno a perceber que a *Progressão Temática* assume um papel muito importante na organização e na hierarquização das unidades semânticas, unidades de significado, em relação a seu valor comunicativo.

Uma vez que mesmo em textos de especialidade da área de Administração ocorrem textos descritivos, narrativos e dissertativos, lembramos que os resumos de textos descritivos pedem pensamento visual e espacial; os de textos narrativos exigem atenção quanto aos aspectos causais ou seqüenciais; e os de textos dissertativos, reclamam atenção aos aspectos do pensamento lógico-abstrato e à organização e hierarquização das idéias.

Serafini (2001) sugere regras para a elaboração de sínteses que compreendem: supressão, generalização, seleção, construção.

A supressão elimina palavras secundárias do texto, é o apagamento.

A generalização permite substituir elementos específicos por outros genéricos.

A seleção cuida de eliminar obviedades ou informações secundárias e ater-se às idéias principais.

1.6 *Avaliação* – A preocupação desta fase é salientar a necessidade de orientar o aluno para o exercício de sua capacidade crítica, levando-o à independência de seu pensamento crítico. Assim sendo, transforma-se o estudante em autor de sua aprendizagem.

A etapa de avaliação engloba tanto a resposta às questões feitas pelo leitor no início e no decorrer do estudo do texto, quanto às oferecidas pelo próprio texto.

Levamos o aluno a perceber que a *Progressão Temática* assume um papel muito importante na organização e na hierarquização das unidades semânticas, unidades de significado, em relação a seu valor comunicativo.

Trabalhamos a *Progressão Temática* com um Tema Constante, isto é, foi mantido um mesmo tema, em torno do qual foram se acumulando informações. Isto vem nos mostrar que um mesmo texto pode ser trabalhado de várias maneiras. Também trabalhamos *Progressão com Temas Derivados*, ou seja, são apresentados vários temas parciais a partir de um tema geral ou hipertema.

Após a leitura e discussão do texto “CARTA DA TERRA”, os alunos afirmaram que o conteúdo se insere num contexto de indignação diante das agressões infligidas à Terra, com a intenção de resgatar o seu valor. Também é um texto contemporâneo, e isso se *reconhece* tanto na *forma* (linguagem) quanto no *conteúdo* (tema).

Na letra da canção de Milton Nascimento, há uma descrição do planeta *Terra* de maneira poética, elogiando sua beleza e importância para os seres que nela habitam.

Observamos que há nos dois textos um assunto em comum, todavia, são textos bastante diversos entre si quanto à maneira de expor esse tema, pois enfocam-no de ângulos diferentes, utilizando recursos de linguagem também diferentes.

Em se tratando de prosa, na Carta, o tratamento é de 3ª pessoa “*A Terra, nosso lar, está viva com uma comunidade de vida única*”, e na forma poética de dizer, o tratamento é de 2ª pessoa “*Terra, és tão delicada*”. Ressaltamos que contribui para a eficácia da redação empresarial o conhecimento e a utilização lingüística adequada. Reconhecemos que a linguagem utilizada nas relações organizacionais exigem o conhecimento de certas fórmulas e praxes em que se deve exercitar o produtor de texto.

O importante é ressaltar as razões que justificam construções e abordagens assim diferenciadas. Isto é, há sempre um momento, uma história, uma intenção, um estilo, uma postura determinando a produção de um texto – o *contexto*.

Apoiando-nos em Serafini (2001), assinalamos que o tema terá de ser observado, que o tamanho do texto ficará na dependência dos objetivos do redator, que a qualidade do texto será esperada e que a avaliação levará em conta o desenvolvimento das idéias e a correção. Ainda com base na autora, selecionamos aspectos que a nosso ver, poderiam auxiliar o aluno na produção de seu texto:

Identificação do destinatário: a quem será destinado o texto? Qual o público-alvo?

Qual ou quais objetivos tem o texto? Ou seja, o que o aluno pretende com o texto? Convencer, narrar, informar, entreter, argumentar, relatar, descrever etc.?

Que gênero de texto pretende usar? Relatório, Técnico, Científico, Literário, Jornalístico, Publicitário, Instrucional, Epistolar, Humorístico,?

Seu texto será, basicamente, narrativo, descritivo, dissertativo, argumentativo, injuntivo etc.?

Papel do Redator: O papel de quem escreve depende do objetivo e do gênero do texto.

Após as instruções, solicitamos aos alunos que escrevessem uma *Carta para a Terra* e observassem a coerência de tratamento.

A Análise de Necessidades permite conciliar os objetivos aos fins, tornando o processo ensino-aprendizagem um processo contínuo de revisão e, como meio, o uso de um dos fatores de textualidade proposto por Beaugrande & Dressler (1981) que é a intertextualidade, eis a razão de ser escolhido um texto – carta, por ser a carta muito usada em Administração.



Várias atividades de leitura e de redação foram realizadas com a conscientização de que a linguagem deve ser trabalhada continuamente como um trabalho artesanal, acreditando sempre que dificuldades de leitura e de produção de textos em língua materna devem ser superados a partir da consciência que se tem das possibilidades da língua, das possibilidades pessoais e sociais.

Após a **ação** – produção de texto – levamos o aluno à **reflexão** – de que o seu texto (o seu tecido – é fruto de toda essa história, de sua sensibilidade, de sua maneira de ser, no trabalho de tecelão que ele faz, estão presentes todos os fios da sua vivência e seu texto irá aos poucos mudando para melhoria em sua vida comunicativa.

As atividades de gramática são trabalhadas conciliando com os princípios gerais da lingüística que busca, em cada situação, o tipo texto mais conveniente.

“Seguramente, a abordagem instrumental exige muito do professor, já que ele terá de desenhar um curso para as medidas do grupo, definindo conteúdos gramaticais e textuais, elaborando atividades que levem em conta estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem”. (Cintra – 1992).

## CAPÍTULO II – CONCEITO DE TEXTO

A comunicação se dá por meio de textos, não de palavras ou frases isoladas. Expressa, pois, uma intenção e uma situação. Etimologicamente, a palavra *texto* provém do latim, *textu*, que significa tecido, entrelaçamento. Fica claro, assim, que já na origem da palavra encontramos a idéia de que o texto resulta de um trabalho de tecer, entrelaçar várias partes menores a fim de se obter um todo inter-relacionado, isto é, uma textura ou tessitura que corresponde a rede de relações capaz de garantir sua coesão, sua unidade, sua coerência.

De fato, o texto é um tecido feito de palavras que se reúnem em frases, períodos e parágrafos, representados concretamente pelos sons vocais, no caso do texto oral, ou pela junção de caracteres, no caso da escrita. Geralmente, toma-se texto como sinônimo de discurso escrito, abstraindo-se o fato de que o texto pode utilizar a matéria gráfica ou fônica, isto é, pode ser escrito ou oral. Claro que a manifestação lingüística oral é muito anterior à escrita, que, na realidade, é uma “tradução” ainda que imperfeita, dos sons da fala para a forma gráfica.

Na sua função comunicativa, pode ser tomado como uma unidade lingüística concreta, perceptível pela visão ou audição, construído ou apreendido como unidade de sentido pelos usuários da língua (falante, escritor, ouvinte, leitor), em situações de interação social, independentemente da sua extensão. (Cf. Koch e Travaglia, 1989: 8).

Embora o texto, aparentemente, se mostre acabado, porque tem começo, meio e fim, na verdade é um objeto inacabado, que se caracteriza pela incompletude, na medida em que se relaciona com uma dada situação que se traduz em um contexto sociocultural, histórico, econômico, com interlocutores e, intertextualmente, com outros textos.

A legibilidade de um texto depende não só da coesão gramatical de suas frases, da coerência das idéias com relação ao contexto de situação (consistência lógica das idéias), da sinalização de tópicos, mas também da relação do leitor com o texto e com o autor.

Como o texto não é fruto de uma idéia momentânea, mas decorre de um processo de interação social do autor, sua produção resulta de um trabalho “artesanal”, que envolve, também, a tipologia textual, o gênero textual e a parceria vitalícia: leitura/escrita.

Reconhecemos, assim, o texto como um ato real ou potencial de comunicação que se constitui no complexo universo das ações humanas como uma tessitura de cunho sintático, cognitivo, conceitual e pragmático. E assumimos as competências textual e comunicativa, que merecem desenvolvimentos apropriados.

Lembramos Costa Val (1991) quando diz que o texto será bem compreendido, portanto concretizando a comunicação, se avaliado sob três aspectos:

- a) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência, responsável pelo sentido;
- b) o formal que diz respeito à sua coesão, responsável pela unidade formal e se constrói através de mecanismos gramaticais e lexicais;
- c) o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa, ou seja, o texto deve ser reconhecido pelo usuário como um emprego normal da linguagem num determinado contexto.

Para produzir um texto escrito, o escritor precisa decidir sobre o que vai escrever, qual a finalidade de seu escrito, a quem se dirige, qual o gênero que deve adotar etc. e fazer uma primeira tentativa. A seguir tem de ler o que escreveu, corrigir, se houver equívocos (e, normalmente, há), reescrever, reorganizar o conteúdo e a forma, onde isso se fizer necessário. É importante ao emissor/escritor tomar alguma distância do texto para assumir o papel de leitor de si mesmo e se certificar do que queria dizer e do como disse.

Na situação de escrita acadêmica, consideramos a leitura prévia imprescindível, na medida em que possibilita explorar estratégias textuais em função de objetivos e de destinatários, identificar recursos lingüísticos, gêneros textuais da área de especialidade.

E o *contexto situacional*, nesse caso, diz respeito ao conjunto dos elementos exteriores aos textos da área, mas fundadores deles, ou seja, os contextos profissionais onde são gerados, que incidem tanto na maneira de organizá-los, como na forma de estruturá-los e interpretá-los. Pragmaticamente, todo texto é parte integrante de uma “situação” sociocultural, que se vincula ao uso e, em função disso, manifesta uma linguagem, tributária de atitudes e ações dos participantes da interlocução, do ato comunicativo.

Segundo Bronckart (1999), numa perspectiva Pragmática, fazem parte do contexto: a identidade, os comportamentos e as intencionalidades dos participantes na situação comunicativa; os parâmetros espaço- temporais vinculados a essa situação; o lugar social, instituições, ideologias, espaços cotidianos que se relacionam à situação de comunicação.

Em razão de condições sócio-culturais os *gêneros textuais* se estabelecem como uma cristalização das formas de dizer sócio-historicamente constituídas. Graças à

diversidade das práticas sociais discursivas nas áreas de especialidade, surgem os diferentes tipos de textos, cada qual relativo a uma prática específica de discurso.

Vale retomar que Beaugrande & Dressler (1981) apontam sete fatores de textualidade: a coerência e a coesão, centradas no texto e relacionadas com o material conceitual e lingüístico do texto; a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade, centrados nos usuários e que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo. Fávero (2004), acrescentou o princípio de contextualização<sup>1</sup>.

Pensando na prática, acrescentamos dois conceitos: o de *co-texto* como todo o conjunto lingüístico que cerca um dado elemento do texto, ou seja, as partes do texto situadas antes e depois dele; e o de textualidade, como o que faz com que um texto seja um texto e não apenas uma seqüência de frases. É o resultado da trama, do tecido construído com vários elementos.

## 2.1- TIPOS DE TEXTO

Segundo Beaugrande (1997) apud Marcuschi (2001) os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações lingüísticas, sociais e cognitivas.

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza lingüística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia

---

<sup>1</sup> Fávero (2004) acrescenta, em aula, o princípio da contextualização, além dos sete fatores de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler.

de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (Marcuschi,2001)

Já Travaglia (2002) considera a tipologia como a possibilidade de particularização, de singularização dos discursos e ao mesmo tempo de sistematização e análise. É uma atividade estruturada, sendo as suas regularidades sedimentadas dentro dos tipos.

Com base em Marcuschi (2001) dizemos que tipos textuais são:

1. Constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;
2. Constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos;
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;
4. Designações teóricas dos tipos: *narração, argumentação, descrição, injunção e exposição*.

Segundo Van Dijk (1995), são as superestruturas que caracterizam os tipos de texto, e os diversos tipos textuais são selecionados pelos usuários de uma língua de acordo com a situação comunicativa e a função social a que o texto se destina, uma vez que, “as superestruturas impõem certas limitações ao conteúdo de um texto”.

Os textos são formalizados por uma superestrutura, que organiza as informações em uma estrutura específica e por uma macroestrutura, que organiza as informações semânticas.

Há os elementos lingüísticos que formam a microestrutura do texto e criam os efeitos de sentido que não são selecionados aleatoriamente; eles são frutos de uma escolha que mostra a intencionalidade do produtor do texto.

Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo). Na carta pessoal, por exemplo, pode conter uma seqüência narrativa (conta uma história), uma argumentação (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação) e assim por diante.

Sentimos necessidade da prática de vários tipos de textos, no curso de Administração por estarem ligados ao desempenho acadêmico, tais como trabalhos monográficos, redação comercial e administrativa que sejam regidos por princípios de objetividade e de observância às normas gramaticais. Para Siqueira (1990), nas organizações empresariais o que se encontra é o tipo de texto narrativo chamado relato.

Além disso, para Medeiros (2000) os princípios utilizados na produção de textos administrativos são a clareza, a concisão (frases despojadas de adjetivação e advérbios), a precisão, o tratamento (pronomes); ainda há uma preocupação com a estética, englobando elementos como margens, parágrafos, espaço interlinear, espaço entre parágrafos, divisão do texto em tópicos e capítulos.

Num curso específico de Administração são necessários exercícios para o aprimoramento da ortografia, da concordância verbal e nominal, da pontuação, da colocação pronominal e outros itens detectados na Análise de Necessidades tendo como unidade básica de ensino o texto nas suas diversas modalidades.

## 2.2- PARCERIA VITALÍCIA: LEITURA/ESCRITA

Smith (1999:125) afirma que ainda que não sejam processos isomórficos, leitura e escrita apresentam intensa interação: são processos de construção do significado que compartilham a mesma natureza cognitiva, interativa e social.

Evidentemente há pontos convergentes entre tais processos, mas que necessitam ser observados, de modo especial quando se trabalha com textos de especialidade que exigem centralização em determinados tipos textuais, em determinadas convenções típicas de gêneros, de áreas.

Segundo Smith (1999), “tudo o que uma criança aprende sobre leitura ajuda-a a tornar-se um escritor. Tudo o que é aprendido sobre escrita contribui para a habilidade de leitura. Manter as duas atividades separadas não só as priva do seu sentido básico, mas também empobrece qualquer aprendizagem que possa vir a acontecer”.

Numa escola ideal, acreditamos, a prática de leitura intensa aproximaria os leitores dos textos, tornando-os familiares aos alunos, propiciando leituras fluentes e produção de textos adequados. A ampliação da visão de mundo, do repertório, provavelmente, inseriria o leitor na cultura letrada, possibilitando produções orais, escritas com o verbal ou mesmo com outras linguagens. No entanto, como mostrou nossa Análise de Necessidades, os acadêmicos não advêm de uma escola ideal.

Barthes (1980) faz uma relação entre o ato de ler e escrever, dizendo que a leitura é condutora do desejo de escrever e que nunca será possível libertar a leitura, se num mesmo movimento não libertarmos a escrita.

Ressaltamos também, que diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes têm suas formas características que precisam ser aprendidas.



Retomando alguns aspectos já mencionados nesta dissertação, dizemos com Reinaldo (2002) que, para produzir um texto, o escritor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer; a quem dizer e como dizer. A autora retoma Costa Val (1991) e aponta três fatores que, para ela, definem a textualidade:

a) Formal que comporta a coesão, responsável pela integração dos constituintes lingüísticos, por meio dos mecanismos de retomadas, antecipações e seqüenciação de informações no texto;

b) Semântico-conceitual que responde pela coerência, responsável pelo sentido;

c) Pragmático que dá conta do funcionamento do texto no contexto de uso, envolvendo aspectos como intencionalidade, aceitabilidade (centrados nos interlocutores), situacionalidade (centrada no contexto de ocorrência, na adequação à situação sociocomunicativa, intertextualidade (centrada na relação com outros textos), e a informatividade (centrada na suficiência de dados).

Logo, além da leitura fornecer matéria-prima para a escrita (o que escrever), contribui, ainda, para a constituição dos modelos (como escrever).

### 2.3- PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA FINS ESPECÍFICOS<sup>2</sup>

Sendo um ensino centrado no aprendiz, prioriza as necessidades deles, “selecionando os conteúdos em função de objetivos bem precisos e operacionalizáveis de modo a responder àquilo que os destinatários esperam” (Souza e Silva, 1991).

---

<sup>2</sup> English for Specific Purposes (ESP) apud Maurice Broughton (1980) surgiu na Inglaterra em função da necessidade do ensino de inglês como segunda língua.

Reafirmamos com Cintra (1992) que nesta abordagem é preciso deixar em segundo plano conteúdos, métodos e técnicas de ensino e encarar o aluno como agente, como sujeito de sua própria construção de conhecimentos, porque só na medida em que o seu EU se desvela e se descobre é que as coisas ganham significado para ele.

No quadro complexo da educação atual não nos parece tão importante transmitir (ensinar) grande quantidade de informações, até mesmo pela facilidade de obtenção de informações que os meios de comunicação, em geral, oferecem. Hoje, mostra-se mais eficaz educar a aptidão do aluno para que construa ele mesmo seus conhecimentos, de sorte a saber deles se valer nas ocasiões em isso se fizer necessário.

Utilizamos como componente fundamental de um ensino centrado no aprendiz e na comunicação interativa, o diagnóstico denominado Análise de Necessidades, considerado ponto de partida para o professor iniciar seu curso e detectar as necessidades e dificuldades do grupo. Só a partir daí podemos delimitar os objetivos do curso, no caso, de Administração e os procedimentos para alcançá-los.

Por meio de questionários aplicados e uma atividade de escrita realizada, é possível identificar aspectos relevantes do perfil dos alunos como produtores dos textos de sua especialidade.

O ato de escrever exige do escritor atenção no conteúdo e na forma. No conteúdo, por meio de seleção adequada de idéias, tendo em vista a finalidade do texto, o interlocutor esperado; na forma, seguindo padrões definidos socioculturalmente.

Para produzir um texto de especialidade e mesmo uma redação escolar não se espera inspiração, mas trabalho que pressupõe conhecimento do assunto, da estrutura do texto, das convenções sociais e gramaticais.

As expressões “redação”, “produção de texto” e “composição de texto”, embora possam ser tomadas como sinônimas, podem, de acordo com Guedes (2002) se vincularem a teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever textos, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também suas conseqüências sociais, políticas e culturais.

Para Guedes (2002) a palavra *composição* é a mais antiga das três e se vincula à mesma sustentação teórica que deu embasamento à gramática tradicional. Nessa perspectiva, a linguagem é vista como instrumento destinado a organizar e a expressar o pensamento dentro dos princípios da chamada lógica formal, preocupando-se mais com a correção do processo de raciocinar do que com a finalidade com que o raciocínio é enunciado.

Na avaliação de Guedes (2002), a composição faz parte de uma visão de mundo elitista e estática, dominante num Brasil dirigido pelos bacharéis das leis, representantes do patriarcado rural. Lembra personagens que falam difícil com a finalidade de, principalmente pelo uso de vocábulos desusados pelo comum das pessoas, mostrarem-se cultos, sábios, eruditos, respeitáveis, levando o interlocutor a pensar: *Deve ser um gênio: não entendo nada do que ele diz.*

O uso do termo *redação* intensificou-se a partir do período de nossa história que começa com o desenvolvimentismo dos anos 50 e vai até a segunda metade dos anos 70. Quer expressar a eficiência tecnocrática dos engenheiros, economistas, administradores, politicólogos civis e militares que foram substituindo os bacharéis no comando dos negócios do País.

Nos jornais, a virtude mais almejada passou a ser a uniformidade com o estilo dos demais textos da mesma publicação, o que gerou produção em série, como na

indústria. De acordo com o autor, tudo muito limpo, muito organizado, bastando um bom trabalho de manutenção.

Já o termo *produção de texto* revela generalizada desconfiança com relação às soluções milagrosas geradas em *inodoros gabinetes tecnocráticos* e aponta para a produção concreta, o trabalho direto com a matéria-prima como o caminho que pode levar a sociedade brasileira a definir o seu próprio rumo e o modo como ela passa a se movimentar.

Assim, a linguagem já não é vista como um instrumento para organizar o pensamento, nem apenas como um meio de comunicação. Ela é reconhecida como uma forma de ação, um processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores.

A composição pressupõe leitores iguais ao autor, que aplaudem a riqueza do vocabulário e a rigidez das normas gramaticais; a redação pressupõe leitores que executam os comandos; a produção de texto pressupõe leitores que dialogam com o texto produzido, com ele concordam e aprofundam ou discordam e argumentam.

Produção de texto expressa a ação de escrever textos como um trabalho entre outros trabalhos, como cultivar a terra, pastorear cabras, apertar parafusos numa linha de montagem... Não se trata de compor, de juntar com brilho, nem de redigir, isto é, organizar, mas de produzir, ou seja, transformar, mudar, mediante uma ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano.

Geraldi (2001) considera a produção de textos orais e escritos como ponto de partida e também ponto de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. Na redação, produzem-se textos para a escola, cujo destinatário é o professor; na produção de textos, produzem-se textos na escola caracterizados pela sua diversidade e heterogeneidade.

Quando nos atemos à produção do texto de especialidade, nos colocamos no universo de uma educação lingüística, na qual o acadêmico tem de ser estimulado para desenvolver sua competência lingüística, tendo em vista as diversas situações comunicativas de sua área.

Vigotsky (2000) tratou da necessidade de um espaço maior para a aprendizagem da escrita na escola e enfatizou a escrita como um dos aspectos de desenvolvimento individual e cultural dos indivíduos e provocadora de mudanças, visto que escrever é uma atividade fundamental para o entendimento entre os homens.

Ao optar por um trabalho de produção textual para fins específicos, entendemos que, além do caráter particular da forma de cada texto e dos assuntos correlatos às formas, o redator terá de escolher determinadas estratégias como as mais adequadas. Assim, ensinar a escrever não se reduz a uma mera técnica de comunicação, pela qual o professor transfere para o aluno um conjunto e meios que vão determinar o produto final. Pelo contrário, o professor, animador do processo de produção textual, terá de indicar estratégias, motivar seus alunos, orientar para que cada um assuma, ele mesmo, seu saber como construtor de textos.

Finalizando esse Capítulo, nos remetemos a Meurer (1997), para quem as práticas discursivas são histórica e socialmente determinadas e, como tal, impõem limites à organização do texto:

*Sempre que alguém escreve, há uma expectativa de que o texto produzido seja o reflexo de determinados discursos e que, portanto, espelhe as maneiras de falar ou escrever das diferentes instituições que regulam a comunidade onde o indivíduo está inserido. Por isso, há também uma expectativa de que todos os textos tenham formas, funções e conteúdos específicos. E é esta expectativa que impõe ao escritor um*

*conjunto de exigências de caráter psicossociolingüístico que precisam ser contempladas durante o processo de composição (Meurer, 1997:17).*

Segundo Meurer, um modelo que dê conta da produção escrita deveria contemplar todas essas exigências e propõe um modelo em módulos que incluem: 1) fatos/realidade; 2) história discursiva individual, discursos institucionais e práticas sociais; 3) parâmetros de textualização; 4) monitor; 5) representação mental de fatos/realidade por parte do escritor.

O autor entende fatos/realidade como qualquer dado relativo ao mundo externo ou interno, real ou imaginário, sobre o qual o produtor de texto deseja ou precisa se expressar, ou sobre o qual tem a intenção de intervir.

A motivação para o surgimento de um texto origina-se, por um lado, de desejos, necessidades, ou conflitos gerados a partir da história discursiva individual de cada pessoa e, por outro lado, de necessidades, conflitos ou diferenças gerados dentro dos diferentes discursos institucionais e das práticas sociais em que se insere o texto.

Os parâmetros de textualização dizem respeito a aspectos ilocutórios, enunciativos, retóricos, interacionais, organizacionais (microestruturais e macroestruturais) que Meurer assim enumera: o objetivo do texto, a identidade do escritor e da audiência, o tipo ou gênero textual, o contrato de cooperação, as máximas e a noção de implicatura, as relações oracionais e a organização coesiva do texto como um todo, a coerência e a consciência do que implica o ato de ler. Esses parâmetros de textualização são monitorados pelo produtor de texto durante a atividade de produção escrita, levando-se a crer que, quanto mais proficiente for o escritor, maior será o controle exercido pelo monitor sobre a geração de idéias, o planejamento, a organização, a execução e editoração do texto.

O monitor é uma espécie de aparato mental, com funcionamento em parte consciente e em parte não consciente, que planeja e executa o processo de escrever como um todo, permitindo – ou não – a criação de determinada representação mental de fatos/realidade por parte do escritor, que é a imagem que se forma na sua mente antes da atividade de produção escrita. Não é simplesmente uma mera representação referencial, mas uma mediação ideológica relacionada à história discursiva do escritor, aos discursos institucionais e às práticas sociais em que o texto está inserido.

História discursiva, discursos institucionais e práticas sociais são conceitos-chave no modelo de Meurer (1997) e, no modelo de Hayes e Flower apud Passarelli (2000). Do ponto de vista funcional, a produção escrita é, de certa forma, determinada pelo tema (tópico), pelo destinatário (real ou potencial) e pelo efeito que se espera produzir no destinatário. Do ponto de vista procedimental, há intervenção de três grandes operações nos processos redacionais, articuladas umas às outras e que se encontram em interação: operações de planejamento, de textualização e de revisão, que estariam sob a atuação de um controlador geral.

Cabe ao produtor de textos específicos conhecer possibilidades que estão colocadas culturalmente, saber selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão; ser capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto; ser capaz de revisá-lo e reescrevê-lo adequadamente; ser, ainda, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisar utilizar fontes escritas para a sua própria produção.

### CAPÍTULO III – PESQUISA – AÇÃO – AVALIAÇÃO NO ENSINO PARA FINS ESPECÍFICOS

O método adotado é o hipotético-dedutivo, entendido como aquele cujas hipóteses a serem testadas se originam no conhecimento teórico lingüístico.

Para a elucidação dos dados, escolhemos como instrumento de pesquisa: o questionário Análise de Necessidades e aproveitamos o Questionário Socioeconômico e Cultural e as produções de textos desde o Processo Seletivo do ano letivo de 2004.

O questionário permite a coleta por informante-aluno e por documentos escritos, referentes à estrutura e funcionamento do Curso de Administração, a textos lidos pelos alunos e à tarefa específica de reproduções escritas pelos mesmos.

Apoiamo-nos em *Goode & Hatt* (1987) e *Selltiz et al.* (1987) por considerarem o questionário um instrumento composto por itens estruturados que se refere a um meio de obtenção de respostas do próprio informante.

Os autores chamam a atenção quanto à extensão e finalidade do instrumento e quanto à formulação das questões.

Quanto à extensão e finalidade, o questionário não deve exigir mais de trinta minutos para ser respondido, sendo preferível um período ainda mais curto, no caso do informante-aluno, para não fatigá-lo. Logo, o questionário deve ter finalidade bem definida, com questões bastante objetivas, para as finalidades da pesquisa.

Em relação à formulação das questões, os autores afirmam que “desenvolver um questionário pode ser imaginado como mover-se de dentro para fora” (cf. p.176) e aconselham o pesquisador a:



- a) Esboçar as implicações lógicas de seu problema;
- b) Apoiar-se na sua experiência e na literatura para obter questões importantes àquelas implicações lógicas;
- c) Construir um conjunto preliminar de questões selecionadas;
- d) Tabular os resultados desta verificação preliminar para conhecer suas limitações, verificar se as informações são completas e suficientes e, até mesmo, verificar certas inconsistências nas respostas e problemas de espaço e tipografia.

*Selltiz et al.* (1987) fornecem um guia para construção de um questionário orientando o pesquisador a:

- a) Formular o problema exato a ser respondido;
- b) Verificar que aspectos do problema deverão ser abordados;
- c) Verificar qual dos dois tipos básicos de questão será formulada: questão que solicita explicitamente a informação ou aquela em que a informação é inferida;
- d) Na formulação de questões consideradas essenciais é prudente incluir algumas questões extras com o objetivo de checar a fidelidade das respostas ou medir a influência de mudanças na mesma;

Verificar o efeito de diferentes formulações que pode ser determinado pela construção da forma do questionário;

Os autores apontam as seguintes vantagens do questionário como instrumento de pesquisa:

- a) É menos dispendioso;

- b) Evita vieses ou tendências do organizador;

Pelas vantagens que o questionário propicia, optamos por aplicar um Questionário Socioeconômico e Cultural e um Questionário visando à Constatação das Necessidades, especificamente.

A partir do Questionário Socioeconômico e Cultural, tomamos conhecimento das condições sociais, culturais, políticas e econômicas do aluno com o intuito de ajudá-lo, apesar das diferenças, e construir uma metodologia de ensino que, a partir dos contrastes entre dialetos não-padrão e o dialeto padrão, possamos conduzi-lo eficazmente ao domínio deste.

Reconhecemos que a diferenciação geográfica e social entre os segmentos de uma mesma comunidade lingüística resultam em um correspondente processo de diferenciação lingüística, que pode se dar nos níveis fonológico, léxico e gramatical e faz-se mister desenvolver no aluno a competência leitora e a competência escritora.

Concordamos com os sociolingüistas que não negam a influência da língua sobre a visão de que no mundo têm os que a falam, como ainda não negam o contrário, isto é, a influência do meio físico e do contexto cultural sobre a língua. Witter (1999) lembra Huey que, desde 1908, já valorizava a aprendizagem em família, reconhecendo que os pais são, potencialmente, as pessoas mais importantes na educação dos filhos.

Admitimos que a linguagem é fundamental no desenvolvimento do ser humano e *é na e pela* linguagem que os sujeitos se comunicam, agem e interagem.

Para Soares (1986:78), a análise sociológica das relações entre escola e sociedade e das relações lingüísticas numa sociedade de classes e numa escola que serve a essa sociedade mostra ser inadmissível deixar de vincular o ensino da língua materna às

condições sociais e econômicas de uma sociedade dividida em classes. Essa vinculação desvenda, nas situações de comunicação pedagógica, as relações de força lingüísticas, reflexo das relações de força sociais e econômicas.

Por tratarmos de um ensino específico de língua materna, ressaltamos o questionário Análise de Necessidades que visa a um ensino centrado na comunicação interativa, sendo o ponto de partida para o professor diagnosticar as necessidades da turma.

### 3.1 - PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DO VESTIBULANDO DA FACEAC NO ANO LETIVO DE 2004. (ANEXO IV)

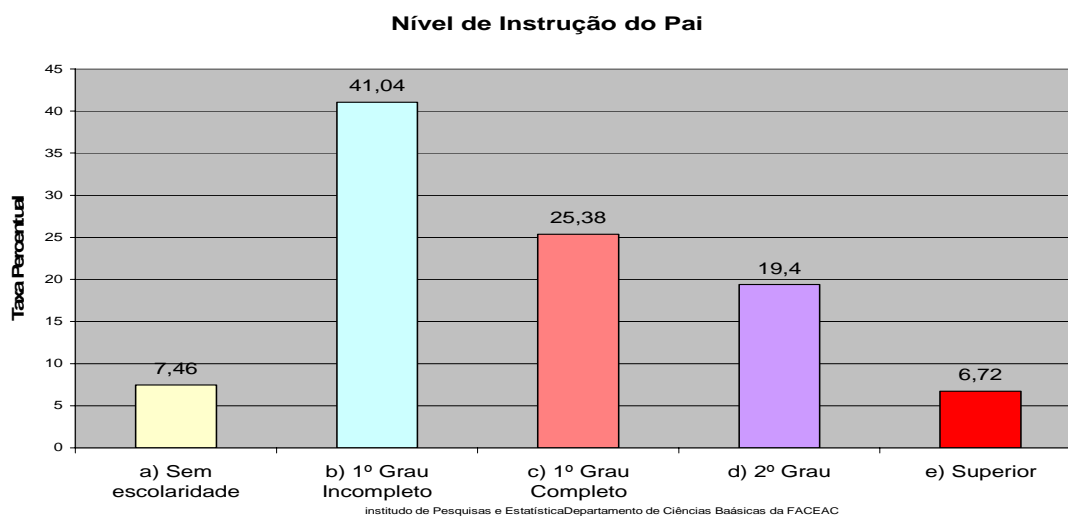
Além da Análise de Necessidades, requisito básico para um planejamento de Ensino para Fins Específicos, aproveitamos os resultados do Questionário Socioeconômico e Cultural, considerando a concepção de linguagem como resultado da interação dialética de um indivíduo com outros num determinado grupo social (Vygotsky, 1989), refletindo assim, a importância da dimensão social no processo de desenvolvimento do ser humano.

Quanto ao Processo Seletivo, reconhecemos que a aprendizagem é redirecionada apenas para o acerto e seu olhar é retrospectivo. No ensino específico de línguas, a perspectiva é de futuro para a prática pedagógica e seu olhar é prospectivo.

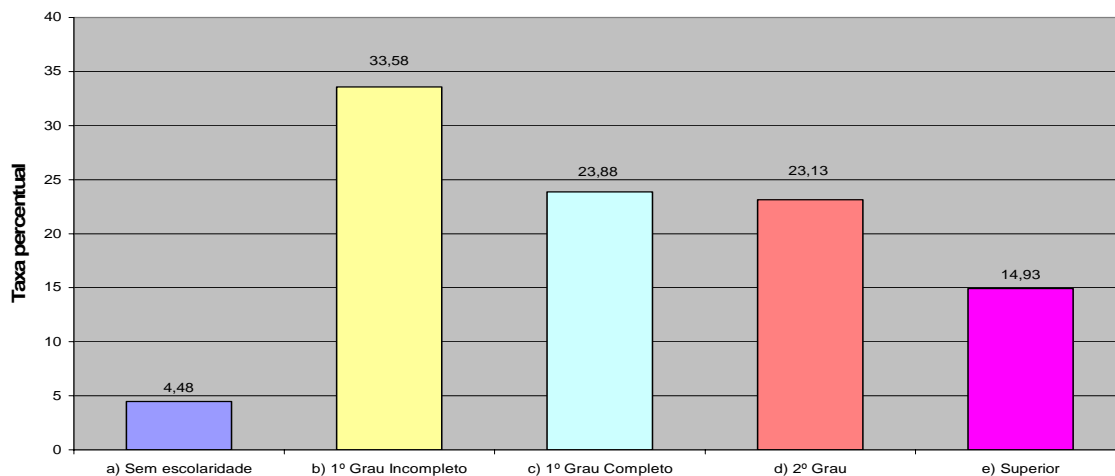
Para Vygotsky (2000), o biológico não é suficiente para nos transformar em seres humanos; portanto, é na relação com a cultura, com a linguagem e com o outro que nos constituímos seres humanos. Sendo assim, o meio (físico e sociocultural) é constitutivo do ser humano e não apenas o influencia (como afirma Piaget), e nem sozinho produz a humanidade (como afirma o Behaviorismo).

Desse modo, pouco a pouco, os indivíduos (Rego, 1995) “vão se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio histórico da humanidade e de seu próprio grupo cultural”. Assim, construir conhecimento passa a ser uma ação compartilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto vão sendo estabelecidas.

Por se tratar de um questionário que visa também à Bolsa de Estudos concedida pela FECOM – Fundação Educacional Comunitária de São Sebastião do Paraíso, mantenedora da FACEAC, pedimos permissão ao leitor para que façamos, a apresentação em gráfico de barras apenas de dados que nos interessa na presente pesquisa.

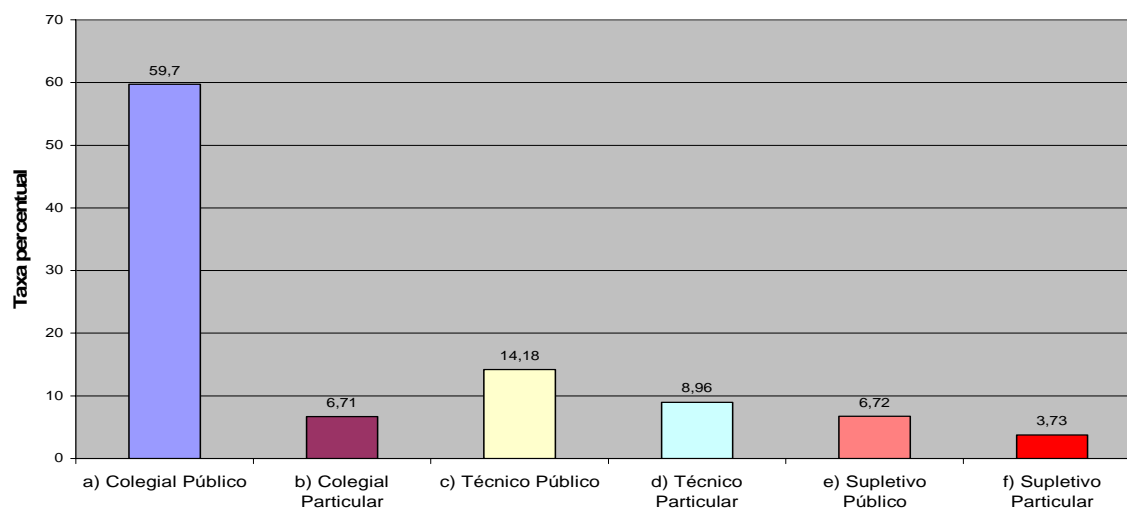


### Nível de instrução da mãe



instituto de Pesquisas e Estatística Departamento de Ciências Básicas da FACEAC

### Curso de Ensino Médio Concluído



instituto de Pesquisas e Estatística Departamento de Ciências Básicas da FACEAC

O contexto sócio-histórico-cultural da família influi e muito na vida do estudante, ao longo da formação escolar, mas há que se considerar, também, as variáveis do professor (Witter, 1996) e da forma e ambiente em que trabalha.

Segundo Vygotsky (2000), a interação se dá, desde o nascimento, entre o homem e o meio social e cultural em que se insere. Ou seja, o homem transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.

Defendemos que o universitário precisa ser ajudado a resolver seus problemas lingüísticos e ser capaz de buscar informações, ler criticamente, compreender as informações de que necessita e ter competência para produzir textos.

A tarefa do professor é desenvolver estratégias de aproximação do aluno com os textos.

## 3.2 – ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PRODUÇÃO DE TEXTOS DO PROCESSO SELETIVO

**PROCESSO SELETIVO FACEAC 2004**

**PORTUGUÊS**



\* Em todas as questões escolha apenas uma alternativa correta, assinale-a e depois preencha o gabarito.

**ATENÇÃO** - Leia atentamente todos os textos desta prova que se relacionam com o tema da redação, pois serão base para a produção do seu texto.

**TEXTO I** - (questões I e II)

### Mútua Compreensão

*Éverton de Paula*

Enfim ele realizou o seu velho sonho de infância: aos oitenta e quatro anos de idade fez xixi na fonte da praça central enquanto a banda tocava marchinhas no coreto.

Julgaram-no louco, a família se escondeu de vergonha, as mocinhas horrorizaram-se, os guardas acudiram...

Somente o filho do pipoqueiro, de seis anos, pegou carinhosamente em sua mão e o levou para tomar sorvete de morango no bar da esquina.

**TEXTO II** - (questão III)

### Um lugar ao Sol

*Rodrigo Cunha Pereira*

O Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, é um texto normativo moderno, politicamente correto, que vem tentar resgatar a dignidade das pessoas da chamada terceira idade, para atribuir-lhes um "lugar ao sol". A preocupação é justificada. Os idosos ficam tão à margem da sociedade que algumas vezes são esquecidos pelo poder público até em campanhas de saúde. Os números da aids confirmam a exclusão. Recentemente o ministro da Previdência Social, em flagrante ato de desrespeito aos idosos, determinou a suspensão do pagamento de suas aposentadorias.

**TEXTO IV** - (questão V)

### Envelhecer com Dignidade

*Léo Pessini*

O acelerado envelhecimento populacional é um fato preocupante em todo mundo. O Brasil, por exemplo, já não é mais um país jovem. Estima-se que os idosos, que representavam apenas 3,2% da população em 1900 e 4,7% em 1960, chegarão a 13,8% no ano de 2025. Hoje, temos 11 milhões de pessoas com mais de 60 anos, e as projeções indicam que seremos o sexto país no mundo em número de idosos, em 2020, com 32 milhões de habitantes nesse grupo etário.

No Processo Seletivo de 2004, os alunos receberam junto com a proposta de Redação, cujo título foi Os Idosos, uma folha onde tomaram conhecimento dos Critérios de Avaliação.

Para Cintra (1992), é comum o professor pedir uma redação, ou dar um conjunto de exercícios gramaticais para fazer seu diagnóstico e é isto que acontece no Processo Seletivo. O resultado prático da correção desses instrumentos leva o professor, invariavelmente, a velhos problemas de ortografia, acentuação, concordância, pontuação, etc., o que também, invariavelmente, o levam a ter a certeza de que terá de começar tudo de novo, comprovando a suspeita de alguns alunos de que o professor de português não acredita no que ensina, uma vez que repete os mesmos conteúdos da 5ª série ao término do ensino médio.

O Processo Seletivo/2004 nos instiga a uma reflexão ampla sobre o cenário educacional brasileiro do final do século XX e início do século XXI, especificamente, sobre o cenário regional e local do sudoeste mineiro e nordeste paulista.

Após a elaboração, aplicação e correção das Provas de Redação, Língua e Literatura Brasileira do Curso de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de São Sebastião do Paraíso, estado de Minas Gerais, contextualizamos o aluno quanto à produção de texto escrito, por fazermos parte da comissão do processo seletivo.

O candidato foi avaliado segundo os seguintes critérios que buscaram identificar sua competência textual: unidade, completude, tematização, saber partilhado, informação nova, habilidades para parafrasear um texto, para resumi-lo, dar-lhe um título.

Eduardo Portella, no livro *Crise na Linguagem de Rocco* (1981) disse que a Universidade não pode ser o Pilatos do vestibular e lavar as suas mãos diante desse momento seletivo, no qual, queira ou não, está inteiramente envolvida. Acrescentaríamos a



essa crítica que o Ensino Fundamental e Ensino Médio não deveriam ser uma Maria Madalena “arrependida” porque falhou, mas que ao reconhecer a sua falha: *parou ... pensou ... repensou humildemente sua “práxis” para não continuar como outrora.*

Cremos que ainda dá tempo de o Ensino Fundamental e o Ensino Médio arregaçarem as mangas e mudarem a postura político-pedagógica, visando a um ensino aprendizagem de qualidade para uma vida estudantil cidadã.

Como professora de Língua Portuguesa Instrumental, do 1º ano do Curso de Administração, interessou-nos estudar a produção de textos dos quarenta e seis (46) alunos desde o Processo Seletivo de 2004, momento em que há possibilidade para uma reflexão séria e comprometida sobre os níveis de aquisição e desempenho em língua materna por meio de diagnósticos acerca de um passado escolar próximo e/ou longínquo, de Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio Regular ou Irregular e/ou Profissionalizante.

Constatamos que há alunos que terminaram o 2º grau em 1982, portanto, podem ter estado vinte e dois (22) anos afastados dos bancos escolares e alunos recém-formados, geralmente instados por um Mercado de Trabalho que exige um Diploma de Curso Superior. É necessário levar em consideração as condições ambientais mencionadas a partir do Questionário Socioeconômico e Cultural como sendo grandes responsáveis pelo crescimento cognitivo, afetivo desses mesmos indivíduos.

Ao expressar-se pela linguagem, percebemos que os vestibulandos não se desligam da realidade onde vivem, ou seja, o ambiente influencia sobre sua forma de expressão, sobre suas maneiras de apreensão e concepção de si próprio e do mundo.

Comprovamos pelos textos produzidos pelos informantes-alunos que serão identificadas por **IA1...IA2...IA3** e assim sucessivamente. Apresentamos a seguir o resultado da avaliação que fizemos, com textos exemplo, lembrando que o tema foi: Os Idosos.

1. *Fidelidade ao tema:* Houve falta de correspondência entre o tema proposto *Os Idosos* e o tema criado: .

IA1:

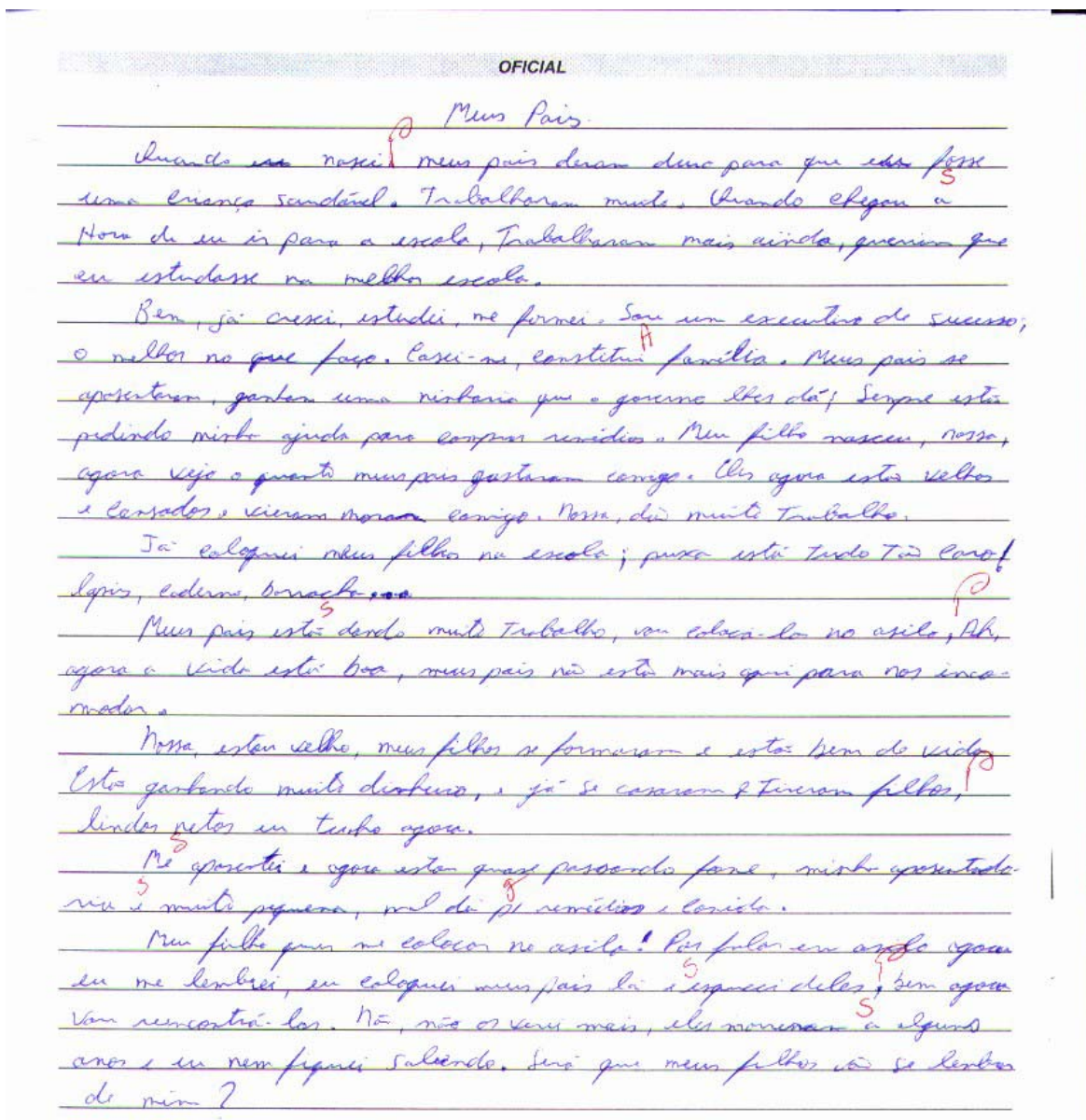
OFICIAL

"Josias o viajante"

Certo dia Josias <sup>A</sup> <sup>✓</sup> Casado da Bela no sertão <sup>✓</sup> Sergipe, veio para São Paulo e deixou sua família <sup>A</sup> <sup>✓</sup> ali se ajuntar por lá. Aos 18 anos de idade <sup>✓</sup> sem experiência em outros serviços <sup>✓</sup> levou a <sup>✓</sup> lavadeira <sup>✓</sup> começou a procurar emprego e entrou em uma lanchonete. O tempo foi passando e ele trouxe sua família para São Paulo, já com alguma experiência no novo ramo <sup>✓</sup> decidiu trabalhar por conta própria como ambulante, seus filhos aprenderam a vender e também ajudaram <sup>✓</sup> passaram-se alguns anos e Josias cada vez mais <sup>✓</sup> se começou a pensar em algo maior, e expandiu seus negócios com os seus filhos, sendo assim ele além de ter crescido <sup>✓</sup> resolveu voltar para o Sergipe e lá se tornou um grande comerciante, mas Josias <sup>✓</sup> já <sup>✓</sup> não tinha mais tanta saúde e muita <sup>✓</sup> havia pago a previdência, <sup>5+</sup> ele adoeceu e não pôde mais trabalhar. Seus filhos vieram então para cuidar dos negócios dele, mas não se preocupavam tanto mais com o seu pai, pois ele não poderia fazer mais nada e não ser fêto só em casa <sup>✓</sup> dependendo dos filhos.

2. *Redação que fugiu ao gênero Dissertativo:* Em relação à Tipologia Textual solicitada, candidatos fizeram Narração e não Dissertação, por desconhecimento ou por falta de assimilação do gênero.

**IA2:**



Observa-se que, em lugar da *Macroestrutura*, ou seja, da articulação de conhecimentos em diversos níveis, dentro de uma estrutura de introdução,

desenvolvimento, conclusão, que levasse em conta o fato, a opinião, a hipótese, o uso das operações mentais em busca da verdade, por meio de indução e dedução, o candidato fez a introdução e não completou as partes previstas no texto dissertativo. Além disso, o texto foi redigido em um só parágrafo.

Com relação à coerência, os candidatos expuseram seus pensamentos de forma ambígua; também não souberam fazer a interligação das idéias de maneira clara, lógica e coesa. **IA3:**

OFICIAL

Como fazer para não abandonar o voto

Quando com a eleição o idoso tem que ser votado, ele é base de nossos jovens, e enfaticamente eles estão sendo evitados pela população. Precisamos de tomar providências cabíveis para que possamos cuidar bem de nossos velhos. Porque são tão caridosos com nossos jovens. Ex: há os grandes conselheiros para nossa educação, eles são despojados de sua própria vida como ela é.

Eles estão sendo penalizados até quando não recebem suas aposentadorias, estão sendo esgoitados sem nem um meio de se defender. Os jovens pensam que um dia não vai ficar velho e pensar por esta situação. Está sendo muito tratado nos pontos de saúde pelos jovens que não têm conhecimento e que são desprezados, porque os idosos têm dificuldade de se mover por. Quando um velho precisa de uma mão amiga de a sua ajuda, porque eles são seres humanos e merecem respeito.

Vamos denunciar quando um idoso estiver sendo prejudicado ou sendo esgoitado pelos nossos jovens. Precisamos ter a máxima de respeito por eles, porque foram base de nossas vidas e porque são humanos. Precisamos criar leis e fazer serem respeitadas, as leis não estão sendo cumpridas. Então vamos defender os nossos velhos porque os jovens de hoje serão o futuro de amanhã e merecem a nossa atenção.

3. *Microestrutura* (conhecimentos gramaticais, ortografia, acentuação, crase, pontuação, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, colocação pronominal).

Neste item, transcrevemos apenas trechos como exemplos. Ao apontar problemas de microestrutura não queremos depreciar as formas de expressão popular, apenas estamos assumindo padrões culturais esperado num exame vestibular, já que no curso estaremos propondo que eles poderão ter mais sucesso na vida social e profissional ter domínio das formas cultas de expressão escrita.

Além da coerência e da coesão, citamos, ainda, como empecilhos que perturbam o sentido da produção dos textos, os estereótipos lingüísticos: a frase feita, o lugar comum, o clichê, frases de *nonsense*.

**IA4:** *“No mundo em que vivemos o idoso e muito recriminado...” “Os idosos hoje em dia não tem dignidade”.*

**IA5:** *“O problema é o seguinte: é que a mudança tem que começar em nós não devemos atirar pedra em nossos governantes, devemos orar por eles porque a mudança do povo para com os idosos tem que começar em nós, tratá-los com amor, carinho. Porque o tempo tá voando e nós também vamos ficar idoso um dia...”*

**IA6:** *“Neste mundo que estamos vivendo os idosos são muito reprimidos e falta mais apoio, porque com idade avançada eles só querem paz, amor e carinho, companherismo a final de contas se não fossem o amor deles nós não existiríamos...”*

Analisamos, no **nível fonético-fonológico**, a grafia das palavras. E, por uma questão de tempo e espaço, pedimos licença, mais uma vez, ao leitor para exemplificarmos apenas com palavras.

Observamos que a linguagem oral, por vezes, se sobrepõe à escrita. Em nossa região mineira, sudoeste de Minas Gerais e nordeste paulista, há uma predominância

fonética na troca do [o] que vocaliza como [u] e nem **nus** preocupa; de [e] por [i] **ipencilho**; de engolir os ditongos **companherismo**, **experiênça**, **cabives**; de juntura inadequada pela sonoridade no presente soubemos **lhe dar** por **lidar**; de troca do **lh** pelo **l** **velinhos**; do [g] por [k] **acradáveis**; do [t] por [d] **estatudo do idoso**, **Doda esperiença**; do **m** por **n** **desenpenho**; **mem** fala uma coisa dessa; no dia a dia, **vêm** ocorrendo-se **cituações** muitos diferentes, **porém** **acradáveis** ou não...; do **ão** por **am**: **as leis não estão** sendo cumpridas; **os idosos tem** que ter um futuro que **almeirão**; **Olhando com atensão** o idoso **tem** que ser valorizado **enfelicamente** esta sendo **mau** tratados.

Sem dúvida, os problemas acima exemplificados preocupam e nos desafiam no trabalho de língua portuguesa num curso do Ensino Superior, pois, de fato prejudicam o sentido do texto.

Além deles, constatamos que os informantes alunos têm dificuldades no uso de **mas**, **más** , **mais**: **voceis** são jovem **mais** a velhice vai chegar; **não se pode** **mas** trabalhar; **mau/mal**: **mal** exemplo, **nossos velinhos** estão vivendo em condições de pura calamidade, **mais** ainda pelo preconceito, **não** apenas pelos **malstratos**; **há, a, ah!** **mais** nós **há** ...estamos nem **ai**: **tem/têm**: **os idosos** **tem** os conselhos e vem ensinar. Na grafia de palavras com **s**, **z** **ss**, **sc**, **xc** encontramos: **talves**, **compreenção** ;**presciso**; **incorporácemos**; **conciência**, **dentre** outras .

Comprovamos, ainda, a predominância da linguagem oral sobre a escrita: **Essas pessoas** precisam **serajudadas**; o tempo **tá voano** nós **tamém** **vamo** ficar idoso um dia; **maus** **tratos físicos** e **pscológicos**; **tevez** (tem vez) **ocê** **tem** que passar horas esperando para ser atendido.**talvez** **seje** esse o motivo; o jovem **envem** atrapalhando os velho.

Na **sintaxe**, a falta de conhecimentos lingüísticos compromete o sentido do texto. Assim, verifica-se falta de assimilação de regras de concordância verbal e nominal, de regência verbal e nominal, de uso do sinal da crase, de colocação pronominal:

*... com a velhice **chega as** doenças; Assim se cada administração pública **tivessem** consciência; O idoso no ano passado teve suas leis que pudessem garantir uma vida digna para estas pobre pessoas e tudo isso devido a novela que passava a noite na Rede Globo de televisão, de muita audiência; onde a neta maltratava os pobre velhinho; mas tem também muitos problemas, que são inúmeros; Nossa sociedade esbanja preconceitos à pessoas da terceira idade... têm direitos como cidadãos; Um ser humano esquecido, nem mesmo aqueles que se distanciam-se em suas épocas; Me aposentei e agora estou quase passando fome.*

Na **acentuação**, percebemos que alguns informantes-alunos não têm noção de tonicidade nem de regras de acentuação: *...como muitos outros se transforma em harmonia; **bebe** lindo; **experien**cia; **proporciona**-los; **e** uma vergonha a área da saúde de nosso **país**.*

Na **pontuação**, exemplificamos com: *A sociedade ingrata, tem olhos somente para o presente; ... talvez um dia vejamos alguém lá em cima olhando para essas pessoas e ai tudo ficará diferente; ... sem nenhuma expectativa de uma vida tranqüila e saudável. Sem o amparo de ninguém; Enquanto nós brasileiros jovens e governantes não descruzar os braços e lutar por todos esse direitos...; uma vergonha um descaso do governo; O idoso, quer ser reconhecido como uma pessoa normal; Como podemos conviver com a realidade de exclusão e desrespeito ao idoso, A terceira idade sofre...*

Como tivemos a oportunidade de já termos, em mãos, a Produção dos Vestibulandos, logo no início do ano letivo/2004, foi possível conhecer suas deficiência

gramaticais e textuais. No entanto, para que pudéssemos tentar envolvê-los num trabalho de conscientização de suas dificuldades e da importância de superá-las, aplicamos uma Análise de Necessidades.



### 3.3 - QUESTIONÁRIO: ANÁLISE DE NECESSIDADES (ANEXO V)

Uma Análise de Necessidades não é apenas uma coleta de informações, mas é um processo que permite ao professor examinar as necessidades dos alunos como também compará-las com a situação real, definir objetivos do curso e os caminhos para alcançá-los, ao mesmo tempo em que já propõe uma atividade prática em sala de aula.

Na elaboração dos questionários que compõem uma Análise de Necessidades, há que se ter objetividade na formulação das perguntas que devem ser poucas, preferencialmente, de múltipla escolha, considerando que num curto espaço de tempo o professor terá de tabular os resultados e redesenhar seu curso, para atender as necessidades detectadas. A vantagem de uma Análise de Necessidades é permitir ao professor identificar o perfil do grupo como um todo e conhecer as dificuldades individuais de cada aluno.

Construída em três etapas, tem início com o que caracterizam os indivíduos e o grupo, antes mesmo do primeiro questionário que busca conhecer a **Auto-imagem** do aluno, focalizando, no nosso caso, questões que revelam procedimentos que o aluno acredita usar para escrever; segue com uma atividade prática, denominada **Ação** na qual, a partir de instruções, levamos o aluno produzir um texto específico da área; e concluir com um novo questionário, **Reflexão**, que procura verificar o nível de consciência do aluno sobre as questões indagadas. Assim a auto-imagem do aluno deve ser comparada com seu procedimento durante a produção de texto em relação ao conhecimento prévio, sua auto-avaliação e seus sentimentos ao término da tarefa. O recurso utilizado na construção desse questionário é a repetição em ordem e forma diferentes das questões que fizeram parte da primeira etapa.

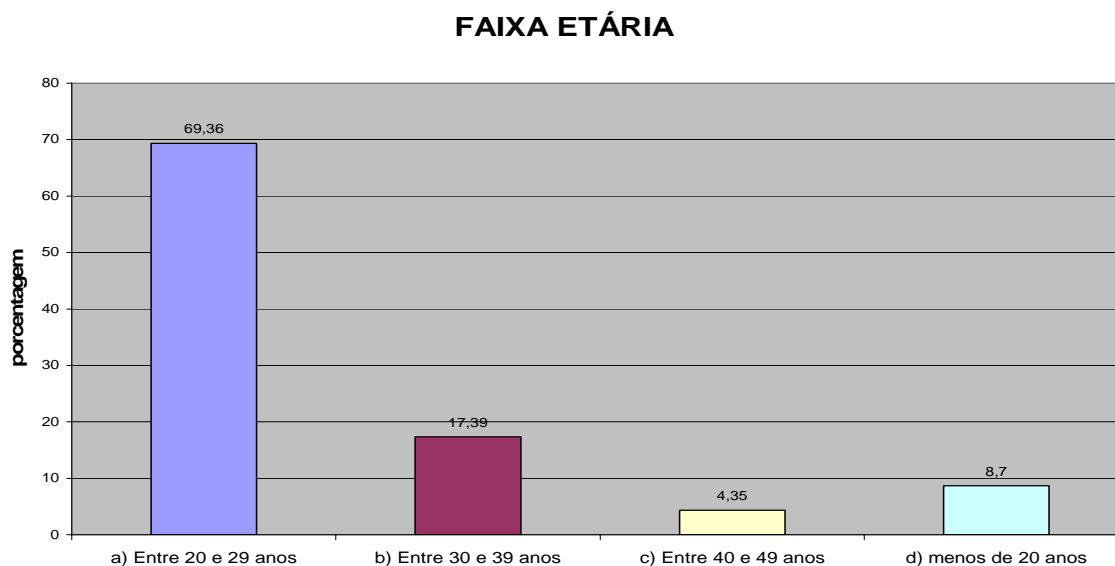
Depois do levantamento das necessidades dos alunos do 1º ano do Curso de Administração, de modo particular para escrever textos próprios da área (relatórios, cartas),

replanejamos as aulas de Português, visando à melhoria da competência lingüística e textual dos informantes-alunos.

Reconhecemos que o aluno e o professor são “co-autores” do processo ensino-aprendizagem e enfatizamos a importância da interação na construção do sujeito cognitivo, o que leva, necessariamente, a rejeitar uma concepção tradicional de ensino-aprendizagem, fundada na transmissão verbal dos conhecimentos que transforma o aluno em mero receptor de informações que supostamente serão “retidas” e transformadas em conhecimentos.

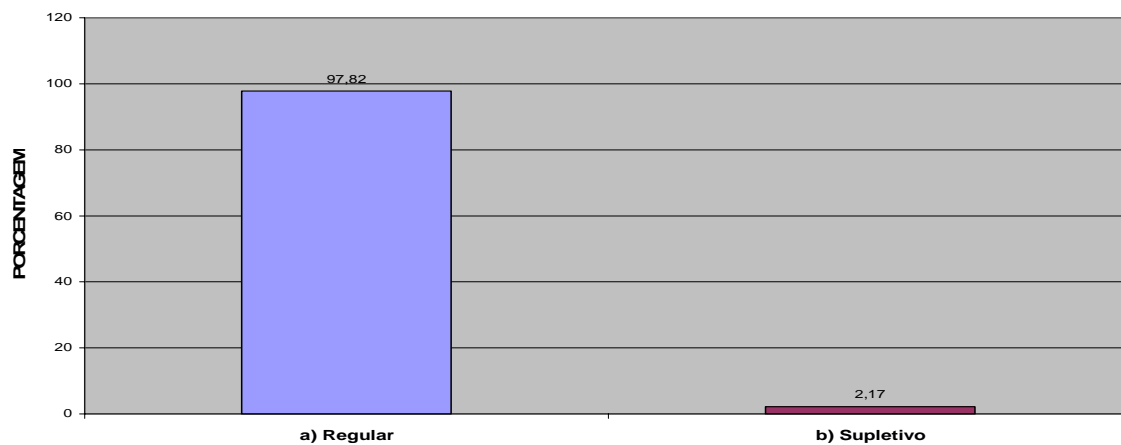
### RESULTADO DO QUESTIONÁRIO DA ANÁLISE DE NECESSIDADES

Na caracterização do grupo, verificamos que o 1º ano de Administração estava formada por 46 alunos, situados, em sua maior parte entre os 20 e 29 anos (32 alunos), sendo pouco significativos os números das outras faixas: 08 entre 30 e 39; 02 entre 40 e 49 anos e 04 com menos de 20 anos.

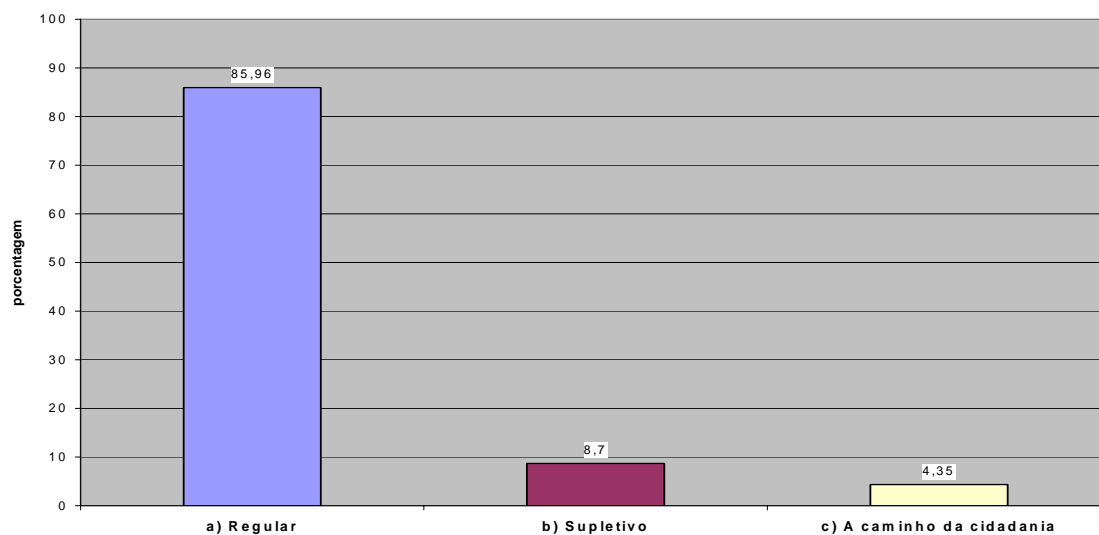


Apenas um fez supletivo, sendo que todos os outros concluíram o Ensino Fundamental I, nível 2. O Ensino Médio Regular foi concluído por 40 alunos, sendo que 04 fizeram o Supletivo e 02, o Projeto “A Caminho da Cidadania”.

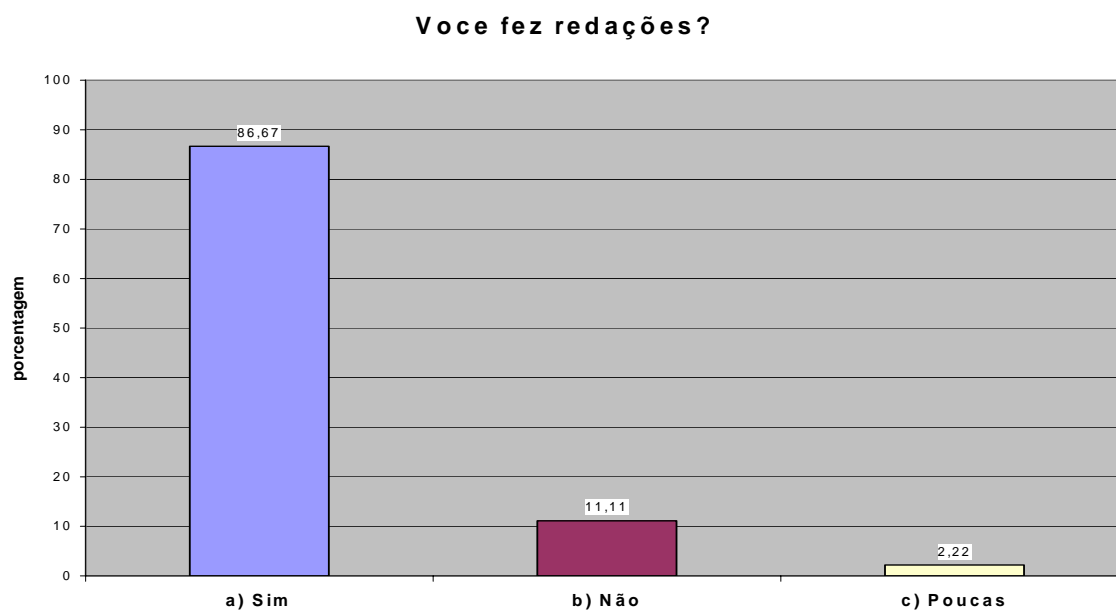
### CURSO DO ENSINO FUNDAMENTAL



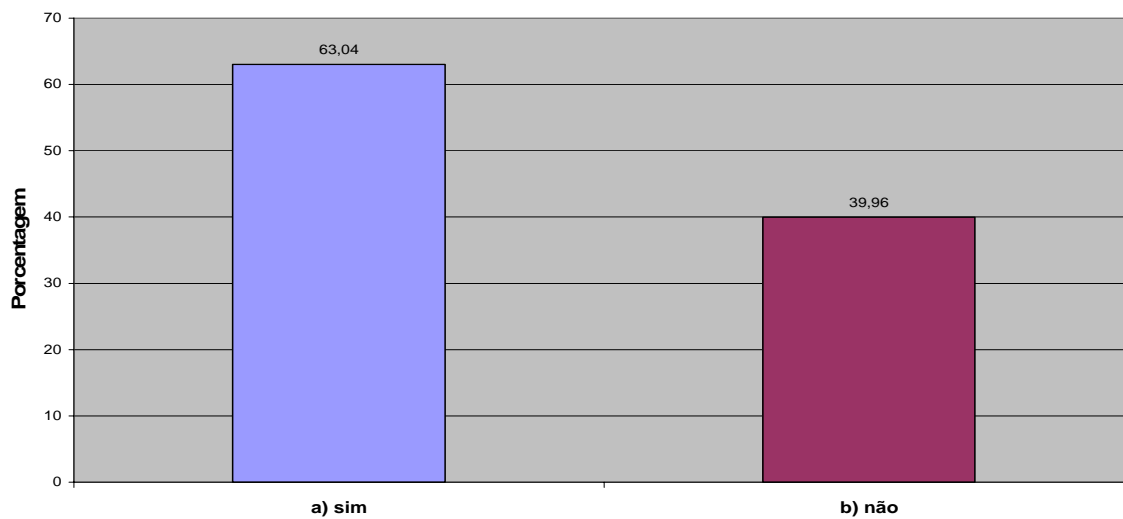
### CURSO DO ENSINO MÉDIO



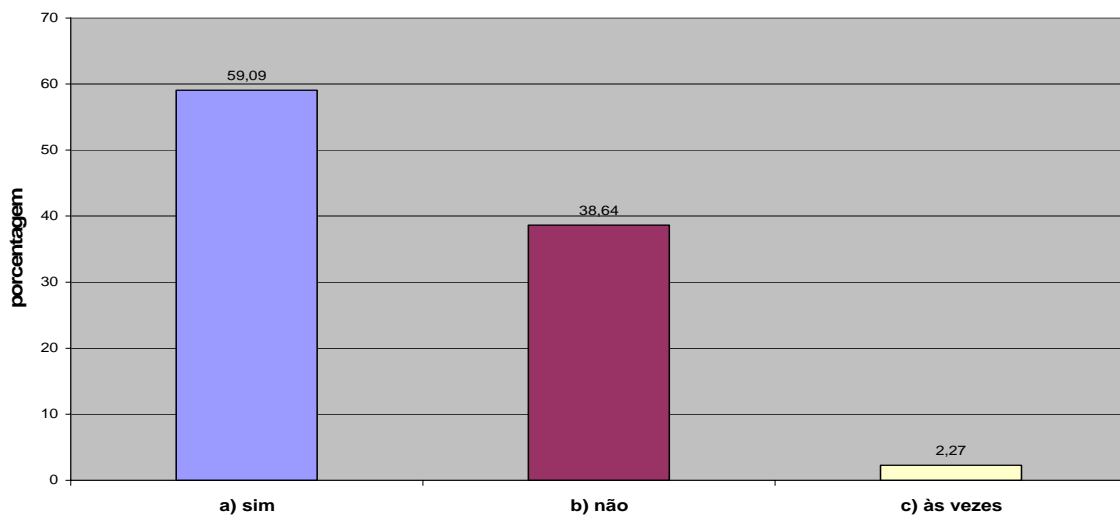
Como resultado dos questionários verificamos que 39 responderam que faziam redações na escola, 05 não faziam e 01 respondeu que fez poucas redações. Interessante e preocupante é que disseram que os professores pediam redações, mas não as corrigiam e nem lhes devolviam, com comentários. Será esta uma das causas da inadequação lingüística?



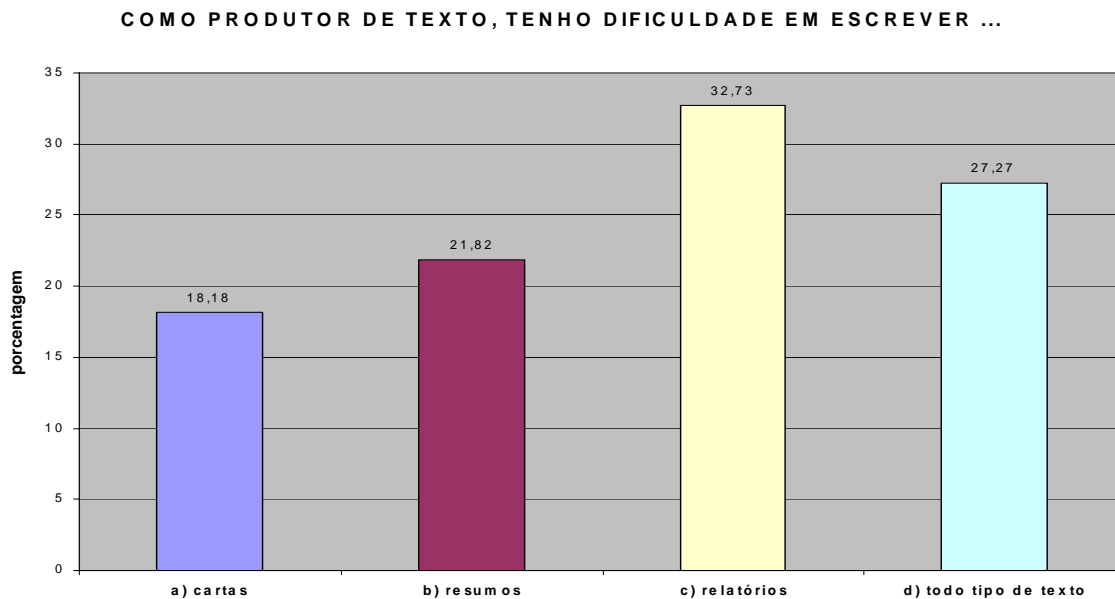
Em se tratando de leitura, 29 disseram que gostam de ler e 17 informaram não gostar de ler. Habitualmente, 22 lêem jornais, 34 lêem revistas, 13 lêem livros, 14 lêem relatórios; 01 informou que de vez em quando lê revistas; 02 que lêem cartas e 01 que lê *e-mail*. Vale dizer que o aluno podia assinalar mais de uma resposta.

**GOSTA DE LER?**

É interessante correlacionar com os dados acima, as respostas sobre o gosto pela escrita: 26 alunos disseram gostar de escrever; 17 disseram não gostar e 01 informou que às vezes gosta de escrever.

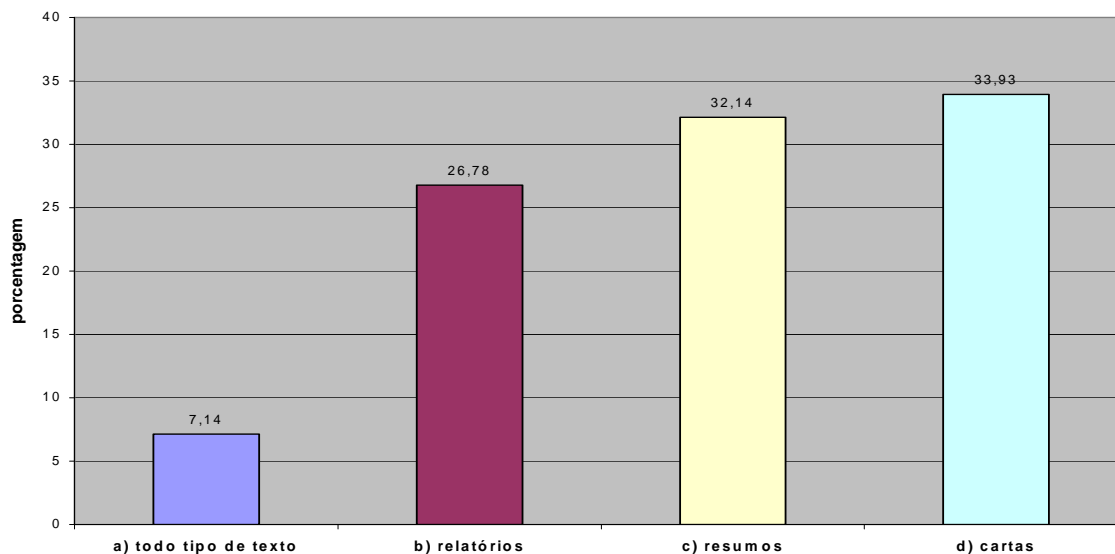
**GOSTA DE ESCREVER?**

Como produtores de texto, a imagem que têm de si, mostra que 19 acreditam que redigem bem carta familiar; 18 pensam redigir bem resumos; 15 se consideram bons escritores de relatórios e apenas 04 acreditam que redigem qualquer tipo de texto.



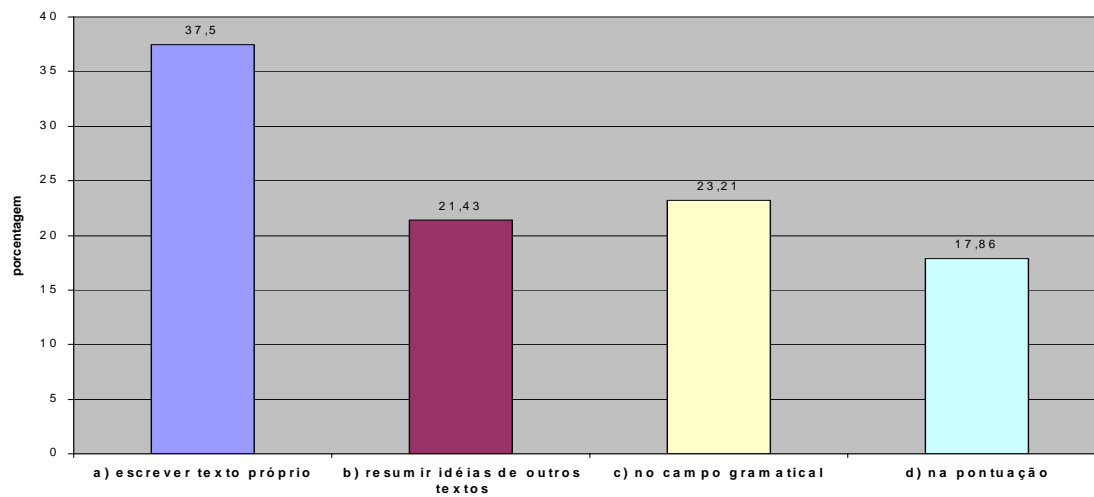
Feita a pergunta de outra forma, verificou-se que 18 admitiram ter dificuldades para redigir relatório; 15 admitiram ter dificuldade para produzir qualquer tipo de texto; 12, para redigir resumos e 10 para escrever usando formas específicas.

### COMO PRODUTOR DE TEXTO, REDIJO BEM ...

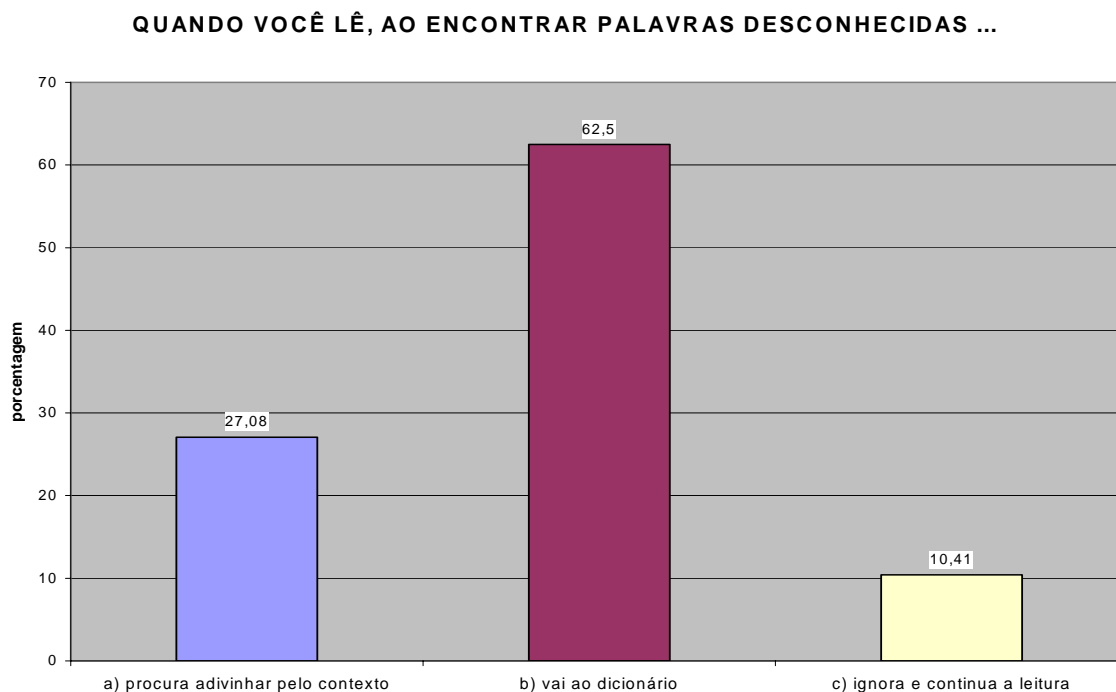


Na produção de textos específicos da área de Administração, as maiores dificuldades ficam por conta da redação de textos próprios (21); 12 apontam dificuldades para resumir idéias de outros textos; 13 para aplicar a gramática aprendida; 10 informam ter dificuldade para pontuar.

### DIFICULDADES NA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESPECIFICOS NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO



Na leitura para busca de informações que venham subsidiar a produção de textos, 30 alunos responderam que recorrem ao dicionário quando encontram palavras desconhecidas; 13 admitem que procuram adivinhar o sentido pelo contexto e 05 informaram que ignoram e continuam a leitura.



Esclarecemos, ainda, que acolhemos estudantes das cidades circunvizinhas, geográfica e demograficamente pequenas, apresentando heterogeneidade lingüística na fala e na escrita. Os alunos vêm de Monte Santo de Minas, Itamoji, Itaú de Minas, Passos, São João Batista do Glória, São Tomás de Aquino, em ônibus escolares, com ajuda das Prefeituras Municipais.

Não podemos falar de “inferioridade” ou “superioridade” lingüística, mas apenas de variedades sociais: dialetos sociais, níveis de fala, ou registros. Confirmamos que



o acadêmico deve apropriar-se do dialeto de prestígio, não para que se adapte às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquira um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais.

Para que os conhecimentos venham a transformar, realmente, o ensino da língua, é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas também políticas.

No ensino de Português para Fins Específicos, cada aluno é acompanhado individualmente, é aproveitada sua bagagem cultural e social. No nosso caso, também recorreremos a um trabalho interdisciplinar, buscando sempre um modo de ensinar a língua materna, adequando-a às necessidades e potencialidades dos alunos, enquanto usuários da língua.

De posse dos dados da Análise de Necessidade, fizemos o Planejamento adequando no sentido de auxiliar os alunos a se prepararem para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e a desenvolverem a consciência de seu papel como cidadãos que devem participar da construção de um país mais justo, igualitário e letrado.

De acordo com Holmes (1981) apud Cintra (1992), não basta só aplicar o questionário, convém avançar com a análise de outros fatores como a análise dos discursos de especialidade. O autor aconselha ainda que, para um planejamento de curso ser voltado para as reais necessidades do grupo é preciso conhecer:

- a) As finalidades específicas do curso - o tipo de linguagem usada, o levantamento de dificuldades e tipos de funções para as quais a linguagem é usada;
- b) Os limites do processo ensino-aprendizagem com os fatores tempo, recursos, corpo docente, motivação, etc;
- c) Os objetivos do curso – ao se definir os objetivos do curso, estabelecer uma ordem de prioridades e avaliar quais objetivos podem ser alcançados;

d) A estrutura do curso unidade por “unidade” - este item depende dos resultados obtidos dos três fatores acima. Se, de acordo com o item “a” foi feita uma análise do tipo de linguagem que os alunos precisam utilizar, as análises ajudarão a estabelecer uma ordem de prioridade para “c”;

e) O sistema de apoio a ser adotado – estrutura “unidade por unidade” - dá ao curso uma base para buscar o progresso do aluno, tanto que se pode trabalhar com um teste inicial e outro final e, ainda um sistema de testes progressivos – entre o formal e o informal -, e que serão operacionalizados durante todo o curso.

Ainda para Holmes, a Análise de Necessidades não é só um conjunto de informações, mas também um aspecto fundamental nesse tipo de ensino, onde a informação pode ser obtida formalmente (questionários e entrevistas) ou informalmente, destacando aqui, a experiência do professor em interação com os alunos, por meio de conversas coloquiais.

Segundo Cintra (1992), de maneira geral, a análise de necessidades deve:

- Estabelecer o perfil individual dos alunos e coletivo do grupo. Para tanto, não se pode perder de vista a finalidade do curso, a idade média do grupo, seu tamanho, o tempo disponível, a instituição onde ocorre o curso;

- Ajustar-se criteriosamente à situação do grupo. É preciso levar em conta o nível de proficiência provável e o desejado do grupo, o grau de tolerância, os tipos de eventos de fala mais característicos do grupo, as atitudes, os meios utilizados para a interação.

- Levar em conta as restrições do tipo: competência lingüística dos estudantes, atitudes e motivação, espaço físico disponível, materiais didáticos, tempo disponível, acesso à bibliografia.

- Fornecer aos alunos, sob a forma de pequena introdução, informações precisas sobre o objetivo do instrumento e deixar espaço para dados relativos à

identificação do aluno, bem como para eventuais informações consideradas importantes para o perfil do grupo.

Com base nas informações obtidas com os levantamentos de dados e as fontes teóricas, construímos nosso plano de curso, tomando como pressupostos para a determinação dos objetivos que todo ser é, naturalmente, competente, mas que padece de dificuldades advindas em parte da escolarização e, em parte, de uma idéia generalizada de que a língua portuguesa é muito difícil.

Com efeito, o aluno teve onze (11) ou mais anos de escolarização, incluindo Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio ou Profissionalizante, e ingressou no Ensino Superior com “síndrome de inferioridade lingüística”, sentindo-se incapaz de redigir com objetividade, clareza e precisão. Portanto, cabe à Graduação lançar um Projeto Emergencial, principalmente de escrita de diversos gêneros, para que o acadêmico se sinta apto a produzir textos específicos com qualidade, sem medo e de forma contextualizada.

A partir do planejamento o curso seguiu e apresentou resultados que passamos a relatar.

#### 3.4 ANÁLISE DE RESULTADOS DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS DO 1º ANO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Mostramos, a seguir, os resultados das modificações qualitativas e quantitativas decorrentes da implantação do Projeto Pedagógico da Escrita, que levou os alunos do 1º ano do Curso de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas Administrativas e Contábeis de São Sebastião do Paraíso (FACEAC) a produzir textos, decorrentes de um processo contínuo de leitura e escrita, acompanhando, também, continuamente de revisão da professora (correção durante a escrita do texto) e de reestruturação feita pelo aluno.

A reestruturação partiu do texto original, considerando-o como um texto inacabado que, após um trabalho de ação, de reflexão e criticidade sobre a linguagem, gerou um novo texto, com adequação ao gênero. Atuamos como mediadora e facilitadora da aprendizagem, ajudando os alunos a expressarem seu pensamento de forma mais estruturada e a solucionarem suas dificuldades na escrita.

A leitura e a escrita, sob todas as suas formas foram enfatizadas, aproveitando-se, ao máximo, o cotidiano sócio-cultural dos alunos e enfatizando aspectos da linguagem específica da área de Administração. A cada retomada do texto eram percebidas, com mais clareza, as operações lingüísticas realizadas, ocorrendo um aprimoramento progressivo do texto, sendo dissipadas eventuais dúvidas e clarificadas as intenções.

Como já estávamos acompanhando, passo a passo, a trajetória de construção dos textos, observando, com critérios preestabelecidos, *a macroestrutura*, *a microestrutura* e *a superestrutura textual*, corrigíamos as produções de textos e as devolvíamos com observações, explicitando as correções que deveriam ser feitas e sugerindo modificações para o “passar a limpo”, enfim para a reestruturação.

Enfatizamos que no trabalho com revisões e reescritas realizadas junto a alunos do 1º ano do Curso de Administração, as mudanças, em sua grande maioria, responderam a observações feitas por nós, com base na orientação do ensino Instrumental.

Consideramos, nesse trabalho, o aluno de língua materna como um cidadão comum, sem nos preocuparmos com sua origem profissional. Nosso foco foi dirigido ao sujeito que busca, no ensino de língua, condições para apoderar-se de sua estrutura, que busca associar à sua capacidade de pensar, de discernir, de discriminar e estabelecer relações lógicas no comando da língua falada ou escrita, expressões lingüísticas formadas por palavras que reflitam sua atitude mental. E esta atitude só é possível se o ensino de

língua for entendido não como um conteúdo técnico, mas como força motivadora, capaz de nortear as experiências significativas na produção do conhecimento.

A pesquisa foi feita no nível mais simples que é o do levantamento de dados, levando-se em conta os critérios de correção e do mais complexo, isto é, do experimental que resultou na produção de textos específicos.

Dentro do Projeto de Escrita nos detivemos, a certa altura, na *intertextualidade*, principalmente, na **Reprodução**.

Segundo Meserani (1995:81), “Reprodução” é uma expressão usada para indicar um ato ou produto que mantém igualdade com outro ato ou produto que lhe serve de original.

Usamos a *Reprodução como registro*, (anotações) e a *Reprodução formular* (modelos prontos, normas). Fizemos a divisão das reproduções formulares em *sociais, comerciais e oficiais* e além do contexto, o aluno teve de levar em consideração que a leitura de textos pode ser produto de relações com outros textos e que, nos textos específicos é aconselhável o uso do princípio da economia lingüística, com competência.

Por questão de tempo, e por levar em conta a finalidade do Curso de Administração, colocamos como prioritário, no processo de comunicação, a *correspondência* por ser esta uma forma de comunicação entre as pessoas com uma linguagem adequada à situação de produção, mais formal ou mais informal, à relação existente entre emissor e destinatário, seguindo princípios lingüísticos de textualidade.

Assim, os alunos produziram vários tipos de textos com fins específicos: Ofício, Ata, Requerimento, Cartas. Tomamos o cuidado quanto aos modelos, visto que o texto é sempre codificado pelos modelos, que podem servir, inclusive, como um *background* negativo. Alertamos em relação a esquemas que podem ser úteis para nortear a produção de texto, desde que não sufoquem os caminhos, “*o como dizer*”, e como ressalva Mattoso Câmara (1970), “a disposição interna do que tem a dizer”.

Queremos ressaltar que é constrangedor utilizar a *modelagem como imposição de um ou alguns modelos* que acabam se tornando tão redundantes quanto as expressões de lugar-comum, e, felizmente, embora o procedimento geral de solicitação de ajuda por parte do universitário não tenha mudado muito, houve avanço com relação ao critério em um domínio específico. Achamos interessante reproduzir aqui, na forma manuscrita, como os textos foram produzidos por informantes – alunos.

**IA4:**

Ata de Reunião de Apreciação do  
 texto da Carta da Terra.

Aos quatorze dias do mês de março  
 de dois mil, às vinte horas, na sede da Unesco,  
 na Avenida Napoleão Bonaparte, nº 150, Paris,  
 reuniu-se a Comissão de redução para discutir e  
 aprovar o texto final da Carta da Terra, antes de  
 ser repassada para todas as Comunidades do planeta.  
 Estiveram presentes o Sr. Mikhail Gorbachev, Sr.  
 Maurice Strong, Sr. Steven Boekjeller, Sr. Leonardo  
 Buff, a Secretária, Mercedes Sosa. Após discussão, foi  
 aprovado o texto final e ficou decidido que a Carta  
 deveria ser apresentada e assumida pela ONU no  
 ano de dois mil e dois com o mesmo valor da  
 Declaração dos Direitos Humanos. Nada mais havendo  
 a tratar, foi encerrada a reunião, lavrando-se a  
 presente Ata que lida e adida conforme, vai ser  
 assinada por todos<sup>os</sup> presentes.

Paris, 14 de março de  
 2000

Secretária: *[assinatura]*  
 Comissão de redução: *[assinatura]*  
*[assinatura]*  
*[assinatura]*  
*[assinatura]*

Ofício nº 09/04

Assunto: Faz solicitação.  
São Sebastião do Paraíso, 20 de setembro de 2004.

Excelentíssimo Senhor,

Solicito a Vossa Excelência uma reunião com a população de todo Brasil, para que juntos possamos tomar as providências cabíveis, baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz, para preservação do planeta.

Respeitosamente,

Mauri Aparecida Soares  
Bióloga

#### IA5 Ofício:

Para nós, a produção de texto exigiu sempre a articulação de conhecimentos em diversos níveis: assuntos cuja estrutura deveria obedecer à ordem introdução, desenvolvimento, conclusão; macroestrutura, que exigiu a formulação de textos dissertativo, narrativo e descritivo; superestrutura que trabalha com esquemas de ata, requerimento, carta, ofício; e microestrutura que levou em conta conhecimentos gramaticais, ortografia, acentuação, crase, pontuação, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, colocação pronominal.

## CAPÍTULO IV – CONSTRUÇÃO DE PROPOSTA

*“ Não, não tenho caminho novo.*

*O que tenho de novo*

*É o jeito de caminhar.”*

Thiago de Mello.

No ensino de língua materna numa abordagem instrumental, o Acadêmico é visto como sujeito da aprendizagem e toda programação é feita para atender aos fins específicos de sua formação.

No caso da proposta de um trabalho destinado a alunos do curso de Administração, a produção de textos para fins específicos, além de respeitar o desenvolvimento de gêneros específicos da área, atende a necessidades do próprio Curso.

Se na sociedade do passado, o professor era visto como “controlador comportamental”, hoje, ele precisa ser visto como “facilitador” de uma comunicação interativa, capaz de preparar os discentes com habilidades específicas para a vida acadêmica e profissional.

No final do século XX e início do século XXI, nunca se sentiu tanta necessidade de comunicação oral e escrita, principalmente com o uso de *e.mail* nas instituições públicas e privadas. Eis a importância e necessidade de se saber redigir bem. E como fazê-lo?

Cintra (1992) afirma que não basta fazer estudos de modelos teóricos sobre redação. É preciso rediscuti-los, através da prática, preparando atividades que operem com diferentes perfis de redatores, com informações armazenadas na memória dos sujeitos, com processos de armazenamento de informações, etc.

Reconhecemos que todo estudante do Ensino Superior, no decorrer dos cursos que escolheu seguir, deve saber elaborar trabalhos de várias modalidades: resumos,



monografias, relatórios, artigos, dissertações, Trabalhos de Conclusão de Curso, entre outros que exigem um tipo específico de linguagem: a técnico-científica.

Acreditamos que a linguagem técnica e a científica não pode se refugiar unicamente no nível culto de linguagem; considerando-se que o importante é comunicar-se.

Carvalho (1973) aponta uma característica comum às linguagens técnica, científica, profissional: todas elas constituem linguagens especiais, que são (subcódigos) da língua geral:

*“As linguagens especiais são primeira e primariamente as linguagens técnicas. Estas serão constituídas, em contraste com aquela (linguagem geral), pelo inventário léxico peculiar às diversas comunidades menores compreendidas naquela comunidade extensa, cujos componentes se encontram ligados por uma forma particular de atividade – profissional, sobretudo, mas também científica ou lúdica (da arte, dos desportos, dos jogos); em termos genéricos, cultural. Estas são pois as linguagens do médico, do jurista, do químico, do construtor, do marinho... e também do lingüista; são pois as que compreendem todas as entidades léxicas que designam os movimentos, os processos, os objetos (quer como objetos de conhecer quer como instrumentos ou produtos), mais genericamente, todos os conceitos, abstratos ou concretos, implicados nessas atividades, quer sejam exclusivos delas, quer partilhadas também por outras.”*

O papel do professor numa abordagem instrumental passa a priorizar uma língua em funcionamento numa dada realidade para que o acadêmico possa desempenhar, eficientemente, diferentes obrigações, tais como **ler/ escrever** trabalhos especializados, escrever relatórios, compreender conferências, realizar negócios...

Ressaltamos que o *Ensino Específico de Língua Materna* exige do professor uma mudança significativa em sua postura político-pedagógica que leve em consideração o diagnóstico, o planejamento e a avaliação, sem perder de vista a função comunicativa e interacional da linguagem, a seleção criteriosa dos conteúdos e dos textos e as estratégias de ensino para a melhoria lingüística.

Em relação aos procedimentos metodológicos, é importante a implantação do Projeto de Escrita com sucessivas reescritas, ou seja, reestruturação das produções textuais.

#### 4.1- ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESPECÍFICOS

Encaramos as estratégias como meios que facilitam aos alunos o alcance dos objetivos de aprendizagem e não como fórmulas prontas, fechadas, intocáveis, imexíveis. O professor pode se basear nelas para criar as maneiras mais adequadas para sua classe, para si mesmo e para as condições de que dispõe na sua Instituição de Ensino, não se esquecendo das finalidades do curso e das necessidades dos alunos..

Em Administração há uma ferramenta de *marketing* que diz: “na crise, crie \$” (cifrão). Parafraseamos e aproveitamos a oportunidade para dizer que “em crise da linguagem”, tiremos o “s” da crise e criemos estratégias para o melhor desempenho lingüístico textual do aluno.

Neste capítulo, seguimos os mesmos procedimentos adotados no Projeto de Escrita, mas com um diferencial: propusemos um trabalho de linguagem geral e um para fins específicos. O trabalho organiza-se da forma a seguir:

- Pressupostos teóricos que sustentam a produção de texto;
- Várias práticas resultantes de transposições didáticas – textos variados que circulam na sociedade como materiais didáticos, visando a uma prática pedagógica socioconstrutivista de ensino de Língua Portuguesa ligada ao contexto social e cultural em que ocorrem;
- Replanejamento devido às necessidades dos alunos.
- Atividades sobre tipologia textual específica e gêneros textuais.
- Conteúdos temáticos:
  - 1) leitura de diversos tipos de textos;
  - 2) elaboração de resumos a partir de orientação de leitura.

- Conteúdos procedimentais:

leitura de textos autênticos para a formação do senso crítico do aluno;  
análise de textos para determinar a especificidade da tipologia textual  
no que se refere ao conteúdo temático, à construção composicional .

- Ações:

Atividades de produção de textos: Carta, Requerimento, Ata, Ofício;

Atividades de compreensão e de interpretação de textos;

Atividades com o vocabulário;

Texto como pretexto (intertexto) para exercícios gramaticais e estruturais,  
principalmente, com uniformidade de tratamento.

- Conteúdos atitudinais:

Respeito à variedade lingüística padrão ou não padrão;

Apreciação de valores específicos de cada tipologia do narrar, do relatar, do  
argumentar, do expor, do descrever ações, seja em aspectos estéticos, funcionais e formais.

Refletimos com o aluno que a produção de texto é um trabalho como outro  
qualquer, que requer técnica, esforço e competência organizacional. Assim a produção de  
texto é uma forma completa e madura de composição. Escrever requer diferentes tipos de  
capacidade

Entre as habilidades necessárias para a escrita, destacam-se, sobretudo, as  
relacionadas à área da linguagem. Na verdade, a linguagem se desenvolve muito  
rapidamente na história da evolução do ser humano, graças à produção oral.

É possível obter resultados interessantes na didática da escrita alternando-se  
o trabalho da língua escrita com o da língua oral. Como o texto é uma manifestação  
lingüística produzida por alguém, em alguma situação concreta (contexto), com  
determinada intenção, seu sentido é construído na interação entre o seu autor e o

interlocutor a quem se destina por meio da linguagem. É preciso não perder de vista que a linguagem é uma atividade social de interlocução.

Meurer (1997:14) assinala que a linguagem, além de sua configuração lingüística, apresenta uma dimensão psicológica – forma de conhecimento ou cognição – e uma dimensão social e de interação do indivíduo com o meio ambiente. Também observa que o texto, enquanto meio de manifestação da linguagem, caracteriza-se por essas duas dimensões. Assim, ao interagirmos com um texto, fazemos uso de diferentes tipos de conhecimentos, em diferentes contextos sociais.

Na perspectiva de uma lingüística pragmático-discursiva, um texto pode ser considerado uma configuração regulada por parâmetros de natureza interativa em que a orientação ilocutória ou argumentativa, a organização enunciativa e a representação discursiva aparecem como planos constitutivos do produto final.

Serafini (2001) aponta três fases distintas na história de uma redação: a *proposição, o desenvolvimento e a avaliação*.

A proposição e a avaliação têm como protagonista o professor que deve aprofundar os problemas relativos ao desenvolvimento, a fim de aperfeiçoar suas técnicas de ensino. Seria melhor técnica, a observação de modelos, apresentando ao aluno textos de boa qualidade. O desenvolvimento será redigido pelo aluno que já deve compreender os mecanismos de prescrição e de avaliação das redações, entender a finalidade do próprio texto e avaliá-lo. O texto é abordado como um exercício que se realiza por etapas.

O aluno deve iniciar por uma fase preparatória, que compreende seleção de informações, organização do material e elaboração do roteiro. Depois do planejamento, segue-se o desenvolvimento em si, junto com os problemas ligados à estrutura do parágrafo, aos conectivos e à pontuação. Finalmente, a revisão, que tem por objetivo melhorar o conteúdo, a forma e a legibilidade do texto até atingir a versão final.

A legibilidade exige, antes de tudo, que o conteúdo do texto seja coerente e interessante; porém, é principalmente sobre a forma de um texto que se pode intervir para aumentar a legibilidade.

Kato (1986) e Cintra (1992) *et al.* reafirmam que a legibilidade textual prioriza aspectos como básicos para que um texto seja legível: organização estrutural e funcional, conhecimentos prévios do autor sobre o tópico, sobre a língua e sobre o esquema textual; e estratégias cognitivas e metacognitivas exigidas do escritor através de desafios como: vocabulário, recursos gramaticais e recursos retóricos.

O título de uma redação deve ser motivador; a correção pode compreender a auto-correção e a correção propriamente dita que compreende o conjunto das intervenções do professor sobre o texto do aluno para ajudá-lo a melhorar; a avaliação é uma operação bastante delicada e só é possível chegar a julgamentos bastante objetivos quando os critérios são explícitos e esclarecidos previamente.

Em linhas gerais, o desenvolvimento da produção de texto obedece às seguintes fases progressivas:

- 1) Planejamento da composição;
- 2) Ordenação das idéias;
- 3) Organização do texto;
- 4) Correção do texto.

Quanto ao plano da composição é preciso destacar a distribuição do tempo disponível e a compreensão das características que a redação deverá ter. O aluno deve dividir o tempo, distribuí-lo adequadamente obedecendo às fases de planejamento, explanação e revisão do texto construído.

Em se tratando da ordenação das idéias, é bom selecionar as informações, usar da técnica de grupos associativos, identificar a tese a ser defendida e confeccionar um roteiro cujos componentes podem ser palavras-chave, frases ou períodos.

Na seleção das informações, preferencialmente obtida de diversas fontes, convém recolher o material e registrar idéias, fatos, observações para se redigir o texto.

Um modo prático para organizar idéias, observações e fatos consiste em registrá-los de forma visual, demarcando as relações entre eles, elaborando um mapa conceitual que permite de maneira rápida a apreensão de pontos importantes no momento da produção do texto.

Para acionar idéias, um recurso produtivo é a utilização da técnica do “*brainstorm*”, ou seja, o tema da redação é posto no centro e dele saem os elementos, frutos de uma tempestade de idéias que merecerão ser reorganizados em grupos associativos que vão conduzindo a estruturação do raciocínio e se integrando na construção textual.

O elemento unificador das redações argumentativas tem de ser a idéia central do autor, ou seja, a sua tese; o elemento unificador das redações descritivo-narrativas é o ponto de vista do redator. Em qualquer caso, uma característica fundamental para o sucesso de uma redação é a unidade que poderia ser caracterizada como a concentração em torno do mote que conduz o texto, ou, ainda, como a ausência de dispersão no conteúdo.

Recomendamos que para produzir um texto, o aluno deveria elaborar um roteiro, que é resultado de todas as fases preparatórias. O roteiro é, em geral, um balizamento importante para o autor, uma vez que o auxilia a não se perder e a verificar se está desenvolvendo adequadamente as idéias nele contidas.

Sabemos que o modo de organização do texto e a decisão sobre sua forma adequada estão relacionados com a linguagem e a cultura. Para evitar digressões, é aconselhável que o aluno aprenda a encarar uma idéia de cada vez, desenvolvendo-a num parágrafo.

Em se tratando de textos argumentativos, procuramos ajuda na Retórica que nos oferece subsídios para persuadir o leitor, tais como despertar seu interesse, conquistar sua simpatia, pôr em evidência os aspectos relevantes do texto e isso por meio de argumentos consistentes.

Também recomendamos que o aluno evite excesso de generalização, pois ela pode comprometer muito a argumentação. Além da adoção das fases progressivas, de acordo com as orientações de Serafini (2001), levamos em conta alguns outros aspectos como a:

1. abordagem por *modelo* que observa o exemplo de bons textos em todos os gêneros, cabendo ao aluno procurar recriar a partir deles.

2. abordagem da composição como processo, vista como uma série de fases sucessivas que incluem atividade de leitura, de seleção e relacionamento dos dados disponíveis, de realização de esquemas e roteiros, de escrita e de revisão.

3. abordagem experiencial ou expressiva que permite ao autor fazer uso, com a devida cautela, de expressões que denotam sentimentos e experiências pessoais.

4. abordagem retórica que aponta para a importância do contexto comunicativo, entendido como um complexo equilíbrio entre as exigências do redator, do destinatário, do assunto e do objetivo do texto. Dá-se particular atenção às possibilidades de mudança de uma mensagem em função dos valores e dos gostos do destinatário.

5. abordagem epistêmica que considera a produção de textos como um modo de organizar sensações, idéias e fatos, o que conduz ao conhecimento e à compreensão. Seu pressuposto é o de que o conhecimento do mundo surge gradativamente, em interação com o uso da linguagem. Assim, escrever sobre um assunto ajuda a compreendê-lo.

6. abordagem conversacional que enfatiza a importância de uma discussão verbal direta entre professor e aluno, substituindo o contato formal que ocorre na correção de textos.

No nosso entender, estas seis abordagens são complementares e não divergentes. Em uma fase, pode-se chamar a atenção para o objetivo da produção e para as estratégias de produção do texto (postura retórica) e, em outra, propor modelos de boa redação.

Assim, a prática de produção de texto tem como objetivo estabelecer um tipo de interação social, entendida como troca de ações entre indivíduos, uma vez que, normalmente, ninguém fala ou escreve apenas pelo simples fato de falar ou escrever: falar ou escrever são propostas de comunicação.

O que se espera na produção de textos é que o aluno seja capaz de observar a adequação, a finalidade, o interlocutor e a situação ao produzir textos que circulam na sociedade, no mundo acadêmico, de modo particular os gêneros esperados como, cartas comerciais, atas, memorandos e outros gêneros presentes no universo comercial e administrativo.

Considerando o universo acadêmico, no qual o aluno encontra-se inserido, há que se levar em conta, também, monografias e outras exigências presentes no curso superior.

Em todos os casos, espera-se que a linguagem escrita leve em conta princípios de objetividade e de obediência à norma culta; que expresse domínio de recursos de coesão textual, de clareza na relação entre as partes do texto, de fidelidade ao registro lingüístico escolhido.

Koch (1978) reagrupa as atividades próprias do processo da escrita em fases:

- a) *O pré-desenvolvimento* inclui todos os tipos de exercícios, experiências ou atividades cuja finalidade é incentivar a criação, a seleção e a organização dos fatos e idéias antes de rascunhar o texto;



*O desenvolvimento propriamente dito* é o momento de transformar as idéias num texto que respeite as convenções da língua e o uso adequado do gênero;

- b) *A seleção de observações e comentários de leitores* (Professor, colegas, família).
- c) *A revisão* com reelaborações parciais ou totais considerando os comentários, as críticas construtivas recebidas;
- d) *A produção de texto propriamente dita, isto é*, a apresentação final do texto.

Tomamos por base modelos processuais de escrita. Notamos que em todas as propostas lingüísticas de produção de texto há unanimidade nos passos a serem seguidos “pré-escrever” “escrever” e “re-escrever” para que, no final, o texto seja coerente e coeso, digno de ser lido e compreendido por um leitor crítico.

Na aprendizagem da produção de texto, os alunos devem superar o medo do papel em branco, escrevendo sem embaraços aquilo que vem à mente e escolher a palavra apropriada para a idéia que se quer exprimir; deve-se usar diferentes tipos de textos que circulem na sociedade com linguagem verbal e não - verbal (narração, descrição, dissertação) para diferentes destinatários e com diferentes objetivos. O que está em jogo é a possibilidade de ampliar os interlocutores, para além do próprio professor e diversificar objetivos.

Afirmamos que o ato de escrever é um ato freqüente. Com efeito, só se aprende a escrever, escrevendo. A definição de assuntos e contextos leva em conta o mundo real, não o ficcional. Modelos de textos de qualidade auxiliam na escrita. Ao pensar em modelos, admitimos, como já mencionado, diferentes gêneros.

De pouco vale o estudo sistemático da gramática. É muito útil trabalhar regras de gramática e de uso da língua, se elas forem necessárias para a construção de determinada passagem de um texto. Um ensino de gramática é de pouca utilidade para o

desenvolvimento das capacidades de redação dos alunos se for separado da atividade concreta da escrita.

O professor consciente de sua tarefa equilibra correções e elogios. É aconselhável que o professor só corrija um texto quando o aluno tiver atingido certa familiaridade com a escrita; corrigi-lo antes pode bloquear seu desenvolvimento.

## 4.2- NÍVEIS DE LINGUAGEM

Propomos que o acadêmico deva reconhecer que todas as variedades lingüísticas são corretas, desde que cumpram com eficiência o papel fundamental de uma língua – o de permitir a interação verbal entre as pessoas de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é realizada.

Apresentamos que a língua portuguesa, como qualquer outra, configura-se como um conjunto de variantes, isto é, não é um todo uniforme e que é preciso estarmos atentos quanto ao nível de linguagem adequado – formal ou informal.

A diversidade lingüística, no entanto, não apenas provém de um agrupamento geográfico para outro ou de um indivíduo para outro (variante sociocultural), mas também pode nascer do comportamento lingüístico de um mesmo indivíduo. Este não utiliza a mesma variante em todas as suas atividades lingüísticas: no meio de sua família, utilizará uma variante, enquanto no meio social usará outra; no exercício de sua atividade profissional, manifestar-se-á de modo diferente daquele utilizado nas rodas de bar. Para Carvalho(1973):

*“Tais variações observadas de momento para momento na atividade lingüística de um único sujeito devem interpretar-se como o resultado da adequação que o mesmo realiza das formas que constituem o inventário da sua técnica de falar às finalidades específicas, isto é, à satisfação das necessidades cognitivas e manifestativas próprias de cada um dos seus atos verbais, das necessidades que momentaneamente os condicionam ou determinam”.*

E define estilo como “conjunto objetivo de características formais oferecidas por um texto com resultado da adequação do instrumento lingüístico às finalidades específicas do ato em que foi produzido”.

Dino Preti (1982) classifica os níveis de linguagem do ponto de vista sociolingüístico, considerando três divisões: nível culto, comum e popular. O nível culto caracteriza-se como uma linguagem que se utiliza na língua-padrão, desfruta de prestígio, é

utilizada em situações formais e os falantes são altamente escolarizados. É a linguagem usada pela literatura e modalidades variadas da língua escrita; apresenta sintaxe complexa, vocabulário amplo e técnico, é gramatical.

Já o nível popular ocupa o outro extremo do eixo. São suas características: subpadrão lingüístico, ausência de prestígio, uso em situações informais, falantes pouco ou não escolarizados, simplificação sintática, vocabulário restrito, uso de gíria e linguagem obscena; nesse caso, a linguagem distancia-se da gramática. Intermediando essas duas categorias, culto e popular, há o nível comum, uma variante de linguagem nem tão tensa nem tão distensa, empregada por falantes medianamente escolarizados e pelos meios de comunicação de massa. Evidentemente, tal caracterização não pode ser rígida, pois não há limites estanques entre um nível e outro.

**Registro formal** → Nível culto.

**Registro comum** → Nível familiar ou coloquial.

**Registro informal** → Nível popular.

A linguagem formal é elaborada de acordo com as normas gramaticais. É burocrática, artificial e conservadora, precisa, impessoal, destituída de espontaneidade e, não raro, de graça e beleza. Em termos de vocabulário, ela deve adaptar-se ao ambiente, assim como às normas sintático-morfológicas. A situação condiciona os falantes de tal forma que são obrigados a praticar uma linguagem técnica ou formal fora de seus hábitos normais.

**1. Nível culto.** A linguagem culta corresponde à variante padrão, que é utilizada por intelectuais, diplomatas e cientistas, principalmente na forma escrita. Em termos de língua oral, esse nível raramente é utilizado, mas dele se aproximam os discursos de cerimônias ou de situações formais, como os que ocorrem em tribunas, púlpito, júri. O

vocabulário é diversificado, rico, a sintaxe é complexa e as normas gramaticais são respeitadas.

Esse nível de linguagem é largamente utilizado pelos literatos. Para Silva, o texto literário é codificado pluralmente, em conformidade com outros sistemas e códigos, como código métrico, código estilístico, código retórico, código ideológico:

*“Esta plurissignificação gera um texto de informação altamente concentrada e quanto mais complexa for a estruturação de um texto, em função dos códigos que se intersectam, se combinam, se interinfluenciam na sua organização tanto menor será a predizibilidade da sua informação e, por conseguinte, tanto mais rica esta se revelará”.*

São características da linguagem culta: obediência, em geral, aos padrões lingüísticos; supressão da gíria; exploração da conotação; uso de vocabulário variado; criação de um texto capaz de despertar emoções; eliminação do vulgar, das exposições planas, dos clichês; linguagem trabalhada e original.

**Linguagem técnica e científica.** Essa é outra modalidade de linguagem que se aproxima do nível culto. Para Carvalho, as linguagens especiais são principalmente linguagens técnicas, e

*“estas são constituídas pelo inventário léxico peculiar às diversas comunidades menores compreendidas naquela comunidade extensa, cujos componentes se encontram ligados por uma forma particular de atividade – profissional sobretudo, mas também científica ou lúdica ( da arte, dos desportos, dos jogos), em termos genéricos, cultural. Estas são pois as linguagens do médico, do juristas, do químico, do construtor, do marinheiros”. E por que não dizer do Administrador?*

A linguagem técnica é um tipo de registro verbal que pertence ao nível culto. Consiste no uso de uma linguagem que se apóia também na gramaticalidade para transmitir a idéia de precisão, de rigor, de neutralidade. Utiliza vocabulário específico para designar instrumentos utilizados em determinado ofício ou ciência, ou para apresentar conceitos científicos, transações comerciais, financeiras ou econômicas.

As palavras utilizadas numa linguagem técnica ora podem ser idênticas às da linguagem comum, mas utilizadas em sentido preciso, monossêmico, ora podem ser

estritamente técnicas. O limite entre uma linguagem técnica e a linguagem comum está relacionado com o grau de especificação que opera uma restrição nos significados das palavras.

A linguagem científica caracteriza-se pelo alto grau de abstração do pensamento. Os raciocínios são logicamente concatenados: ou são dedutivos ou indutivos. Linguagem pretensiosamente neutra, de vocabulário preciso, construída sob o rigor da subordinação e da ausência de emoção.

**Variante de linguagem burocrática.** Embora essa variante procure seguir de perto a norma padrão, ela é despida de conotações e figuras de linguagem requintadas. É notável nesse tipo de linguagem a ausência de criatividade (quer vocabular, quer sintática). A linguagem pragmática das relações comerciais é representativa dessa variante. É uma linguagem repleta de formalidades, em que as formas estabelecidas têm primazia sobre os fatos. Importa, particularmente, *como se diz*. A redação comercial é exemplo de linguagem burocrática. É comum nesse tipo de variante lingüística o uso de vocabulário próprio: em vez de *assinatura*, o usuário da língua dá preferência a *firma*; no lugar de *você*, o tratamento é *V.Sa*. O jargão, o excesso de formalidade, as palavras estrangeiras, as abreviaturas contribuem para burocratizar a linguagem e afastar o leitor comum de uma decodificação rápida. Nesse sentido, a linguagem forense é também uma forma burocrática do uso da linguagem.

A burocratização da linguagem advém do uso freqüente de perífrases, de jargão, de linguagem excessivamente técnica, de formalidades de tratamento, da ausência de expressões carregadas de espontaneidade e de gírias.

Para Neide Rodrigues de Souza Mendonça, *apud* Medeiros (1999) a linguagem burocrática é uma prosa institucional, uma subvariedade da língua materna, utilizada, durante o trabalho, por pessoas ligadas a empresas. É encontrada em documentos originários de instituições públicas e privadas: “ aparece sob a forma de regulamentos,

normas, estatutos, manuais do empregado e outros, folhetos e publicações e publicações explicativas e referenciais produzidos por tais instituições”. É linguagem inflada, recheada de expressões cristalizadas, que em geral busca parecer o que não é, ou seja, deseja parecer literária, requintada, mas é apenas linguagem burocrática, às vezes até de mau gosto. Se produzida com a preocupação de ser entendida por poucos (incompreensão criada voluntariamente), gera obscuridade, com a intenção de confundir o leitor, contrariando, pois, a função da linguagem que é a comunicação.

**Linguagem profissional.** Dentro do nível culto, podem -se considerar variadas subdivisões que se valem também da variante culta da linguagem. Evidentemente, não conta com o esmero nem com as preocupações estéticas do nível literário, mas recorre tanto quanto aquela variante a um padrão de linguagem que, geralmente, se aproxima do nível culto da linguagem.

Ao lado da linguagem profissional gramatical, existe a de determinados profissionais que se caracteriza pelo uso da variante popular, como é o caso dos profissionais com baixa escolaridade: pescadores, carvoeiros, garimpeiros.

Evidentemente, a linguagem profissional não conhece apenas a variante culta. Como se trata de uma variante lingüística que respeita a norma gramatical, ela adapta-se perfeitamente à redação administrativa.

**2. Nível familiar (comum).** O nível de linguagem familiar foge às formalidades e aos requintes gramaticais. É utilizado nas conversas despreziosas, principalmente por pessoas que conhecem a gramática, mas utilizam um registro menos formal. O vocabulário é limitado e pouco variado, e a sintaxe é simples, incluindo freqüentemente frases curtas e orações coordenadas. Outra característica desse nível são as repetições. Esse registro de linguagem tanto pode servir à linguagem oral como à escrita, mas evidentemente, nesta última variante não haverá reprodução daquela, pois a linguagem escrita é tão espontânea quanto a oral. Haverá nesse caso certo policiamento, certa

preocupação com a gramática e o estilo. Finalmente, é de dizer-se que a televisão, o rádio, os jornais e as revistas valem-se dessa variante de linguagem.

O nível familiar, intermediário do culto e popular, é o de caracterização mais complexa. Ele subdivide-se em duas variantes: familiar tenso e familiar distenso. O familiar tenso utiliza uma linguagem comum, coloquial, com vocabulário usual, mas que obedece às normas gramaticais. No familiar distenso, a linguagem é também coloquial e são admitidas pequenas transgressões às normas gramaticais, como sintaxe (concordância verbal e nominal, colocação pronominal).

O redator empresarial opta por uma variante que se adapta a seu público-alvo, mas em geral utiliza o nível comum tenso, ou seja, não redige textos em linguagem só compreensível pelos doutores, mas os escreve utilizando uma variante lingüística em que não sejam freqüentes agressões ao padrão culto da linguagem, ou erros gramaticais.

O redator de cartas comerciais deve aprimorar sua linguagem, aproximando-se do padrão gramatical, evitando, porém, excessos que impediriam a consecução do objetivo: comunicar uma mensagem. A variante lingüística comum é a que atende a tais necessidades.

**3. Nível popular.** Constitui uma variante informal de pouco prestígio se comparada com a linguagem coloquial e a culta; é espontânea, descontraída e tem por objetivo a comunicação clara e eficaz. Sua expressão é subjetiva, concreta e afetiva. É funcional, sobretudo, porque se vale de outros meios de expressão que não as palavras, como, por exemplo, a entonação.

A linguagem coloquial falada é utilizada por pessoas que pertencem ao mesmo grupo social e têm baixo grau de escolaridade ou são analfabetas. Por essa razão, tal variante lingüística distancia-se da normatividade gramatical. Ela compreende: (a) vocabulário pobre ou restrito; (b) construções que se afastam do padrão gramatical ou simplificação sintática (utilização de variantes não permitidas pela gramática).



A variante popular é rica em frases - feitas, frases parentéticas, enfáticas, expressões da gíria, clichês, anacolutos.

Dentro do nível popular, a língua pode ainda alcançar o nível chamado **vulgar**. Esse tipo de variante lingüística é de uso maior do que se imagina, aparecendo não apenas entre as classes de baixo nível de escolarização, como também entre as classes média e alta. O palavrão e a gíria, principalmente, desconhecem fronteiras econômicas e barreiras de classes sociais, assim como os limites da falta de escolarização. Poderá até prevalecer entre os que detêm menor soma de anos de escolaridade, mas jamais será de uso exclusivo da classe de poder aquisitivo menos favorecido.

A linguagem vulgar é variante estigmatizada como de nenhum valor nas situações sociais que exigem certo grau de formalidade.

Na categoria de língua especial, encontra-se a *gíria*, e esta inclui o calão. A gíria é uma linguagem cuja motivação é a necessidade de segredo que determinados grupos sociais têm pela atividade que exercem (malandragem, contrabando, tráfico de drogas). A gíria diferencia-se da linguagem técnica pelo fato de nesta o léxico não ser restrito fazendo parte, às vezes, também da língua comum, ou seja, o léxico utilizado invade a linguagem comum. Outra característica da gíria é o limite entre ela e a linguagem comum, é muito mais nítido do que aquele que existe entre a linguagem técnica e a linguagem comum.

Concluindo esta proposta, é de ressaltar que não se pode perder a consciência da adequação das variedades lingüísticas às diversas situações comunicacionais. Com certo desagrado, Dino Preti, em artigo publicado em *O Estado de São Paulo*, de 27-4-1986, afirma que hoje “somos tão tolerantes com as transformações lingüísticas, quanto com as morais: tudo vale, fazemos concessões às mais insólitas extravagâncias”. Para o referido professor, a agressão à linguagem culta e a crítica à gramática, bem como a valorização da linguagem popular, da gíria, do vocabulário

grosseiro, são formas de agredir também a classe dominante, que, por suas condições econômicas, pode ter acesso à escola e à linguagem culta.

A aquisição do domínio da linguagem culta justifica-se, principalmente, porque o acesso aos bens culturais escritos, em geral, se dá pela habilidade no uso desse nível de linguagem. No ensino de produção de texto para fins específicos, podemos trabalhar a linguagem com abordagem instrumental e notar a progressiva melhora lingüística dos alunos, conforme demonstração estatística no item seguinte.

#### 4.3. AVALIAÇÃO E RESULTADO COMPARATIVO DAS PRODUÇÕES DE TEXTOS SEGUNDO CRITÉRIOS PREESTABELECIDOS.

Tentamos “amarrar” o que foi apresentado e avaliado no Processo Seletivo, e, após a constatação das necessidades dos alunos na Produção de Textos para Fins Específicos. Com a implantação do Projeto de Escrita, sentimos e demonstramos a melhora do desempenho lingüístico dos acadêmicos.

No Processo Seletivo, a aprendizagem é redirecionada apenas para o acerto e não para a busca de conhecimento. A avaliação da aprendizagem não deixa de se fundamentar no passado do processo, qualificando os comportamentos do desenvolvimento consolidado - sem referência às possibilidades futuras nele implícitas – e limitando a aprendizagem no nível do desenvolvimento atingido.

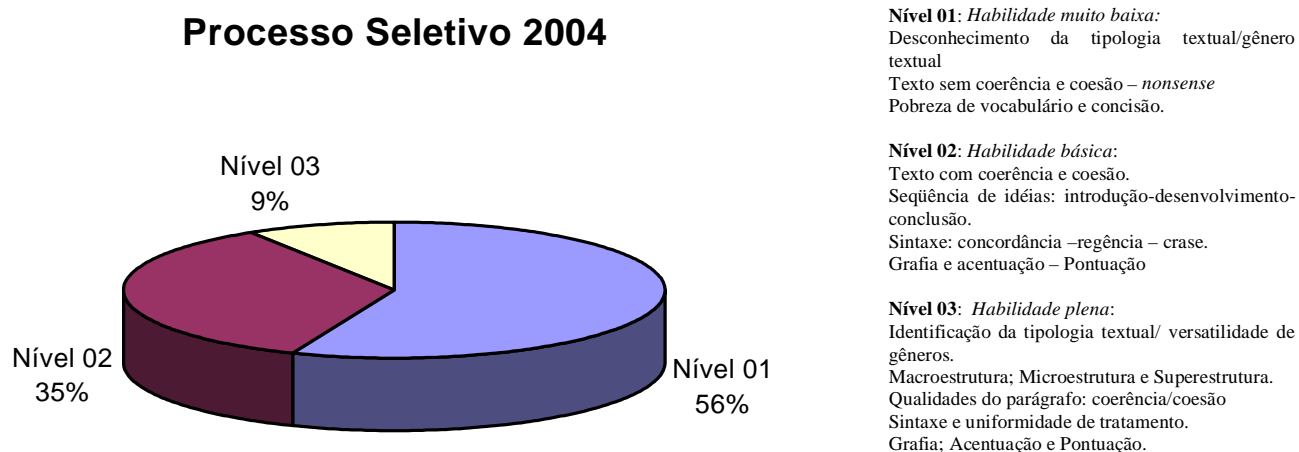
Na Produção de Textos para Fins Específicos, situações escolares muitas vezes desvalorizadas passam a ser valorizadas e constitutivas do processo de ensino e aprendizagem diagnosticadas pela constatação das necessidades dos acadêmicos.

A abordagem instrumental traz uma perspectiva de futuro para a prática pedagógica, a busca de conhecimento e não de respostas corretas, (como acontece no

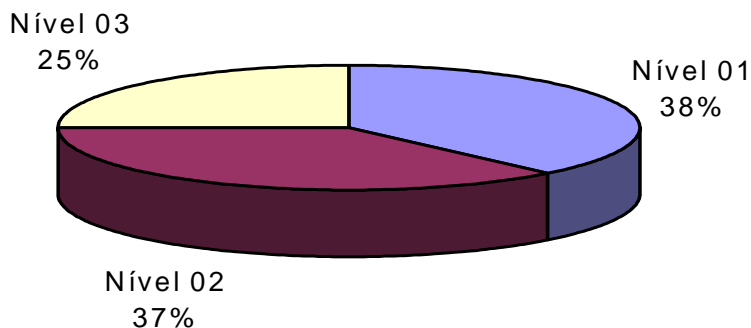
Processo Seletivo), restitui o papel do professor e a função do ensino, contrapõe-se a uma aprendizagem descontextualizada e institui uma profunda interação entre os indivíduos na prática pedagógica. Promove avaliações prospectivas, ou seja, com o olhar voltado para aquilo que ainda pode ser aprendido e desenvolvido com ajuda ou mediação dos outros e da linguagem.

Sendo assim, procuramos trabalhar para incluir os alunos no processo ensino e aprendizagem. Aqueles que apresentam dificuldades estariam junto com os que não apresentam e com os professores, até que consigam realizar independentemente as tarefas propostas.

A perspectiva do ensino para fins específicos vê a avaliação em processo – um trabalho contínuo que deve ser realizado durante todas as atividades e a avaliação final – um momento de reflexão do professor sobre os resultados obtidos e analisados, que neste momento recebe uma avaliação crítica. É um ensino em espiral.



### Produção de Texto para Fins Específicos



**Nível 01: Habilidade muito baixa:**  
Desconhecimento da tipologia textual/gênero textual  
Texto sem coerência e coesão – *nonsense*  
Pobreza de vocabulário e concisão.

**Nível 02: Habilidade básica:**  
Texto com coerência e coesão.  
Seqüência de idéias: introdução-desenvolvimento-conclusão.  
Sintaxe: concordância – regência – crase.  
Grafia e acentuação – Pontuação

**Nível 03: Habilidade plena:**  
Identificação da tipologia textual/ versatilidade de gêneros.  
Macroestrutura; Microestrutura e Superestrutura.  
Qualidades do parágrafo: coerência/coesão  
Sintaxe e uniformidade de tratamento.  
Grafia; Acentuação e Pontuação.

No Processo Seletivo o sujeito em foco deve ser analisado em situações individuais e coletivas, em localizações geográficas específicas e cotidianas, nas diferentes esferas da vida pessoal: familiar, escolar, profissional, cultural, espiritual, recreacional, entre outras.

E pela produção de texto dos vestibulandos, o ensino geral de língua materna demonstrou-se ineficaz na sociedade atual, havendo, pois, uma necessidade de transformação metodológica.

Na *Produção de Textos para Fins Específicos*, o ensino prepara indivíduos com habilidades específicas para a vida acadêmica e profissional, tornando-os capazes de solucionar, de forma inovadora, problemas atuais e que não podem ser resolvidos por uma educação geral automatizada.

O processo de construção do conhecimento é avaliado em três níveis de aprendizado de acordo com o desempenho de produção textual de cada informante-aluno.

Nível 1: *Habilidade muito baixa*: 26 alunos / 17 alunos.

Nível 2: *Habilidade básica*: 16 alunos / 18 alunos.

Nível 3: *Habilidade plena*: 4 alunos / 11 alunos.

## CONCLUSÃO

Acreditamos que o ensino de língua materna, nos Cursos de Graduação, deva atender, preferencialmente, a fins específicos para a melhoria da interação comunicativa dos sujeitos: alunos com o professor e alunos entre si, o que deverá favorecer, posteriormente, a integração como profissionais.

Concordamos com Cintra *et alii* (1992:10) e assumimos que a abordagem instrumental focaliza em primeiro plano a comunicação e, por isso, baseia-se em dois princípios gerais direcionados à atitude e à motivação de aprendizes e mestres.

*“É um ensino baseado nas finalidades do curso.  
É um ensino centrado no aprendiz.”*

Em linhas gerais, podemos dizer que este estudo representou um avanço na nossa prática, na medida em que, a partir do diagnóstico construído por uma Análise de Necessidades, foi possível detectar necessidades lingüísticas dos estudantes e, com base no referencial teórico da pesquisa, buscar caminhos alternativos para auxiliar os alunos na produção de textos específicos no curso de Administração.

A hipótese inicial do estudo, segundo a qual os alunos construiriam melhor o conhecimento se fossem co-autores das atividades desenvolvidas, foi confirmada. Trabalhamos o ensino de língua materna sob a perspectiva de projetos e sempre buscando a contextualização do que estava sendo feito, para que o aprendiz, ele mesmo, se assumisse como construtor de seu próprio conhecimento.

Acreditamos que, no Ensino Fundamental e Médio, a produção lingüística possa ser considerada anômala, quando consideramos que, do ponto de vista dos alunos, ela tem como destinatário principal o professor e é feita, quase sempre, por obrigação escolar. Escrita para o professor, não como pessoa a quem se comunica algo, como deve ocorrer com toda mensagem, mas como avaliador. E aí o aluno se intimida, tem medo de se

expressar, perdendo qualquer possibilidade de domínio sobre o ato de escrever e de manifestação espontânea.

Sob a ótica da produção de textos para fins específicos, implantamos um Projeto de Escrita e fornecemos aos alunos oportunidades para que tomassem contato com os mais diversos tipos de textos, principalmente, com aqueles produzidos em situações públicas formais, de modo a torná-los conscientes das especificidades que cercam os processos de produção dos diversos gêneros discursivos orais e escritos e pudessem exercitar sua capacidade de reflexão lingüística, ampliando o conjunto de recursos expressivos que já dominam, como falantes nativos, para interagir adequadamente em função das exigências da situação social a que estiverem expostos.

Trabalhamos textos que exigem habilidades tais como tomar nota, fazer resumos, manifestar-se por meio de construções simples e claras; transpor para língua escrita manifestações muito próximas da língua falada; operar com objetividade. Assim, foram trabalhados textos informativos, referenciais, textos resumo, textos relatório.

Verificamos que alguns dos textos ofereceram para eles maior dificuldade, já que, além das habilidades para se expressar, exigiam que, por vezes, abandonassem seus pontos de vista e se concentrassem sobre a finalidade do texto.

No nível das habilidades de expressão, alguns aspectos ficaram mais salientes como a necessidade de observar a ordem espacial e temporal das informações; a construção de sínteses de idéias e de hierarquização de informações; a redução no número de informações disponíveis; a definição de termos; a apresentação de dados de maneira precisa; a ausência de ambigüidades; a busca e documentação de informações que se faziam necessárias.

Podemos registrar que houve, durante todo o ano letivo 2004, uma cooperação motivadora entre professor e alunos, que facilitou e propiciou discussões profícuas sobre o valor social da linguagem dentro e fora da sala de aula.

Era nosso propósito realizar uma comparação a respeito da proficiência do aluno ao iniciar o curso e após nosso trabalho, com o ensino de língua portuguesa. Assim, tomamos como *situação inicial o Processo Seletivo de 2004* e como *situação final o término do projeto de Produção de Textos para Fins Específicos*, o que nos permitiu identificar saberes transformados na direção de uma melhora de qualidade na produção de textos escritos dos acadêmicos.

Todo o trabalho baseou-se em um movimento metodológico que se iniciou com um diagnóstico e prosseguiu com a observação de situações e análise de textos, apoiados em registros e sistematização de conhecimentos, em vista da possibilidade de uso da linguagem.

Ao selecionar para o ensino-aprendizagem da produção de textos escritos a *Carta*, nos pautamos na sua relevância sociodiscursiva, como um dos instrumentos presentes na vida do profissional da administração e do cidadão. Por meio da carta buscamos resgatar parte da função social da escrita e da expressão do pensamento, trabalhando níveis de linguagem, leitura, gramática, sempre levando em conta as dificuldades individuais diagnosticadas pela Análise de Necessidades. O apoio teórico foi sempre cuidado para que não se colocasse como entrave no desenvolvimento das atividades, mas, pelo contrário, como recurso pedagógico para a formação crítica de um aluno que trabalha em empresas.

Na nossa avaliação, conseguimos conciliar os objetivos acadêmicos da disciplina com as finalidades do curso, tornando o ensino e a aprendizagem processos integrados e contínuos de revisão dos passos adotados para alcançar as metas estabelecidas. Vimos como vantajosos os procedimentos adotados para uma disciplina ministrada no turno noturno, no Curso de Administração, de uma Faculdade Isolada, onde contamos apenas com duas (02) horas - aula semanais, perfazendo oitenta (80) horas anuais.

Com efeito, se o objetivo do ensino de língua materna é fornecer ao estudante maior competência comunicativa, é imprescindível que se busque criar, em sala de aula, oportunidades para o exercício dos mais variados tipos de produções linguísticas, sabendo que nossos alunos irão se deparar ao longo de suas atividades universitárias, sociais e profissionais com situações de comunicação das mais diversas possíveis.

Mas isso, sem perder de vista que, na produção de textos para fins específicos, o essencial é proporcionar ao acadêmico condições para que ele desenvolva habilidades necessárias para desempenhar, com a *eficiência* e a *eficácia* requeridas, a redação de gêneros presentes em sua área de opção, com vocabulário adequado, construções adequadas e gramaticalmente corretas.

Ao final do ano, verificamos que nossos informantes-alunos, de fato, se colocaram em situação de interação comunicativa, passando a compreender melhor textos escritos, e sobretudo a produzir textos com melhor grau de coerência e coesão.

Aspecto que nos pareceu relevante foi verificar que os alunos puderam se firmar como indivíduos e como membros do grupo do qual participam com “voz e vez”, posicionando-se em diferentes situações, por meio da língua materna.

Enfim, o ensino de língua materna numa abordagem instrumental nos proporcionou uma conciliação proveitosa entre aquilo que o acadêmico já conhecia, com aquilo que lhe foi apresentado de forma interativa e significativa como material de ensino.



## BIBLIOGRAFIA

- ALBALAT, A. *A Arte de Escrever*. Trad. Cândido de Figueiredo. Lisboa: Clássica, 1953.
- ANDRADE, M. M. de. *Guia Prático de Redação*. São Paulo: Atlas, 2000.
- ARRIAZA, M. *Texto, contexto y situación*. Barcelona: Octaedro, 1994.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARTHES, R. *A aula*. Trad. Leyla Perrone – Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BASTOS, L.K., MATTOS, M. de. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- BEAUGRANDE, R. and DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. London and New York: Ablex Publishing Corporation, 1981.
- BECHARA, E.. *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BELTRÃO, O. *Correspondência: linguagem e comunicação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- BENVENISTE, É.. *Problemas de Linguística Geral*. Trad. Brasileira: Campinas, Ed.da Unicamp, 1989 (Original francês: 1966).
- BERLO, D. K. *O Processo da Comunicação. Introdução à Teoria e à Prática*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- BLIKSTEIN, I. *Técnicas de comunicação escrita*. São Paulo: Ática, 1985.
- BORBA, F.da S.. *Introdução aos Estudos Lingüísticos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discurso*. São Paulo: Educ, 1999.
- BROUGHT, G. *A technical reader for advanced students*. London Macmillan, 1974.
- BUENO, S. *A arte de escrever*. São Paulo: Saraiva, 1962.
- CALKINS, L. McCormick. *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CÂMARA JR., J. M. *Manual de Expressão Oral e Escrita*. Rio de Janeiro: J.Ozon, 1966.
- CARNEIRO, A.D. – *Redação em Construção – A Escritura do Texto –* São Paulo: Moderna, 2001.
- CARVALHO, J. G. H. de. *Teoria da Linguagem*. Coimbra : Atlântica, 1973.
- CELANI, M.A. *O ensino de inglês instrumental em universidades brasileiras. In The Specialist*, 3: 58. São Paulo: 1981.
- \_\_\_\_\_. *The Brazilian ESP Project and Evaluation*. São Paulo: Educ, 1988.
- CHARAUDEAU, P. *Language et discours*. Paris: Hachette, 1983
- CINTRA, A. M. M. et alii – *Português Instrumental: uma abordagem para o ensino de língua materna*. São Paulo, Atlas, 1992.
- \_\_\_\_\_. e PASSARELLI, M.G.. *Língua Portuguesa – Processo da Escrita – V. 2 - Educ – PUC/SP, 2002.*

- COSERIU, E. *O homem e sua linguagem*. Rio de Janeiro: Presença, São Paulo: Edusp, 1982.
- COSTA, V. M. da G. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- CUNHA, M.A. A. *Ler e redigir*. São Paulo: Discubra, 1978.
- DEESE, J., DEESE, Ellin K. *Como estudar*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1990.
- DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. *Gêneros Textuais e Ensino. Ensino de Português e Contextos teórico-metodológicos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DUCROT, O. *O Dizer e o Dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
- FÁVERO, L.L. *Coesão e Coerência Textuais*. São Paulo: Ática, 1991.
- \_\_\_\_\_, KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A informatividade como elemento de textualidade*. Letras de Hoje. Porto Alegre, PUC/RS, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Intencionalidade e aceitabilidade como fator de textualidade*. Cadernos PUC n° 22- São Paulo: EDUC, 1986
- FERNANDES, F. *Dicionário de verbos e regimes*. Porto Alegre: Globo, 1953.
- FERREIRA, M. PELLEGRINI, T. *Redação Palavra e Arte*. São Paulo: Saraiva, 1999.
- FERREIRO, E.. *Passado e Presente dos Verbos LER e ESCREVER*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FIORIN, J.L., SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Lições de Texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2003.
- FLOWER, L. S. & HAYES, J. R. (s.d.) “*The dynamic of composing. Making plans and juggling constraints*”. In: Gregg, L.W. & Steinberg, E.R. (eds.). *Cognitive process in Writing*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 1980: 31-54).
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1985.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em Prosa Moderna*. Rio de Janeiro, FGV, 1972.
- GENOUVRIER, E., PEYTARD, J. *Linguística e Ensino do Português*. Tradução de Rodolfo Ilari da Universidade de Campinas. Coimbra: Almedina, 1985.
- GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Paraná: Educativa Assoeste, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GOODE, W. J., HATT, P.K. *Métodos de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.
- GRICE, H.P. “*Logic and conversation*”. In COLE, P. & J.L. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics*, vol. 8, Nova York, Academic Press, 1975:41-48.
- GUEDES, P.C.. *Da Redação Escolar ao Texto – Um Manual de Redação*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- GUIMARÃES, E. R. J. *Texto e Argumentação*. Campinas: Pontes, 1987.
- HILL, A. (org.) *Aspectos da Linguística Moderna*. Trad. De PALÁCIO, Adair Pimentel, AZEVEDO, M. do A. B. e CELANI M. A. A. e apresentação da edição brasileira por BLEKSTEIN, I. São Paulo: Cultrix, 1972.

- HOLMES, J. “Needs analysis: a rationale for course design”. In: *The ESPecialist*, vol. 3, Jun/8/. São Paulo.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- ILARI, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- KATO, M.A. *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KAUFMAN, A.M., RODRÍGUES, M. E. *Escola, Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, C; BRAZIL, J.M. *Strategies for teaching the composition process*. Urbana, Illinois, NCTE: 1978.
- KOCH, I.G.V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Informatividade como elemento de textualidade*. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, PUCRS, 1985 V. 18
- \_\_\_\_\_. *A Intertextualidade como fator de textualidade*. In FÁVERO, L.L. & PASCHOAL, M.S.Z. (orgs.) *Lingüística Textual: texto e leitura*. São Paulo: EDUC –v.22
- \_\_\_\_\_. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A Interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KÖCHE, V.S., PAVANI, C. F. & BOFF, O.. *O processo da reescrita*. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 7 nº 2, 2004.
- LANGACKER, R. W. *A linguagem e sua estrutura*. Petrópolis: Vozes, 1980. Recife, UFPE/Mestrado em Letras e Lingüística, 1983 (Série Debates, 1).
- LIMA, M. dos S. *Uma abordagem discursiva no ensino de leitura em inglês instrumental*. SP. S.n., 1984.
- LIMA, E.S. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola – aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: Série “Separatos”- GEDH – Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. *Lingüística de texto: o que é e como se faz*. Recife, UFPE, 1983 (Série Debates 1)
- \_\_\_\_\_. *Análise da Conversação*. São Paulo, Ática, 1986 (Série Princípios, 82).
- \_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: Constituição e práticas sociodiscursivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARQUESI, S. *A Organização do Texto Descritivo em Língua Portuguesa*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- MATTOS, G. *Técnicas de redação em língua portuguesa*. São Paulo: FTD, s/d.
- MATTOSO, C. Jr. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

- MEDEIROS, J.B. *Português Instrumental para Cursos de Contabilidade, Economia e Administração*. São Paulo: Atlas, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Redação Científica*. São Paulo: Atlas 1991
- \_\_\_\_\_. *Comunicação Escrita*. São Paulo: Atlas, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Redação Empresarial*. São Paulo: Atlas, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Correspondência: técnicas de comunicação criativa*. São Paulo: Atlas, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Técnicas de redação*. São Paulo: Atlas, 1998.
- MESERANI, S. *O Intertexto Escolar. Sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Redação Escolar: criatividade – Colégio –1*. São Paulo: Descubra, 1980.
- MEURER, J. L. *Esboço de modelo de produção de textos. Parâmetros de textualização* (organizadores). José Luiz Meurer, Désirée Motta Roth. Santa Maria: UFSM, 1997.
- MOLINA, O. *Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo*. São Paulo: EPU, 1992.
- MOREIRA, M.A. A Teoria de Ausubel . *In: Ensino e Aprendizagem – Enfoques Teóricos* – São Paulo: Editora Moraes (s.d).
- NETO, O. Machado. *Competência em Comunicação Organizacional escrita*. Rio de Janeiro: Qualitymark , 2003.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática na Escola*. São Paulo, 1991.
- ORLANDI, E.P. “Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito”. *In Discurso e leitura*. São Paulo/Campinas: Cortez/Ed. Da UNICAMP, 1988.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS*. Brasília – 1999.
- PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. São Paulo: Olho d’Água, 2000.
- PÉCORRA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- PERRENOUD, P. *Construir as Competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PRETI, D. *Sociolinguística: os níveis da fala*. São Paulo: Nacional, 1982.
- RATHS, L. E. *et alii. Ensinar a Pensar. Teoria e Aplicação*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: E.P.U., 1977.
- REGO, T.C. *A origem da singularidade humana*. In Cadernos Cedes nº 35. Campinas/SP: Papyrus, 1995.
- REINALDO, M.A.G.M. *O livro didático de Português. A orientação para a produção de texto*. In DIONÍSIO, A.P. ; MACHADO, A.R. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- RIBEIRO, Maria. *Ensinar ou não a gramática na escola – Eis a questão*. Linguagem & Ensino. Vol.4, nº 1, 2001.
- ROCCO, M.T.F. *Crise na Linguagem*. São Paulo, Mestre Jou, 1981.
- ROJO, R. *A Prática de Linguagem em Sala de Aula. Praticando os PCNS*. São Paulo, EDUC, 2001.

- SACRISTÁN, J.G. *La educacion obrigatoria su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata S.L. 2000.
- SELLTIZ, C. *et al. Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder, 1987.
- SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 2001.
- SILVA, S.S. da *Argumentação e polifonia na linguagem*. Campinas: Unicamp, 1991.
- SILVEIRA B. F. *A arte de escrever*. São Paulo: Saraiva, 1962.
- SILVEIRA, R.C. P. Um conceito de texto. In: FÁVERO, L.L. e PASCHOAL, M.S.Z. (orgs.). *Linguística textual: texto e leitura*. Série Cadernos PUC 22, São Paulo: EDUC, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Leitura: produção interacional de conhecimentos*. In: Bastos, Neusa Maria Oliveira Barbosa. *Língua Portuguesa. História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: 1988, EDUC.
- SIQUEIRA, J.H.S. de. *O texto: movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação*. São Paulo: Selinunte, 1990.
- SMITH, Frank. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOARES, M. *Linguagem e Escola – uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- SUASSUNA, L. *Ensino de Português: uma abordagem pragmática*. Papirus, 1995.
- TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Gramática e Interação. Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2000.
- VAN DIJK, T.A. *La ciencia del texto*. Buenos Aires/ Madrid: Piados/ Texto y contexto. Madrid: Cátedra, 1995.
- VAN DIJK, T. & KINTSCH, W. *Strategics in Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
- VANOYE, F. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- VASCONCELLOS, C.dos S. *Construção do Conhecimento em Sala de Aula*. São Paulo: Libertad, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação – Do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem – Cadernos Pedagógicos do Libertad 5 – São Paulo: Libertad, 1998.*
- VYGOTSKY, L., Leontiev (org. Maria Thereza Fraga Rocco et alii). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento y linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente e desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WITTER, G. P. *Textos e Pesquisas*. Campinas-SP : Alínea, 1999.

## ANEXO I

### A Carta da Terra

No dia 14 de março de 2000, na UNESCO, em Paris, foi aprovada, depois de 8 anos de discussões em todos os continentes, envolvendo 46 países e mais de cem mil pessoas, desde escolas primárias, esquimós, indígenas da Austrália, do Canadá e do Brasil, entidades da sociedade civil até grandes centros de pesquisas, universidades, empresas e religiões. A carta deverá ser apresentada e assumida pela ONU no ano 2000 com o mesmo valor da Declaração dos Direitos Humanos. Por ela, poder-se-ão agarrar os agressores da dignidade da Terra, os Pinochets anti-ecológicos em qualquer parte do mundo e leva-los aos tribunais. Na Comissão de Redação estavam Mikhail Gorbachev, Maurice Strong, Steven Rockfeller, Mercedes Sosa, Leonardo Boff e outros. Aqui segue a Carta para ser discutida nas comunidades e em todos os âmbitos.

#### PREÂMBULO

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro enfrenta, ao mesmo tempo, grandes perigos e grandes promessas. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio da uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações.

#### Terra, Nosso Lar

A humanidade é parte de um vasto universo em evolução. A Terra, nosso lar, está viva com uma comunidade de vida única. As forças da natureza fazem da existência uma aventura exigente e incerta, mas a Terra providenciou as condições essenciais para a evolução da vida. A capacidade de recuperação da comunidade da vida e o bem-estar da humanidade dependem da preservação de uma biosfera saudável com todos seus sistemas ecológicos, uma rica variedade de plantas e animais, solos férteis, águas puras e ar limpo. O meio ambiente global com seus recursos finitos é uma preocupação comum de todas as pessoas. A proteção da vitalidade, diversidade e beleza da Terra são um dever sagrado.

#### A Situação Global

Os padrões dominantes de produção e consumo estão causando devastação ambiental, redução dos recursos e uma massiva extinção de espécies. Comunidades estão sendo arruinadas. Os benefícios do desenvolvimento não estão sendo divididos equitativamente e o fosso entre ricos e pobres está aumentando. A injustiça, a pobreza, a ignorância e os conflitos violentos têm aumentado e são causa de grande sofrimento. O crescimento sem precedentes da população humana tem sobrecarregado os sistemas ecológico e social. As bases da segurança global estão ameaçadas. Essas tendências são perigosas, mas não inevitáveis.

#### Desafios Para o Futuro

A escolha é nossa: formar uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros, ou arriscar a nossa destruição e a da diversidade da vida. São

necessárias mudanças fundamentais dos nossos valores, instituições e modos de vida. Devemos entender que, quando as necessidades básicas forem atingidas, o desenvolvimento humano será primariamente voltado a ser mais, não a ter mais. Temos o conhecimento e a tecnologia necessários para abastecer a todos e reduzir nossos impactos ao meio ambiente. O surgimento de uma sociedade civil global está criando novas oportunidades para construir um mundo democrático e humano. Nossos desafios ambientais, econômicos, políticos, sociais e espirituais estão interligados, e juntos podemos forjar soluções incluídas.

### Responsabilidade Universal

Para realizar estas aspirações, devemos decidir viver com um sentido de responsabilidade universal, identificando-nos com toda a comunidade terrestre bem como com nossa comunidade local. Somos, ao mesmo tempo, cidadãos de nações diferentes e de um mundo no qual as dimensões locais e globais estão ligadas. Cada um compartilha da responsabilidade pelo presente e pelo futuro, pelo bem-estar da família humana e de todo o mundo dos seres vivos. O espírito de solidariedade humana e de parentesco com toda a vida é fortalecido quando vivemos com reverência o mistério da existência, com gratidão pelo dom da vida, e com humildade considerando em relação ao lugar que ocupa o ser humano a natureza.

Necessitamos com urgência de uma visão compartilhada de valores básicos para proporcionar um fundamento ético à comunidade mundial emergente. Portanto, juntos na esperança, afirmamos os seguintes princípios, todos interdependentes, visando um modo de vida sustentável como critério comum, através dos quais a conduta de todos os indivíduos, organizações, empresas, governos, e instituições transnacionais será guiada e avaliada.

### PRINCÍPIOS

#### I. RESPEITAR E CUIDAR DA COMUNIDADE DA VIDA

1. Respeitar a Terra e a vida em toda sua diversidade.
  - a. Reconhecer que todos os seres são interligados e cada forma de vida tem valor, independentemente de sua utilidade para os seres humanos.
  - b. Afirmar a fé na dignidade inerente de todos os seres humanos e no potencial intelectual, artístico, ético e espiritual da humanidade.
  
2. Cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor.
  - a. Aceitar que, com o direito de possuir, administrar e usar os recursos naturais vem o dever de impedir o dano causado ao meio ambiente e de proteger os direitos das pessoas.
  - b. Assumir que o aumento da liberdade, dos conhecimentos e do poder implica responsabilidade na promoção do bem comum.
  
3. Construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas.
  - a. Assegurar que as comunidades em todos níveis garantam os direitos humanos e as liberdades fundamentais e proporcionem a cada um a oportunidade de realizar seu pleno potencial.
  - b. Promover a justiça econômica e social, propiciando a todos a consecução de uma subsistência significativa e segura, que seja ecologicamente responsável.
  
4. Garantir as dádivas e a beleza da Terra para as atuais e as futuras gerações.
  - a. Reconhecer que a liberdade de ação de cada geração é condicionada pelas necessidades das gerações futuras.
  - b. Transmitir às futuras gerações valores, tradições e instituições que apoiem, em longo prazo, a prosperidade das comunidades humanas e ecológicas da Terra.

Para poder cumprir estes quatro amplos compromissos, é necessário:

## II. INTEGRIDADE ECOLÓGICA

5. Proteger e restaurar a integridade dos sistemas ecológicos da Terra, com especial preocupação pela diversidade biológica e pelos processos naturais que sustentam a vida.

a. Adotar planos e regulamentações de desenvolvimento sustentável em todos os níveis que façam com que a conservação ambiental e a reabilitação sejam parte integral de todas as iniciativas de desenvolvimento.

b. Estabelecer e proteger as reservas com uma natureza viável e da biosfera, incluindo terras selvagens e áreas marinhas, para proteger os sistemas de sustento à vida da Terra, manter a biodiversidade e preservar nossa herança natural.

c. Promover a recuperação de espécies e ecossistemas ameaçados.

d. Controlar e erradicar organismos não-nativos ou modificados geneticamente que causem dano às espécies nativas, ao meio ambiente, e prevenir a introdução desses organismos daninhos.

e. Manejar o uso de recursos renováveis como água, solo, produtos florestais e vida marinha de forma que não excedam as taxas de regeneração e que protejam a sanidade dos ecossistemas.

f. Manejar a extração e o uso de recursos não-renováveis, como minerais e combustíveis fósseis de forma que diminuam a exaustão e não causem dano ambiental grave.

6. Prevenir o dano ao ambiente como o melhor método de proteção ambiental e, quando o conhecimento for limitado, assumir uma postura de precaução.

a. Orientar ações para evitar a possibilidade de sérios ou irreversíveis danos ambientais mesmo quando a informação científica for incompleta ou não conclusiva.

b. Impor o ônus da prova àqueles que afirmarem que a atividade proposta não causará dano significativo e fazer com que os grupos sejam responsabilizados pelo dano ambiental.

c. Garantir que a decisão a ser tomada se oriente pelas conseqüências humanas globais, cumulativas, de longo prazo, indiretas e de longo alcance.

d. Impedir a poluição de qualquer parte do meio ambiente e não permitir o aumento de substâncias radioativas, tóxicas ou outras substâncias perigosas.

e. Evitar que atividades militares causem dano ao meio ambiente.

7. Adotar padrões de produção, consumo e reprodução que protejam as capacidades regenerativas da Terra, os direitos humanos e o bem-estar comunitário.

a. Reduzir, reutilizar e reciclar materiais usados nos sistemas de produção e consumo e garantir que os resíduos possam ser assimilados pelos sistemas ecológicos.

b. Atuar com restrição e eficiência no uso de energia e recorrer cada vez mais aos recursos energéticos renováveis, como a energia solar e do vento.

c. Promover o desenvolvimento, a adoção e a transferência eqüitativa de tecnologias ambientais saudáveis.

d. Incluir totalmente os custos ambientais e sociais de bens e serviços no preço de venda e habilitar os consumidores a identificar produtos que satisfaçam as mais altas normas sociais e ambientais.

e. Garantir acesso universal à assistência de saúde que fomente a saúde reprodutiva e a reprodução responsável.

f. Adotar estilos de vida que acentuem a qualidade de vida e subsistência material num mundo finito.

8. Avançar o estudo da sustentabilidade ecológica e promover a troca aberta e a ampla aplicação do conhecimento adquirido.

a. Apoiar a cooperação científica e técnica internacional relacionada à sustentabilidade, com especial atenção às necessidades das nações em desenvolvimento.



b. Reconhecer e preservar os conhecimentos tradicionais e a sabedoria espiritual em todas as culturas que contribuam para a proteção ambiental e o bem-estar humano.

c. Garantir que informações de vital importância para a saúde humana e para a proteção ambiental, incluindo informação genética, estejam disponíveis ao domínio público.

### III. JUSTIÇA SOCIAL E ECONÔMICA

9. Erradicar a pobreza como um imperativo ético, social e ambiental.

a. Garantir o direito à água potável, ao ar puro, à segurança alimentar, aos solos não-contaminados, ao abrigo e saneamento seguro, distribuindo os recursos nacionais e internacionais requeridos.

b. Prover cada ser humano de educação e recursos para assegurar uma subsistência sustentável, e proporcionar seguro social e segurança coletiva a todos aqueles que não são capazes de manter-se por conta própria.

c. Reconhecer os ignorados, proteger os vulneráveis, servir àqueles que sofrem, e permitir-lhes desenvolver suas capacidades e alcançar suas aspirações.

10. Garantir que as atividades e instituições econômicas em todos os níveis promovam o desenvolvimento humano de forma equitativa e sustentável.

a. Promover a distribuição equitativa da riqueza dentro das e entre as nações.

b. Incrementar os recursos intelectuais, financeiros, técnicos e sociais das nações em desenvolvimento e isentá-las de dívidas internacionais onerosas.

c. Garantir que todas as transações comerciais apoiem o uso de recursos sustentáveis, a proteção ambiental e normas trabalhistas progressistas.

d. Exigir que corporações multinacionais e organizações financeiras internacionais atuem com transparência em benefício do bem comum e responsabilizá-las pelas consequências de suas atividades.

11. Afirmar a igualdade e a equidade de gênero como pré-requisitos para o desenvolvimento sustentável e assegurar o acesso universal à educação, assistência de saúde e às oportunidades econômicas.

a. Assegurar os direitos humanos das mulheres e das meninas e acabar com toda violência contra elas.

b. Promover a participação ativa das mulheres em todos os aspectos da vida econômica, política, civil, social e cultural como parceiras plenas e paritárias, tomadoras de decisão, líderes e beneficiárias.

c. Fortalecer as famílias e garantir a segurança e a educação amorosa de todos os membros da família.

12. Defender, sem discriminação, os direitos de todas as pessoas a um ambiente natural e social, capaz de assegurar a dignidade humana, a saúde corporal e o bem-estar espiritual, concedendo especial atenção aos direitos dos povos indígenas e minorias.

a. Eliminar a discriminação em todas suas formas, como as baseadas em raça, cor, gênero, orientação sexual, religião, idioma e origem nacional, étnica ou social.

b. Afirmar o direito dos povos indígenas à sua espiritualidade, conhecimentos, terras e recursos, assim como às suas práticas relacionadas a formas sustentáveis de vida.

c. Honrar e apoiar os jovens das nossas comunidades, habilitando-os a cumprir seu papel essencial na criação de sociedades sustentáveis.

d. Proteger e restaurar lugares notáveis pelo significado cultural e espiritual.

### IV. DEMOCRACIA, NÃO VIOLÊNCIA E PAZ

13. Fortalecer as instituições democráticas em todos os níveis e proporcionar-lhes transparência e prestação de contas no exercício do governo, participação inclusiva na tomada de decisões, e acesso à justiça.

a. Defender o direito de todas as pessoas no sentido de receber informação clara e oportuna sobre assuntos ambientais e todos os planos de

desenvolvimento e atividades que poderiam afetá-las ou nos quais tenham interesse.

- b. Apoiar sociedades civis locais, regionais e globais e promover a participação significativa de todos os indivíduos e organizações na tomada de decisões.
- c. Proteger os direitos à liberdade de opinião, de expressão, de assembléia pacífica, de associação e de oposição.
- d. Instituir o acesso efetivo e eficiente a procedimentos administrativos e judiciais independentes, incluindo retificação e compensação por danos ambientais e pela ameaça de tais danos.
- e. Eliminar a corrupção em todas as instituições públicas e privadas.
- f. Fortalecer as comunidades locais, habilitando-as a cuidar dos seus próprios ambientes, e atribuir responsabilidades ambientais aos níveis governamentais onde possam ser cumpridas mais efetivamente.

14. Integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável.

- a. Oferecer a todos, especialmente a crianças e jovens, oportunidades educativas que lhes permitam contribuir ativamente para o desenvolvimento sustentável.
- b. Promover a contribuição das artes e humanidades, assim como das ciências, na educação para sustentabilidade.
- c. Intensificar o papel dos meios de comunicação de massa no sentido de aumentar a sensibilização para os desafios ecológicos e sociais.
- d. Reconhecer a importância da educação moral e espiritual para uma subsistência sustentável.

15. Tratar todos os seres vivos com respeito e consideração.

- a. Impedir crueldades aos animais mantidos em sociedades humanas e protegê-los de sofrimentos.
- b. Proteger animais selvagens de métodos de caça, armadilhas e pesca que causem sofrimento extremo, prolongado ou evitável.
- c. Evitar ou eliminar ao máximo possível a captura ou destruição de espécies não visadas.

16. Promover uma cultura de tolerância, não violência e paz.

- a. Estimular e apoiar o entendimento mútuo, a solidariedade e a cooperação entre todas as pessoas, dentro das e entre as nações.
- b. Implementar estratégias amplas para prevenir conflitos violentos e usar a colaboração na resolução de problemas para manejar e resolver conflitos ambientais e outras disputas.
- c. Desmilitarizar os sistemas de segurança nacional até chegar ao nível de uma postura não-provocativa da defesa e converter os recursos militares em propósitos pacíficos, incluindo restauração ecológica.
- d. Eliminar armas nucleares, biológicas e tóxicas e outras armas de destruição em massa.
- e. Assegurar que o uso do espaço orbital e cósmico mantenha a proteção ambiental e a paz.
- f. Reconhecer que a paz é a plenitude criada por relações corretas consigo mesmo, com outras pessoas, outras culturas, outras vidas, com a Terra e com a totalidade maior da qual somos parte.

#### O CAMINHO ADIANTE

Como nunca antes na história, o destino comum nos conclama a buscar um novo começo. Tal renovação é a promessa dos princípios da Carta da Terra. Para cumprir esta promessa, temos que nos comprometer a adotar e promover os valores e objetivos da Carta. Isto requer uma mudança na mente e no coração. Requer um novo sentido de interdependência global e de responsabilidade universal. Devemos desenvolver e aplicar com imaginação a visão de um modo de vida sustentável aos níveis local, nacional, regional e global. Nossa diversidade cultural é uma herança preciosa, e diferentes culturas encontrarão suas próprias e distintas formas de realizar esta visão. Devemos

aprofundar e expandir o diálogo global gerado pela Carta da Terra, porque temos muito que aprender a partir da busca iminente e conjunta por verdade e sabedoria.

A vida muitas vezes envolve tensões entre valores importantes. Isto pode significar escolhas difíceis. Porém, necessitamos encontrar caminhos para harmonizar a diversidade com a unidade, o exercício da liberdade com o bem comum, objetivos de curto prazo com metas de longo prazo. Todo indivíduo, família, organização e comunidade têm um papel vital a desempenhar. As artes, as ciências, as religiões, as instituições educativas, os meios de comunicação, as empresas, as organizações não-governamentais e os governos são todos chamados a oferecer uma liderança criativa. A parceria entre governo, sociedade civil e empresas é essencial para uma governabilidade efetiva.

Para construir uma comunidade global sustentável, as nações do mundo devem renovar seu compromisso com as Nações Unidas, cumprir com suas obrigações respeitando os acordos internacionais existentes e apoiar a implementação dos princípios da Carta da Terra com um instrumento internacional legalmente unificador quanto ao ambiente e ao desenvolvimento.

Que o nosso tempo seja lembrado pelo despertar de uma nova reverência face à vida, pelo compromisso firme de alcançar a sustentabilidade, a intensificação da luta pela justiça e pela paz, e a alegre celebração da vida.

*Jornal Popular da Baixada Fluminense-jpopular@uninet.com.br*

**ANEXO II**

**Estrelada** – Milton Nascimento CD *Ângelus*, 1995.

És menina do astro Sol  
És rainha do mundo mar  
Teu luzeiro me faz cantar  
Terra, Terra, és tão estrelada.

O teu manto azul comanda  
Respirar toda criação  
E depois que a chuva molha  
Arco-íris vem coroar

A floresta é teu vestido  
E as nuvens o teu colar  
És tão linda, ó minha Terra!  
Consagrada em teu girar

Navegante das solidões  
No espaço a nos levar  
Nave mãe é o nosso lar  
Terra, Terra, és tão delicada.

Os teus homens não têm juízo  
Esqueceram tão grande amor  
Ofereces os teus tesouros  
Mas ninguém dá o teu valor

Terra, Terra, eu sou teu filho.  
Como as plantas e os animais  
Só ao teu chão eu me entrego  
Com amor, firmo tua paz.

## ANEXO III

Jão Felicitas do Paraíso, 30 de agosto de 2017

Caro amigo TERRA

Escrevo-lhe não para te consolar, mas sim para ao menos, minimizar seu desespero. Sei que não é fácil viver neste angústia, não sabo o que acontecerá no amanhã. Te defendo das máis, mas também de deixo angustiada.

A poder da mente humana comanda os atos dos homens e assim torna os mais ambiciosos. Escrevo essas palavras não pelos homens ou mulheres que estão ao meu redor, mas sim de mim mesma, queis mais para viver melhor e fugir com que meus familiares vivam bem. Sei que posso conseguir o que necessito sem te maltratar, mas não cumpro meu papel, perante, etc, para melhorar e assim doar um pouco de mim para fazer com que outros possam te ajudar, mas não estou colaborando.

A vida está pronta para desfrutarmos o melhor, mas a tornamos difícil. Não dormo, vale as coisas caras, como o bom arte das flores vendidas num jardim, ou até ver pássaros voando livres sobre o ar, assim como o homem vive ao seu lado.

A correria da cidade no dia a dia perturbador, e, durante a noite umas luzes sua sem nos iluminar.

Bem, minha amiga, vou te prometer que estaremos juntas, nesta luta, assim sobrevivi melhor juntamente com meus familiares.

Bom sorte, não fique triste que não chegamos lá.  
 Affidi Aparecida Pereira

## ANEXO IV

### QUESTIONÁRIO: INSTRUMENTO DE PESQUISA SOCIOECONÔMICA E CULTURAL.

01 – Tipo de residência:

- A) Própria
- B) Financiada
- C) Alugada
- D) Outros

- B) 3º integrado
- C) Estudo isolado
- D) Não preparei

07) – Indique o motivo que levou você a optar por este curso:

A) Sim

B) Não

Qual: \_\_\_\_\_

02 – Vínculo empregatício:

- A) Federal
- B) Estadual
- C) Municipal
- D) Privado
- E) Autônomo

- A) É o curso da minha preferência.
- B) Qualidade da escola
- C) Mercado de trabalho
- D) Localização geográfica
- E) Orientação de outras pessoas

12) – Exerce alguma militância política partidária, sindical, religiosa, etc)?

A) Sim

B) Não

Qual: \_\_\_\_\_

03) – É/foi aluno de outro curso superior:

- A) Sou, mas pretendo abandoná-lo, caso passe nesse vestibular.
- B) Sou e pretendo cursar os dois
- C) Fui, mas já concluí
- D) Fui e não concluí
- E) Nunca fui

08) – Por que este curso é importante para você? (enumere em ordem de importância de 1 a 3)

- ( ) Possibilidade de realização pessoal
- ( ) Possibilidade de contribuir para a sociedade
- ( ) Mercado de trabalho
- ( ) Prestígio social da profissão
- ( ) Influência da família
- ( ) Influência de terceiros
- ( ) Outros:

13) – Gosto de estudar e aprendo mais facilmente quando:

A) Leio e escrevo resumos

B) Repito o assunto em voz alta ou vou a palestras

C) Estudo em grupo ou em laboratório

04) – Como pretende manter-se no curso?

- A) Com recursos próprios
- B) Com recurso dos pais
- C) \_\_\_\_\_

09) – Meio pelo qual soube do Processo Seletivo:

- A) Colégio
- B) Cursinho
- C) Amigos / alunos
- D) Jornal
- E) Outdoor / cartazes / folhetos
- F) Rádio e/ou TV
- G) Internet

A) Por escrito

B) Através de explicações verbais

C) Pessoalmente, com demonstrações práticas

05) – Como surgiu a necessidade de realizar um curso superior (enumere em ordem de importância de 1 a 3):

- ( ) A empresa em que trabalho obrigou a fazer o curso
- ( ) Percebi que era importante para ascensão profissional
- ( ) Estava desempregado e foi a forma que encontrei para aumentar as chances no mercado
- ( ) Fui pressionado pela família
- ( ) Continuidade de estudos automática

10) – Quais são as suas preocupações atuais?

- A) Empregabilidade
- B) Meio ambiente
- C) Precariedade da educação nacional
- D) Desigualdade social
- E) Violência
- F) Ética na sociedade e política
- G) Egoísmo e falta de solidariedade

15) – Costumo aprender a usar um novo equipamento:

A) Lendo o manual de instruções

B) Perguntando a quem já sabe usar

C) Experimentando na base do ensaio erro

06) – Preparação para o processo seletivo:

- A) Curso preparatório

11) – Desenvolve atualmente alguma atividade artística?

16) – Qual o seu estado civil?

A) Solteiro(a)

B) Casado(a)

C) \_\_\_\_\_

Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a)

D) Viúvo(a)

E) Outro

17) – Quantos irmãos você tem?

- A) Nenhum
- B) Um
- C) Dois
- D) Três
- E) Quatro ou mais

18) - Quantos filhos você tem?

- A) Nenhum
- B) Um
- C) Dois
- D) Três
- E) Quatro ou mais

19) - Como você se considera?

- A) Branco(a)
- B) Negro(a)
- C) Pardo(a) / mulato(a)
- D) Amarelo(a) (de origem oriental)
- E) Indígena ou de origem indígena

20) – Com quem você mora atualmente?

- A) Com os pais e/ou outros parentes
- B) Com esposo(a) e/ou filho(s)
- C) Com amigos (compartilhando despesas ou de favor)
- D) Com colegas em alojamento universitário
- E) Sozinho(a)

21) – Qual sua faixa de renda mensal?

- A) Até 3 salários-mínimos
- B) De 3 a 10 salários-mínimos
- C) De 10 a 20 salários-mínimos
- D) De 20 a 30 salários-mínimos
- E) Mais de 30 salários-mínimos

22) – Qual a faixa de renda mensal das pessoas que moram em sua casa?

- A) Até 3 salários-mínimos
- B) De 3 a 10 salários-mínimos
- C) De 10 a 20 salários-mínimos
- D) De 20 a 30 salários-mínimos
- E) Mais de 30 salários-mínimos

23) – Quantos membros de sua família moram com você?

- A) Nenhum

- B) Um ou dois
- C) Três ou quatro
- D) Cinco ou seis
- E) Mais do que seis

24) – Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso.

- A) Não trabalho e meus gastos são financiados pela família
- B) Trabalho e recebo ajuda da família
- C) Trabalho e me sustento
- D) Trabalho e contribuo com o sustento da família
- E) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família

25) – Se você trabalha ou trabalhou, qual é ou foi a carga horária aproximada de sua atividade remunerada (não contar estágio)?

- A) Não exerço (não exerci) atividade remunerada
- B) Trabalho (trabalhei) eventualmente
- C) Trabalho (trabalhei) até 20 horas semanais
- D) Trabalho (trabalhei) mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais
- E) Trabalho (trabalhei) em tempo integral – 40 horas semanais ou mais

26) – Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- A) Nenhuma escolaridade
- B) Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série
- C) Ensino Fundamental: de 5ª a 8ª série
- D) Ensino Médio
- E) Superior

27) – Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

- A) Nenhuma escolaridade
- B) Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série
- C) Ensino Fundamental: de 5ª a 8ª série
- D) Ensino Médio
- E) Superior

28) – Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- A) Todo em escola pública
- B) Todo em escola privada (particular)
- C) A maior parte do tempo em escola pública
- D) A maior parte do tempo em escola privada (particular)
- E) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular)

29) – Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?

- A) Comum ou de educação geral, no ensino regular
- B) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, etc.), no ensino regular.
- C) Profissionalizante de magistério de 1ª a 4ª série (Curso Normal), no ensino regular
- D) Supletivo
- E) Outro curso

30) – Como é seu conhecimento de língua inglesa?

- A) Leio, escrevo e falo bem
- B) Leio, escrevo e falo razoavelmente
- C) Leio e escrevo, mas não falo
- D) Leio, mas não escrevo nem falo
- E) Praticamente nulo

31) – Como é seu conhecimento de língua espanhola?

- A) Leio, escrevo e falo bem
- B) Leio, escrevo e falo razoavelmente
- C) Leio e escrevo, mas não falo
- D) Leio, mas não escrevo nem falo
- E) Praticamente nulo

32) – Excetuando-se os livros escolares, quantos livros você leu no presente ano?

- A) Nenhum. (passe para questão 34)
- B) No máximo dois
- C) Entre três e cinco
- D) Entre seis e oito
- E) Oito ou mais

33) – Quais os tipos de livros que você mais lê?

- A) Obras literárias de ficção
- B) Obras literárias de não-ficção
- C) Livros técnicos
- D) Livros de auto-ajuda
- E) Outros

34) - Com que frequência você lê jornal?

- A) Diariamente
- B) Algumas vezes por semanas
- C) Somente aos domingos
- D) Raramente
- E) Nunca (Passe para a questão 36)

35) – Quais os assuntos dos jornais que você mais lê?

- A) Todos os assuntos
- B) Política e/ou Economia
- C) Cultura e Arte
- D) Esportes
- E) Outros

36) - Que meio você mais utiliza para se manter atualizado sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo?

- A) Jornais
- B) Revistas
- C) TV
- D) Rádio
- E) Internet

37) – Com que frequência você utiliza ou utilizou a biblioteca de sua escola?

- A) A instituição não tem biblioteca
- B) Nunca a utilizo
- C) Utilizo raramente
- D) Utilizo com razoável frequência
- E) Utilizo muito frequentemente

38) – Que fonte(s) você mais utiliza ao realizar as atividades de pesquisa escolares?

- A) O acervo da biblioteca da minha instituição
- B) O acervo da biblioteca de outra instituição

- C) Livros e/ou periódicos de minha propriedade
- D) A Internet
- E) Não realizo (realizei) pesquisas até o momento

39) – Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica (dedicou) aos estudos, excetuando as horas de aula?

- A) Nenhuma, apenas assisto às aulas.
- B) Uma a duas
- C) Três a cinco
- D) Seis a oito
- E) Mais de oito

40) – Das atividades artístico-culturais listadas abaixo, qual constitui suas preferência para o lazer?

- A) Cinema
- B) Espetáculos teatrais
- C) Shows musicais e/ou concertos
- D) Dança
- E) Nenhuma

41) – Com que frequência você utiliza microcomputador?

- A) Nunca (passe para a questão 43)
- B) Raramente
- C) Às vezes
- D) Frequentemente
- E) Sempre

42) – Você tem acesso à Internet?

- A) Sim
- B) Não

Nas questões de 43 a 46 indique onde você utiliza microcomputador.

43) – Em casa?

- A) Sim
  - B) Não
- 44) – No trabalho?

- A) Sim
- B) Não

45) – Na sua escola?

- A) Sim
- B) Não

46) – Em outros locais não mencionados?

- A) Sim
- B) Não

Nas questões de 47 a 52 indique para que finalidade você utiliza o microcomputador.

47) – Para entretenimento?

- A) Sim
- B) Não

48) – Para trabalhos escolares?

- A) Sim
- B) Não

49) – Para trabalhos profissionais?

- A) Sim
- B) Não

50) – Para comunicação via e-mail?

- A) Sim
- B) Não

51) – Para operações bancárias?

- A) Sim
- B) Não

52) – Para compras eletrônicas?

- A) Sim
- B) Não

53) – Como você classifica o seu conhecimento de informática?

- A) Muito Bom
- B) Bom
- C) Ruim
- D) Muito Ruim

54) – Nas questões seguintes indique quanto sua caminhada escolar até aqui ajudou a refletir sobre a realidade social



brasileira, nos aspectos relacionados.

- A) Contribui (contribuiu) amplamente
- B) Contribui (contribuiu) parcialmente
- C) Contribui (contribuiu) muito pouco
- D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma
- E) Não sei informar

**55) – Desigualdades econômicas e sociais.**

- A) Contribui (contribuiu) amplamente
- B) Contribui (contribuiu) parcialmente
- C) Contribui (contribuiu) muito pouco
- D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma
- E) Não sei informar

**56) – Desemprego**

- A) Contribui (contribuiu) amplamente
- B) Contribui (contribuiu) parcialmente
- C) Contribui (contribuiu) muito pouco
- D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma
- E) Não sei informar

**57) – Habitação**

- A) Contribui (contribuiu) amplamente
- B) Contribui (contribuiu) parcialmente
- C) Contribui (contribuiu) muito pouco
- D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma
- E) Não sei informar

**58) – Discriminação em relação a cor, gênero e minorias.**

- A) Contribui (contribuiu) amplamente
- B) Contribui (contribuiu) parcialmente
- C) Contribui (contribuiu) muito pouco
- D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma
- E) Não sei informar

**59) – Diversidades e especificidades regionais.**

- A) Contribui (contribuiu) amplamente
- B) Contribui (contribuiu) parcialmente
- C) Contribui (contribuiu) muito pouco
- D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma
- E) Não sei informar

**60) – Segurança e criminalidade**

- A) Contribui (contribuiu) amplamente
- B) Contribui (contribuiu) parcialmente
- C) Contribui (contribuiu) muito pouco
- D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma
- E) Não sei informar

**61) – Exploração do trabalho infantil e/ou adulto.**

- A) Contribui (contribuiu) amplamente
- B) Contribui (contribuiu) parcialmente
- C) Contribui (contribuiu) muito pouco
- D) Não contribui (não contribuiu) de forma alguma
- E) Não sei informar

Após terem sido tabulados e analisados os dados das fichas socioeconômica e cultural, preenchidas pelos 46 candidatos durante o Processo Seletivo realizado, chegamos à seguinte conclusão:

Trata-se, em sua maioria, do sexo masculino (51,49%), predominando a idade entre 21 e 27 anos (35,07%) e de 18 a 20 anos (33,58%); (59%) concluíram o curso de ensino médio em Colegial Público e (14,18%) em Técnico Público.

Apenas (5,22%) dos candidatos já possuíam outro curso superior completo; (24,63%) cursaram e não concluíram e (64,93%) nunca cursaram outro curso.

Moram em casa própria (61,19%); (22,39%) em casa alugada.

A faixa salarial da Renda Familiar se situa entre 3 a 5 salários mínimos (41,79%), de 5 a 10 (30,60%), de 1 a 2 (14,93%) e mais de 10 salários mínimos (12,68%).

Em relação à renda pessoal, verificou-se que (46,27%) dos candidatos possuem renda pessoal entre 1 e 2 salários mínimos, 28,36% recebem de 3 a 5 salários mínimos, (14,92%) de 5 a 10 e (10,45%) não possuem renda nenhuma; (24,63%) são economicamente dependente da família, (37,31%) são responsáveis pelo próprio sustento e ajudam a família e (22,39%) trabalham e recebem ajuda familiar; (72,39%) pretendem manter-se trabalhando durante o curso e (22,15%) preferem utilizar os recursos dos pais enquanto terminam o curso.

Dos candidatos que têm vínculo empregatício, (45,52%) estão no setor privado e (29,10%) pertencem às esferas municipais; (14,93%) são autônomos; (70,15%) exercem trabalho remunerado em tempo integral, (23,88%) não trabalham, (3,73%) trabalham em meio período e (2,24%) trabalham eventualmente.

O nível de instrução dos pais dos candidatos apresenta o seguinte quadro: (41,04%) têm o 1º grau incompleto; (19,40%) possuem o 2º grau completo; (25,38%) possuem o 1º completo; (6,72%) têm graduação superior e apenas (7,46%) se mostraram sem escolaridade.

O nível de instrução das mães dos candidatos é o seguinte: (33,58%) têm o 1º grau incompleto; (23,13%) têm o 2º grau completo; (14,93%) são graduados e apenas (4,48%) não têm escolaridade nenhuma.

Dentre os candidatos, (32,83%) detêm um domínio razoável de uma língua estrangeira e a maioria, (64,93%) não possuem domínio algum de qualquer língua estrangeira.

Dos 46 candidatos que participaram do vestibular do Curso de Administração da FACEAC, (63,43%) se prepararam isoladamente, (22,39%) não se prepararam e (8,21%) fizeram o curso Preparatório como preparação para este concurso seletivo.

Convém lembrar que, pela primeira vez, o número de candidatos para Ciências Contábeis foi maior. Acredita-se que a razão foi pelo conceito B no PROVÃO proposto pelo MEC, uma agradável surpresa para o município e para a região, enquanto que o conceito da Administração foi E.

Dentre os candidatos, (74,62%) decidiram realizar um curso superior pela necessidade de ascensão profissional, (11,19%) pela continuidade dos estudos, (2,24%) para aumentarem as chances no mercado de trabalho e (8,96%) foram pressionados pela empresa em que trabalham.

O motivo pelo qual optaram pela FACEAC: (44,78%) a escolheram porque era o curso de sua preferência, (11,93%) o fizeram para poderem participar do mercado de trabalho, (19,4%) devido à localização geográfica da FACEAC, (8,21%) devido à orientação de outras pessoas e (12,68%) pela qualidade da escola; perguntados sobre a importância do curso, (45,52%) dos candidatos opinaram pelo fator mercado de trabalho, (39,55%) pela possibilidade de realização pessoal, (8,96%) pelo prestígio social da profissão e (3,73%) como uma possibilidade de contribuir para a sociedade.

Foi por meio de amigos, alunos ou professores que (37,31%) soube do Vestibular da FACEAC; (35,07%) por meio de outdoor, cartazes e folhetos. Sobre as atividades profissionais atuais dos candidatos predominam aquelas relativas a escritório (25,37%), seguindo as de administradores (14,93%), autônomos (9,70%) e bancários (3,73%).

Pesquisados sobre o acesso à Internet, a maioria dos candidatos (37,31%) utiliza no trabalho, (26,87%) acessam em casa e (23,88%) não acessam; (44,78%) usam a Internet para buscar informações, (8,20%) para pesquisa escolar, (19,40%) para serviços profissionais e (23,39%) nunca acessam.

O meio mais utilizado pela maioria dos candidatos (41,04%) para se manter informado é a TV, sendo que (40,30%) utilizam os jornais para tal fim, 5,22% (por meio de revistas) e (8,21%) se informam na Internet.

Pesquisados a respeito de leituras de jornais, (22,39%) dos candidatos lêem todos os dias, (38,81%) esporadicamente e (25,37%) apenas aos domingos, sendo que (47,76%) preferem às seções de política e economia, (8,21%) às seções de esporte, (17,16%) preferem às seções de educação e cultura e (8,96%) às internacionais; sobre as

leituras de revistas informativas, a maioria (55,23%) lê apenas esporadicamente, (19,40%) sistematicamente e (25,37%) nunca ou quase nunca.

A respeito da programação na TV, (37,30%) dos candidatos preferem Telejornais, (22,39%), programas de entrevistas/ documentários, (9,70%), programas humorísticos e (8,21), programas esportivos. Das atividades culturais preferidas pelos candidatos, (44,78%) optaram pelo cinema, (41,04%) pela música, (6,72%) por teatro e (5,22%) literatura; já (41,04%) preferem esporte como lazer, sendo que (13,43%) gostam da leitura, (23,88%) de TV e (4,48%) utilizam o cinema como principal fonte de lazer.

Em relação a tempo para estudo, (44,77%) dos candidatos dispõem de menos de 5 horas semanais para estudo, (26,87%) entre 5 e 10 horas, (8,96%) acima de 10 horas e (19,40%) não dispõem de tempo algum para estudo semanal; sobre atividades artísticas, a maioria, (90,30%) não exerce nenhuma e, apenas (9,70%) as exercem; sobre militância política partidária, sindical ou religiosa, apenas (21,64%) são praticantes.

Em relação ao processo ensino-aprendizagem, (51,49%) dos candidatos estudam e aprendem mais facilmente quando lêem e escrevem resumos escritos, (26,12%) quando repetem o assunto em voz alta ou vão a palestras e (15,67%) quando estudam em grupo ou em laboratório.

O que mais chama a atenção de (58,21%) dos candidatos quando são apresentados a alguém é que a pessoa transmita segurança seguido pelo tom de voz e o modo como fala (32,09%) e a maneira como se veste (7,46%).

A maneira preferida de receber instruções ao cumprir uma tarefa no trabalho pela maioria dos candidatos (44,78%) é através de explicações verbais, e pessoalmente com demonstrações práticas (37,71%) e por escrito (14,18%); a maneira como a maioria dos candidatos (44,78%) aprende a usar um equipamento é lendo o manual de instruções,

seguida por perguntas a quem já sabe usá-lo, (34,33%) é experimentando, na base do ensaio e erro (19,40%).

A maneira como a maioria dos candidatos (48,51%) se orienta quando estão em lugar desconhecido é pelas placas ou mapas, seguido por perguntas às pessoas (47,01%); e é pelo rosto que 73,13% dos candidatos reconhecem uma pessoa quando não a vêem há muito tempo, seguido pelo reconhecimento da voz, ou nome por (22,39%) dos candidatos.

## ANEXO V

### QUESTIONÁRIO: ANÁLISE DE NECESSIDADES

*Caro (a) aluno (a):*

*Você está recebendo um questionário que servirá de elemento para a pesquisa que estamos realizando.*

*Por favor, responda às perguntas e marque com um X o item que lhe for mais adequado; quando não houver adequação, explicita o que for ao encontro de sua realidade.*

Em algumas das questões você pode assinalar mais de uma alternativa.

#### IDENTIFICAÇÃO

1. Em que faixa etária você se situa?

- entre 20 e 29 anos     entre 30 e 39 anos     entre 40 e 49 anos  
 menos de 20 anos     entre 50 e 59 anos

2. O seu curso do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) foi:

- Regular     Supletivo     Projeto Acertando o Passo

3. E o Ensino Médio?

- Regular     Supletivo     A Caminho da Cidadania<sup>1</sup>

#### AUTO – IMAGEM

1. Durante os anos de estudo de Escola Básica (Fundamental e Médio), você fez redações?

- Sim     Não     Poucas

2. Você recebia suas redações de volta?

- Sim     Não

3. Você gosta de ler ?

- Sim     Não

4. O que você lê habitualmente?

---

<sup>1</sup> A *Caminho da Cidadania* - Resolução nº. 9434/98 que orienta matrícula de alunos, maiores de 18 anos, no projeto 'A Caminho da Cidadania' – a política do Estado de Minas Gerais de progressiva universalização do Ensino Médio.

- Jornais     Revistas     Livros  
 Relatórios     Cartas     *E-mails*  
 Outros ( especifique ) \_\_\_\_\_

5. Gosta de escrever?

- Sim             Não             Às vezes

6. Como você se sente como produtor de texto?

- |   |  |   |
|---|--|---|
| Redijo bem:                                 |  | Tenho dificuldades em escrever:             |
| <input type="checkbox"/> Todo tipo de texto |  | <input type="checkbox"/> Cartas             |
| <input type="checkbox"/> Relatórios         |  | <input type="checkbox"/> Resumos            |
| <input type="checkbox"/> Resumos            |  | <input type="checkbox"/> Relatórios         |
| <input type="checkbox"/> Cartas             |  | <input type="checkbox"/> Todo tipo de texto |

7. Na produção de textos específicos da área de Administração suas maiores dificuldades:

- Escrever texto próprio  
 Resumir idéias de outros textos  
 No campo gramatical  
 Na pontuação  
 Léxico/ vocabulário.

8. Quando você lê buscando informações para escrever e encontra palavras desconhecidas, o que você faz?

- Procura adivinhar pelo contexto  
 Vai ao dicionário  
 Ignora e continua a leitura

## AÇÃO

Dar uma atividade de produção

## REFLEXÃO

1. Na leitura do texto oferecido como base, você encontrou palavras cujo sentido não conhecia? O que fez?

- Foi ao dicionário  
 Ignorou essa palavra  
 Deduziu o sentido pelo contexto

2. Ao ler o texto oferecido você

- Assinalou idéias principais  
 Leu todo texto primeiro  
 Leu por parágrafo  
 Fez anotações

2. Ao redigir um texto, como o fez?



- Foi escrevendo sem planejar
- Planejou o texto por escrito
- Planejou o texto mentalmente
- Pensou em um assunto e desenvolveu-o
- Fez revisão depois de escrito
- Selecionou idéias antes de escrever

4. No texto que escreveu teve dificuldades:

- Pontuação
- No campo gramatical
- Resumir idéias de outros textos

1. No texto que produziu percebe:

- Que ficou preso ao que leu
- Sentiu-se à vontade para dizer o que pensa

2. Como avaliaria seu texto?

- Muito bom       Bom       Regular       Insuficiente

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)