

DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ESCRITORA EM INGRESSANTES NO ENSINO UNIVERSITÁRIO: PERSPECTIVAS TEÓRICO-ANALÍTICAS E DESAFIOS PRÁTICOS

Nelci Vieira de Lima¹
Universidade Cruzeiro do Sul

Ana Lúcia Tinoco Cabral²
IP-PUCSP; USP

RESUMO

O texto aborda o desenvolvimento da proficiência escritora de estudantes ingressantes na universidade. A base teórica é a da linguística de texto, numa abordagem sociocognitiva e interacional, que entende a produção textual como um processo que envolve produtor, texto e leitor em interação (KOCH, 1997; 2002). Focalizando a importância de se considerar o leitor no processo de produção textual, as análises buscam identificar em que medida o trabalho de apoio de um orientador especialista, no processo de planejamento, escrita, revisão e reescrita, pode auxiliar o estudante a assumir alguns procedimentos para a melhoria de seu desempenho na produção de textos. Recorrendo à noção de que a proficiência escritora se desenvolve em estágios (KELLOGG, 2008), as análises evidenciam as dificuldades dos ingressantes nos processos de escrita e apontam para algumas possibilidades de ações que possam contribuir para o trabalho a ser desenvolvido, a fim de que os estudantes se tornem produtores competentes.

Palavras-chave: Escrita. Universidade. Competência escritora.

Introdução

O estudante ingressante na universidade tem pouca ou nenhuma familiaridade com os textos da área profissional para a qual se orienta; torná-lo proficiente na leitura e escrita dos textos dessa área constitui uma das funções da universidade (CABRAL, 2015). Embora não seja esperado que os ingressantes sejam proficientes em textos de sua área profissional, espera-se que eles sejam leitores e produtores competentes. Essa não é, entretanto, uma realidade usual, o que conduziu as universidades a oferecerem disciplinas de adequação linguística e gramatical a ingressantes que apresentam dificuldades de escrita.

A análise do histórico educacional brasileiro demonstra que, apesar da democratização e universalização da educação básica, há uma crise qualitativa na formação discente, o que incide nos egressos do Ensino Médio, que, conforme apontam os indicadores educacionais, como o Programa Internacional de Avaliação (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentam baixo nível de proficiência leitora e escritora.

¹ E-mail: nevieira@gmail.com

² E-mail: altinococabral@gmail.com

Em meio a esse contexto, outro fator notável é que os jovens, egressos da Educação Básica, chegam ao ensino superior com dificuldades de leitura e escrita, não sanadas no período de escolarização. Há que se lembrar, também, de que a recente expansão do ensino superior, pela qual passou o país, é outro aspecto histórico relevante nessa conjuntura, uma vez que tem levado às universidades uma grande parte desses jovens oriundos de um processo de escolarização ineficiente.

Isso posto, é papel da Universidade lançar mão de estratégias para suprir as carências na formação desses ingressantes, dando-lhes base para se apropriarem do saber, de forma a desenvolverem as competências necessárias para prosseguir os estudos e para concluir com êxito sua formação profissional.

Tendo em vista esse breve histórico sobre o cenário educacional brasileiro e a fim de refletir sobre a problemática levantada, elegemos como objeto de estudo, para este trabalho, o processo de escrita acadêmica de um texto dissertativo, em suas duas versões, antes e após a intervenção de um orientador.

A seguinte pergunta norteia o desenvolvimento trabalho: Em que medida a intervenção do orientador especialista e o ensino da planificação do texto podem contribuir para o êxito na escrita acadêmica?

Para responder a essa pergunta estabelecemos os seguintes objetivos: 1. identificar as principais dificuldades de escrita e de entendimento da proposta na primeira versão do texto; 2. analisar se o texto apresentou avanços após a intervenção do orientador e em quais aspectos se deram a melhoria; 3. refletir sobre possíveis estratégias para o desenvolvimento da competência escrita em universitários ingressantes.

Para dar conta dos objetivos traçados e responder à pergunta que orienta nossa reflexão, inicialmente, expomos a problemática do desenvolvimento da proficiência em escrita e apresentamos as bases teóricas que norteiam nossas análises; em seguida, apresentamos o processo de elaboração de um texto dissertativo, realizado por uma universitária com intervenção de um orientador especialista, expondo nossas reflexões relativamente aos desafios para a melhoria da escrita.

O desenvolvimento da proficiência escritora

O escritor proficiente tem, segundo Molitor-Lübbert (2009, p. 132), “habilidade de comunicar-se com os outros e de articular seus pensamentos pela escrita”. Há, nessa definição, dois elementos a serem considerados. O primeiro diz respeito ao caráter comunicativo da escrita; interagimos pela escrita e isso quer dizer que todo texto é, em

princípio produzido para alguém, real ou virtual, pois todo texto implica um leitor. O segundo elemento a ser considerado diz respeito à articulação dos pensamentos pela escrita, o que quer dizer que o texto escrito implica uma articulação de ideias e, por conseguinte, traz um ponto de vista do seu produtor, traz a sua presença de alguma forma. A competência escrita envolve, portanto, habilidade para interagir, tendo o leitor como interlocutor, e habilidade para colocar ideias no papel de forma textualizada. Essas duas habilidades constituem, em conjunto, a competência escritora; esta, por sua vez, conforme defendem Coirier, Gaonac'h e Passerault (1996) e Gaonoc'h e Fayol (2003), é bastante complexa, pois envolve muitas operações, das quais várias não são relativas à linguagem propriamente dita.

Compreendemos o texto como uma unidade de linguagem em uso (VAN DIJK, 1983) e concebemos a escrita como atividade interacional, social e cognitiva, que se realiza por meio de um processo de escolhas, combinação e organização de elementos linguísticos, visando à construção de um todo dotado de sentido, voltado para alguém, ou seja, um leitor. Desse ponto de vista, entendemos que a produção textual deve ser observada da perspectiva de uma constante interação entre as características do contexto de produção, as do produtor, as do texto propriamente dito e as do leitor ao qual ele se destina. Esses elementos em interação é que permitem a construção dos sentidos de um texto, tanto do ponto de vista da produção, quanto do ponto de vista da leitura; por isso é que Koch (2002) defende que a construção dos sentidos de um texto depende em grande medida do contexto cognitivo dos interlocutores, isto é, do produtor e do leitor.

A autora mencionada ensina que “as estratégias de ordem cognitiva têm, assim, a função de permitir ou facilitar o processamento textual, quer em termos de produção, quer em termos de compreensão” (KOCH, 1997, p. 30). De fato, muitos conhecimentos precisam ser ativados para a produção de um texto. Além do conhecimento linguístico e enciclopédico é importante considerar os conhecimentos concernentes às situações interativas e suas regras de adequação que precisam ser ativados por ocasião do intercâmbio verbal, conhecimentos esses concernentes também a uma representação dos leitores possíveis a quem o texto em produção pode destinar-se. Conforme já expuseram Cabral e Guaranha (2016), selecionar as palavras e organizá-las na linearidade dos enunciados não é suficiente; é necessário levar em conta a adequação ao conteúdo e ao destinatário, o que exige que o produtor avalie de forma recursiva suas escolhas e as formas de construção, verificando se elas estão de acordo com os sentidos pretendidos por ele.

Vale ressaltar, a respeito da qualidade da escrita em relação à consideração do leitor pelo produtor, o trabalho de Coker (2012); segundo esse estudioso dos processos de escrita descritiva, as pesquisas têm revelado que os produtores que levam em conta a perspectiva de um possível leitor produzem melhores descrições. Podemos estender as constatações de Coker para a produção de textos em geral, não apenas os de ordem descritiva; os postulados de Kellogg (2008) que apresentamos no próximo parágrafo nos cancelam essa extensão.

Kellogg (2008), ao tratar do desenvolvimento da competência escrita, ensina que ele se dá em três macroestágios e explica que o desenvolvimento do primeiro estágio ao terceiro, ou seja, até que o produtor se torne proficiente, é um processo que leva, aproximadamente, duas décadas de trabalho constante. No primeiro estágio, denominado “knowledge-telling” (conhecimento relatado)³ por Kellogg, o produtor limita-se a dizer aquilo que ele sabe; nesse estágio, o produtor centra-se em si mesmo e o planejamento é limitado à geração e recuperação de ideias para o texto, há pouca interação entre planejamento e textualização, com pouca revisão. No segundo estágio, chamado “knowledge-transforming” (conhecimento transformado)⁴, o produtor interage com seu texto; nesse estágio, há interação entre o planejamento, a textualização e a revisão. No terceiro estágio, chamado “knowledge-crafting” (conhecimento retrabalhado)⁵, em que o produtor é proficiente, este interage tanto com seu texto quanto com seus possíveis leitores, que são levados em conta na produção textual; há, portanto, interação entre planejamento, textualização e revisão. No desenvolvimento desses estágios, estão envolvidas três representações: a do autor, que diz respeito à própria mensagem projetada por ele; a do texto, que se refere ao sentido efetivamente veiculado pelo texto; e a do leitor, que constitui a antecipação do produtor da interpretação do leitor. A figura seguir, baseada em figura proposta por Kellogg (2008, p. 4), ilustra os três estágios descritos pelo autor:

³ Tradução nossa.

⁴ Tradução nossa.

⁵ Tradução nossa.

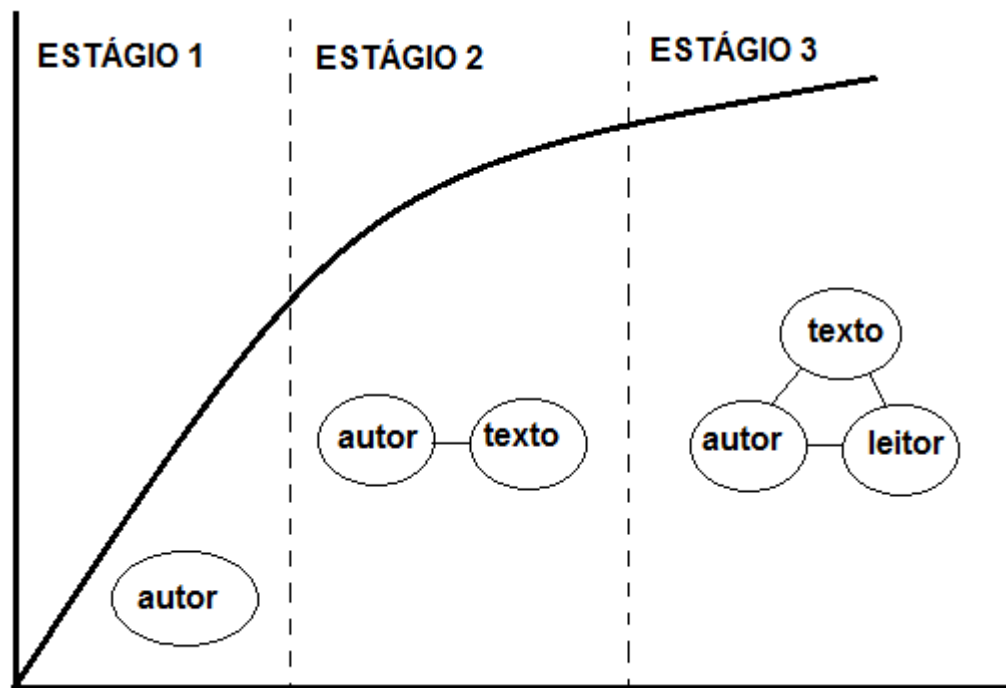


Figura 1 – Macroestágios da proficiência escrita propostos por Kellogg (2008).

Os estágios de desenvolvimento da proficiência escritora propostos por Kellogg têm sido reconhecidos por outros pesquisadores, como Coker (2012). A diferenciação entre o estágio 1 e o estágio 3 permite distinguir um escritor experiente do inexperiente, ou imaturo; o produtor de texto que se encontra no estágio 2, embora tenha uma escrita já mais desenvolvida, não é proficiente, pois não inclui o leitor em seu processo de produção, o que resulta em uma revisão mais superficial. O processo de “knowledge-telling”, de acordo com Coker (2012), é necessário para crianças, porque envolve a geração de ideias e sua transcrição para o papel, exige, pois, poucas demandas cognitivas.

Grandes pesquisadores dos processos de escrita, cujos trabalhos constituem um marco nessa área, Hayes e Flower (1980) focalizam a produção escrita como um processo de resolução de problemas que inclui três operações cognitivas e mentais, recursivas; são elas planejamento, escrita e revisão. Segundo esses autores, o planejamento diz respeito à definição dos objetivos para escrever. Definir objetivos para a escrita implica pensar também para quem o texto se destina.

Cabral (2013), destacando a importância do planejamento para a produção de um texto, afirma que esse processo envolve vários movimentos, que vão além da simples definição de objetivos: estabelecimento de objetivos, definição do possível leitor, geração de ideias, seleção de ideias, organização de ideias, esquematização da textualização. Esse

pensamento é também o de David e Plane (1996) e igualmente de Coirier, Gaonac'h e Passerault (1996), autores que encaram o planejamento como momento de buscar ideias para escrita e organizá-las, além de procurar imaginar o conhecimento que o leitor já detém. Segundo esses autores, é a partir desses dados que o produtor vai organizar o texto. Os postulados desses autores em confronto com os postulados de Kellogg (2008) nos permitem compreender fracassos no desempenho de produção escrita. Produtores que saltam das ideias para a escrita e que não conseguem imaginar um possível leitor a ser considerado no seu texto certamente não obtêm êxito na produção textual. Conforme já expusemos, mesmo produtores que planejam e revisam seus textos, se não consideram o leitor, circunscrevem a revisão a questões da linearidade textual, sem considerar a dimensão interacional do texto, motivo pelo qual o resultado deixa a desejar. Esses autores, conforme a proposta de Kellogg (2008), ainda não atingiram a maturidade do ponto de vista da produção textual.

A segunda operação postulada por Hayes e Flower (1980), a escrita, constitui a textualização, ou seja, a elaboração do tecido textual utilizando sequências lineares de unidades linguísticas. Evidentemente, a segunda operação deve atender o que foi estabelecido no planejamento. A terceira operação, a revisão, diz respeito ao monitoramento e à edição do texto em produção. Trata-se, segundo Molitor-Lübert (2009), de uma atividade recursiva, que permite que o produtor retome seu texto ao longo do processo, avalie o processo em si, seus objetivos, os resultados parciais e reorienta a sua produção, se necessário. É importante ressaltar, no entanto, a importância de que o produtor, no processo de revisão, tenha em mente seus objetivos e o possível leitor de seu texto, elementos que, conforme já expusemos anteriormente, asseguram o caráter interacional da escrita.

Relativamente às três operações apresentadas, Cabral (2013) lembra que, muitas vezes, nossos alunos ignoram o planejamento e a revisão; tais alunos são considerados escritores imaturos, que saltam da geração de ideias para a textualização, a escrita propriamente dita. Segundo a autora, essa falta de passagem por todas as etapas do processo de produção textual faz com que o produtor do texto se perca durante o processo da escrita, pois ele não conta com os parâmetros de um plano.

Relativamente às complexidades da escrita que mencionamos no início desta seção, recorremos a Fayol et al. (2012, p. 148). Segundo esses pesquisadores, o conteúdo não tem uma estrutura linear, é multidimensional, ao passo que a linguagem verbal e a superfície textual são lineares, possuem estrutura unidimensional. Essa diferença estrutural entre conteúdo e linguagem gera um descompasso que torna a produção textual mais complexa,

uma vez que muitas questões estão envolvidas: a escolha das palavras, a construção dos enunciados; a forma de linearização, enfim, deve ser realizada de acordo com o conteúdo, mas levando também em conta o leitor e de acordo com as habilidades linguísticas do produtor. São três elementos muito diversos influenciando o resultado final do texto: os conhecimentos do próprio produtor, o conteúdo em si e o leitor que receberá o texto produzido. Relativamente ao estatuto do leitor, na produção textual, Kellogg (2008) destaca a importância de uma imagem da interpretação que o leitor poderá ter, ou que o produtor deseja que ele tenha para que o próprio produtor possa adequar a sua escrita a essa imagem.

Com respeito ao ensino voltado para o desenvolvimento da competência para a produção escrita, Cabral (2013, p. 256) destaca a importância da utilização de práticas educativas que conduzam o estudante “à incorporação de um saber que (...) procura incluir o leitor no processo de produção, refletindo sobre a orientação e a construção dos sentidos que se pretende dar ao texto e, por conseguinte, responsabilizando-se também pela compreensão visada, criando um projeto enunciativo”.

Desempenho textual de ingressantes no ensino superior: velhos desafios e possíveis caminhos

Nesta seção apresentamos uma reflexão sobre o desempenho textual de um estudante ingressante no ensino superior, modalidade presencial, em um curso na área da saúde, em uma Universidade privada, localizada na Cidade de São Paulo. Primeiramente, apresentamos, no Quadro 1, a proposta de produção textual, de cunho avaliativo, que se deu no âmbito de uma disciplina *online* de adequação linguística e gramatical, cujo objetivo é, justamente, suprir as necessidades de alunos que apresentam baixo desempenho em leitura e escrita:

Proposta de escrita:

As disparidades na saúde podem ser consideradas como “diferenças na saúde relacionadas à desvantagem social ou econômica”. Existem diversos fatores sociais e econômicos que influenciam na saúde de um indivíduo ou de um grupo de pessoas, de modo que o conjunto de condições de vida de uma pessoa possui grande relevância à saúde desta. Escreva um texto dissertativo sobre quais são os fatores sociais e econômicos que podem influenciar na saúde de uma pessoa.

1. De que modo esses fatores influenciam a saúde de uma pessoa ou de um grupo?

2. Escolha um desses fatores e pesquise sobre doenças e condições de saúde que são influenciadas pelo fator escolhido.
3. Utilize em seu texto os conceitos de equidade e igualdade.

Quadro 1 – Proposta de produção textual

Chamamos a atenção para o fato de que a proposta apresenta um bom encaminhamento didático, oferecendo ao aluno bases para que ele faça o planejamento de seu texto, que deve estar alinhado aos conceitos de equidade e igualdade, princípios doutrinários do Sistema Único de Saúde (SUS). Destacamos o importante papel do planejamento para o sucesso da tarefa de escrita, pois é durante o planejamento que as ideias são geradas, selecionadas e organizadas (DAVID; PLANE, 1996). A proposta oferece muitas pistas para a geração de ideias, alinhadas à área em que se insere o curso; tais pistas constituem também indícios para que o produtor institua um interlocutor para o seu texto, podendo ser, por exemplo, colegas da mesma área de atuação profissional. Pensar no leitor, embora seja um processo complexo, ligado a produtores maduros (KELLOGG, 2008), constitui, conforme já expusemos, um fator importante para a produção do texto, pois engaja o produtor mais diretamente no processo de escrita, promovendo uma maior reflexão dele em relação ao seu texto.

Ainda em relação à proposta, observamos que ela sugere a escrita de um texto dissertativo/ argumentativo, nos moldes do gênero artigo de opinião, e parte do pressuposto de que o universitário saiba como fazê-lo, o que se justifica por ser esse um gênero muito requisitado no Ensino Médio, quando o jovem está sendo preparado para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que funciona como um dos principais processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior.

Com base nessas observações, podemos afirmar que a proposta apresenta os elementos necessários para que o aluno, a partir das informações contidas nela, construa as bases para a produção de seu texto.

Considerando a proposta, o estudante desenvolveu a primeira versão do texto, exposta no Quadro 2:

Cada dia mais nos deparamos com a desigualdade social em nosso país e a área mais afetada para a população carente é a saúde, vimos que cada dia mais pessoas morrem esperando atendimento nos hospitais públicos. Com essa desigualdade também essas pessoas são afetadas pela falta de vacinação.

Algumas vacinas somente são disponibilizadas em rede privada e com isso a população continuam desprotegidas dessas doenças.

As mais novas vacinas são a meningocócica e ACWV que só são disponibilizadas em clínicas particulares e infelizmente com valores altos.

Sabemos que a meningite é uma doença muito séria, podendo ser fatal.

Com o intenso descaso político e a ganância humana essas pessoas continuarão sofrendo em filas à espera de atendimento e morrendo com doenças que poderiam ser prevenidas com vacinas.

Quadro 2 – Versão 1 do texto do estudante baseado na proposta

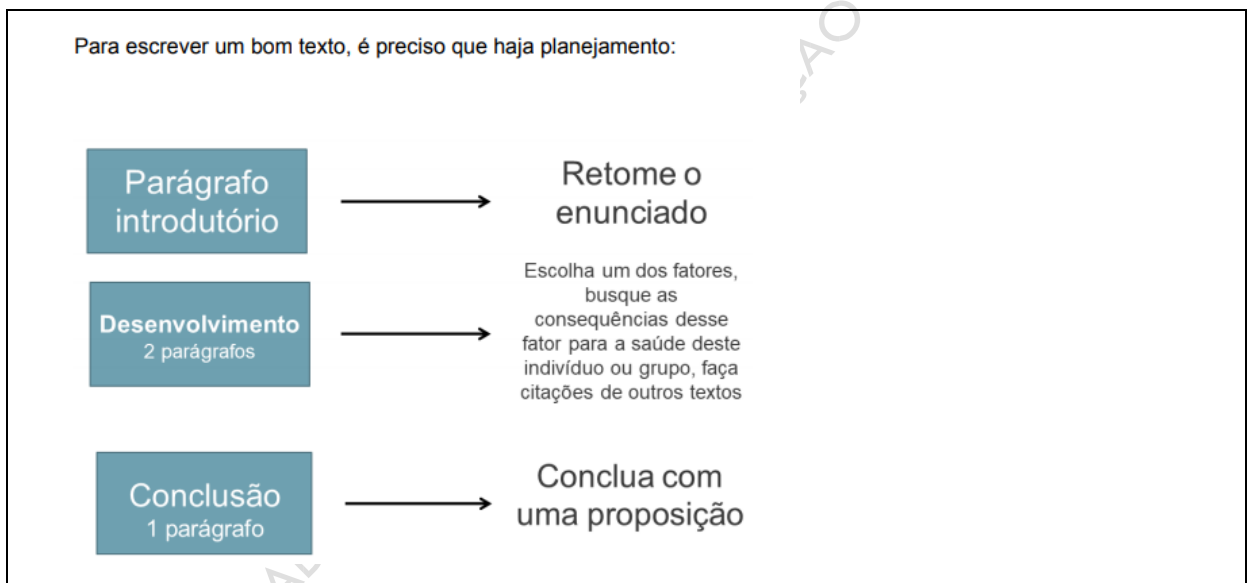
Observamos que, nessa primeira versão, o produtor do texto ainda se encontra no estágio 1 previsto por Kellogg (2008), “knowledge-telling”, uma vez que se limitou a dizer aquilo que sabia, ou em outras palavras, conforme defende Cabral (2013) saltou da geração de ideias à escrita, sem traçar um planejamento ou se preocupar com o leitor. Observamos que a geração de ideias faz parte de um processo cognitivo, por meio do qual o produtor faz uma reflexão sobre a temática e acessa o conteúdo armazenado em sua memória sobre o assunto, conteúdo multidimensional e não linear, conforme atestado por Fayol et al. (2012, p.148).

É possível constatar que entre as dificuldades de escrita está também a falta de entendimento da proposta, que, por sua vez, implica a dificuldade do produtor para a manutenção da temática, desviando o assunto principal sobre os “fatores sociais e econômicos que influenciam na saúde de um indivíduo ou grupo” e introduzindo um tema novo, sobre o qual parece também não ter total domínio: O Programa Nacional de Imunizações, oferecido pelo Ministério da Saúde. O produtor critica a falta de disponibilização de determinadas vacinas pelo Sistema Único de Saúde (SUS), demonstrando desconhecer que as vacinas que somente são disponíveis no sistema privado são aquelas não obrigatórias; todas as vacinas obrigatórias estão disponíveis no SUS, por se tratar de uma exigência de um órgão maior, a Organização Mundial da Saúde (OMS), subordinada à Organização das Nações Unidas (ONU).

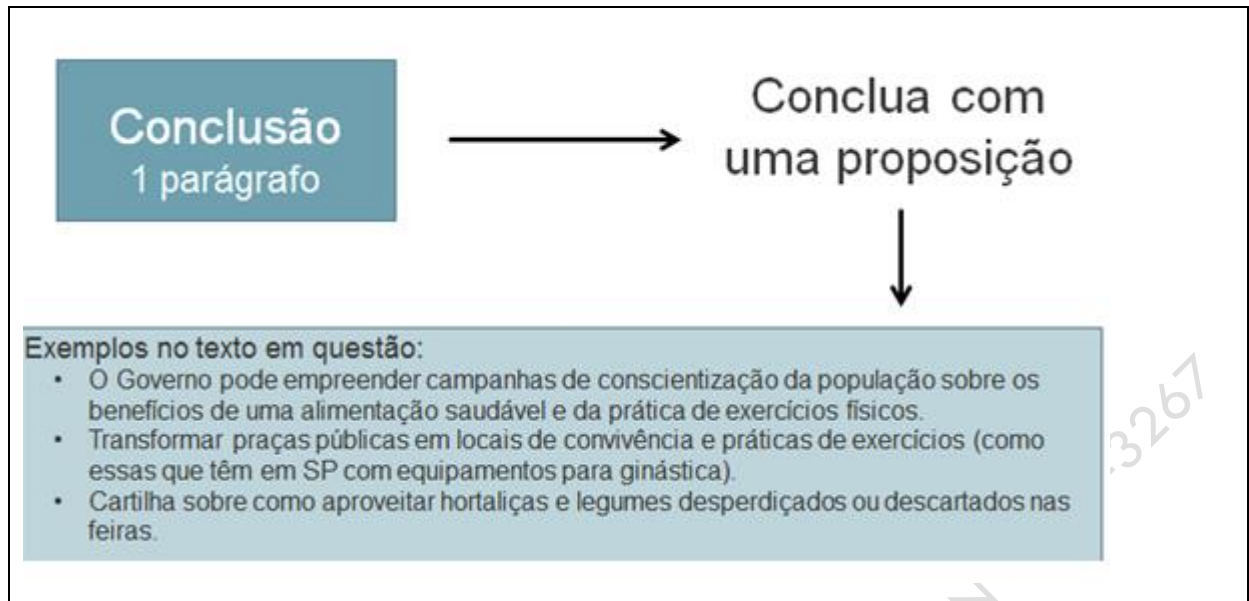
É possível também que o desvio do tema tenha se dado porque o produtor, estimulado pela diretriz “pesquise sobre doenças e condições de saúde que são influenciadas pelo fator escolhido”, tenha invocado a questão da vacinação, por conta de um fato ocorrido no período em que se deu a produção do texto: falecimento do neto de um ex-presidente do Brasil, que, a princípio, teria sido por meningite. A seleção dessa temática pode ter sido influenciada pela ampla divulgação do fato nas mídias, o que denota inadequação do produtor na seleção de informações relativamente ao tema proposto. Nesse caso, comprova-se a falta de compreensão da proposta.

Refletindo sobre as relações entre a produção analisada e os estágios de desenvolvimento da proficiência propostos por Kellogg (2008), podemos afirmar que o produtor, ao demonstrar não identificar os desvios de seu texto, pode ser considerado um produtor imaturo, ainda no estágio 1. Embora produza tentativa de transformar informações pesquisadas inserindo-as em seu texto, essa tentativa é malsucedida, pois está inadequada à proposta da tarefa de produção, o que indica que esse produtor ainda não atingiu o estágio 2, menos ainda o estágio 3.

Os dois quadros a seguir, Exemplos 3 e 4, correspondem aos dois momentos de intervenção do orientador, o que propiciou uma reflexão sobre a escrita, por parte do produtor, que apresenta, então, uma nova versão da escrita, Quadro 5. É importante ressaltar que após a intervenção constante no Quadro 3, o produtor ainda apresentou dúvidas sobre como seria concluir com uma proposição, o que justifica a nova intervenção, no Quadro 4.



Quadro 3 – Primeira intervenção do orientador



Quadro 4 – Segunda intervenção do orientador

Observamos que, no Quadro 3, o orientador delimita a quantidade de parágrafos a serem escritos: um para a introdução, dois para o desenvolvimento e um para conclusão. Além disso, há a orientação para que seja retomado, no primeiro parágrafo, o enunciado da proposta, o que de certa forma contribui para que não haja fuga da temática. O orientador solicita, ainda, que o produtor cite outros textos, ou seja, instiga-o a buscar informações sobre o assunto e, ainda mais, a trazer outras vozes para o discurso, o que contribui para a elaboração do tecido textual. A delimitação dos parágrafos, a busca de informações para enriquecer o conteúdo são ações próprias do planejamento. O que o orientador faz, então é propor um caminho de planejamento textual, que, ao se tornar uma prática incorporada pelo produtor, pode, posteriormente, ser utilizado para outras produções.

A fim de cumprir os objetivos deste trabalho, passamos, em seguida, à análise da versão do texto elaborada após a intervenção do orientador, Quadro 5, de modo a verificarmos se houve avanços e em quais aspectos ocorreu a melhoria.

Sedentarismo e má alimentação, o mau do século!

Diversos fatores sociais e econômicos influenciam na saúde de um indivíduo ou um grupo de pessoas. Entre eles estão, má alimentação, sedentarismo. Atualmente vivemos numa era digital e de fast foods, onde a população no geral come muitos lanches, gorduras, frituras, entre outros alimentos industrializados, ficam muito tempo em computador, tv, jogos e principalmente celulares. A má alimentação e o sedentarismo estão em todos os níveis sociais e econômicos, causando diversos problemas de saúde, entre eles está a hipertensão. A Hipertensão (Pressão alta) é uma doença que não somente os adultos, mas também crianças.

Em matéria o médico Cardiologista da Secretaria de Estado de Saúde do Espírito Santo (SESA) Doutor Edilson De Castro “As pessoas predispostos a desenvolver a hipertensão são aquelas que não praticam atividade física, que não consomem alimentos saudáveis e que abusam do sal. A hipertensão também é uma doença que aparece no próprio envelhecimento do indivíduo. Chamamos isso de hipertensão primária, esta ligada ao estilo de vida e ao envelhecimento”.

Uma matéria feita pelo Doutor Drauzio Varela , no Brasil, a faixa etária da população que mais cresce é a que está acima dos 60 anos, justamente a mais sedentária. É nessa fase da vida que incidem as doenças crônico-degenerativas mais comuns: hipertensão arterial, obesidade, câncer, diabetes, problemas ortopédicos e o cortejo de complicações associado a elas. Doutor Drauzio Varela explica que Hipertensão (pressão alta), está relacionada com a força que o sangue faz contra as paredes das artérias para conseguir circular por todo o corpo. O estreitamento das artérias aumenta a necessidade de o coração bombear com mais força para impulsionar o sangue e recebê-lo de volta como consequência a hipertensão dilata o coração e danifica as artérias, os principais sintomas são dores de cabeça, no peito e tonturas, dando um sinal de alerta.

Mesmo hoje já havendo restaurantes com comidas saudáveis e naturais e incentivos privados de caminhadas ao ar livre, alugueis de bicicletas para população trabalhar ou até mesmo se exercitar faltam ciclovias, o governo poderia empreender campanhas sobre os benefícios de uma alimentação saudável e da prática de exercícios. A campanha do não agrotóxico deveria ser levada à sério tendo possibilidade chegar em todas as classes sociais e econômica. Campanhas assim evitariam todos os malefícios causados pelo sedentarismo e má alimentação.

Quadro 5 – Produção final, realizada a partir das intervenções do orientador

É indubitável que da versão 1 à versão 2 houve progressos na escrita, o que nos permite afirmar que a adoção de um planejamento por parte do produtor surtiu resultados. Observamos que o parágrafo introdutório retoma a proposta e apresenta dois fatores que influenciam na saúde de um indivíduo ou grupo: má alimentação e sedentarismo, fatores ligados à hipertensão. Os dois parágrafos de desenvolvimento demonstram que o estudante buscou informações em outros textos, trazendo outras vozes, com devida autoridade para explicar o assunto, conforme foi orientado.

Apesar desses avanços, há no texto, até o quarto parágrafo, uma falta de controle sobre os explícitos e implícitos, o que se comprova pela repetição do significado da palavra hipertensão, que aparece duas vezes entre parênteses como pressão alta. A nosso ver, isso denota uma falta de controle sobre o leitor. Ora, lembramos que o controle sobre o texto e o leitor são características de produtores maduros, ou seja, que atingiram o estágio 3, proposto por Kellogg (2008).

No parágrafo de conclusão reside um fator que aponta para uma dificuldade do produtor, não da ordem da linearidade linguística, mas da ordem multidimensional e cognitiva, uma vez que a proposição apresentada pelo produtor não respeita os princípios de equidade e igualdade, determinados pela proposta. O princípio de equidade está intrinsecamente relacionado ao princípio de igualdade e justiça, e respeitá-lo significa reconhecer a pluralidade da população e a necessidade de grupos específicos, como por exemplo, as comunidades mais carentes e, até mesmo, as pessoas em situação de rua. A escrita do último parágrafo contraria os princípios de equidade e igualdade ao pressupor que a existência de restaurantes com comidas saudáveis e de campanhas para consumo de produtos orgânicos ou prática de exercícios seria o suficiente para reduzir ou eliminar problemas de hipertensão em indivíduos ou grupos expostos a fatores de riscos, como má alimentação e sedentarismo. O produtor demonstra ter em mente apenas indivíduos cujo poder aquisitivo lhes permita acesso a restaurantes de comidas saudáveis, que normalmente são dispendiosas, desconsiderando os grupos mais carentes.

As dificuldades da ordem linguística podem ser percebidas no texto em muitos momentos, como falta de pontuação adequada, acentuação, uso inadequado ou ausência de verbos de dizer, introdutores de opinião. É possível apontar também a falta de conhecimento lexical presente no uso de sequência “campanha do não agrotóxico” em vez de campanha para consumo de alimentos orgânicos.

Como podemos perceber, nesta breve análise, apesar de ter havido progressos na escrita, a partir das intervenções do orientador, estas ainda não foram suficientes para que o produtor do texto em análise, ingressante no Ensino Superior, alcançasse a proficiência em escrita, ou avançasse para o Estágio 3, “knowledge-crafting”, apresentando interação com o texto e com os possíveis leitores. Além disso, os passos de planejamento, textualização e revisão não estão integrados no texto, o que não permite que ele cumpra adequadamente a proposta de escrita, inicialmente apresentada. Lembramos que, conforme Kellogg (2008), a proficiência escrita, própria de produtores que atingiram o estágio 3, não é algo que se desenvolva em pouco tempo, uma vez que, para o autor, é preciso para isso duas décadas de estudo e trabalho por parte do produtor, o que nos instiga a refletir sobre os caminhos que precedem o ingresso do estudante na Universidade.

Ora, se o desenvolvimento da proficiência escrita é um processo longo, e se a escrita envolve muitas operações de ordem não só linguística, mas também cognitiva e interacional, é preciso, então, pensar e traçar estratégias que melhorem a qualidade da formação do jovem, ainda na Educação Básica, de modo que, ao chegar ao Ensino Médio, etapa que antecede o

seu ingresso na Universidade, esse jovem esteja caminhando para passar do estágio 2 para o estágio 3, no esquema produzido por Kellogg (2008) e por nós reproduzido e defendido neste trabalho, de modo a ter condições de retrabalhar seu conhecimento e expressá-lo na superfície linguística de textos, capazes de cumprir sua intenção comunicativa. Tais estratégias, no entanto, não devem se dar apenas no âmbito de cada sala de aula, mas numa perspectiva maior, vertidas em políticas educacionais que garantam a qualidade do ensino para toda a população. Consideramos, com Cabral (2018), ser papel da escola nos diversos níveis de ensino, fornecer aos estudantes conhecimentos das mais diversas ordens, e a produção textual se inclui entre esses conhecimentos, que lhes permitam participar da vida em sociedade de forma cidadã. Para tanto, é necessário ter domínio da produção textual.

Aos ingressantes no Ensino Superior que apresentam deficiências na proficiência escrita, cabe oferecer mais oportunidades de desenvolvimento da escrita a partir de propostas claras, voltadas para a área de atuação escolhida, o que serve como aspecto motivador da escrita, como a apresentada e analisada neste artigo, e de acordo com o que já comprovaram Kellogg e Whiteford (2012) e Fallahi (2012). Os primeiros, refletem sobre qual proficiência escritora corresponde às necessidades dos estudantes e quais instrumentos linguísticos e textuais lhes serão úteis para tanto; a segunda desenvolve pesquisas a respeito do aperfeiçoamento da escrita cujos resultados indicam que os estudantes costumam apresentar melhor desempenho quando se pede que eles escrevam sobre algo que eles conhecem, que é familiar e seja mais de cunho pessoal.

Assim, em conformidade com as reflexões que expusemos no parágrafo anterior, é possível propor um cronograma de entrega das versões do texto, de modo que a cada versão, o orientador, que será também o leitor crítico, possa intervir no processo de escrita, apontando melhorias ao escritor. A esse respeito, retomamos Fallahi (2012) para quem escrever com mais frequência faz com que os estudantes desmistifiquem o receio de escrever e se tornem mais críticos a respeito do próprio texto, o que se reflete na melhoria da própria escrita. Destacamos, conforme ficou evidente em nossas análises, a importância do planejamento do texto, estratégia fundamental para o bom desempenho na produção textual e sobre a qual é possível conscientizar o estudante; é também possível ensiná-lo a fazer o planejamento da escrita, a empreender pesquisas, fazendo curadoria de informação, no processo de seleção das informações pertinentes ao texto pretendido. Ele estará, dessa forma, formando-se para atuar de forma cidadã por meio da produção textual.

Conclusão

O presente trabalho teve como desafio prático analisar a escrita de um estudante ingressante no ensino superior, a partir de duas versões do texto, uma antes e outra após a intervenção de um orientador. Como bases teórico-analíticas, buscamos os postulados de Kellogg (2008), relativos ao desenvolvimento da competência escritora; buscamos compreender o complexo processo de escrita, em seus aspectos interacional, social e cognitivo, de modo a refletir sobre as ações necessárias para que, a partir da integração das operações de planejamento, escrita e revisão, seja desenvolvida a proficiência escritora em ingressantes na universidade, etapa de ensino em constante expansão em nosso país.

As análises do processo de produção de um texto com apoio de um orientador especialista nos permitiram observar as dificuldades do estudante e constatar que, embora já cursando o ensino universitário, sua escrita inicial revela que ele se encontra no Estágio 1 postulado por Kellogg (2008), estágio este próprio de produtores ainda no estágio do Ensino Fundamental; as análises indicaram também que, mesmo com a intervenção do orientador, que, aliás, iniciou-se com o processo analisado, o estudante não atingiu o estágio 3, embora tenha conseguido considerável progresso na produção de seu texto. O fato é que o trabalho de desenvolvimento da competência escritora não se dá de um dia para o outro, ao contrário, demanda continuidade ao longo de anos e deve acompanhar toda a escolaridade do estudante para que ao ingressar na Universidade ele se sinta seguro e competente para produzir textos.

No desenvolvimento do texto, tocamos em questões relativas ao ensino na Universidade. Sobre a expansão do ensino universitário no país, para concluir nossa reflexão, cabe retomar o fato de que se, de acordo com o censo escolar da Educação Básica, em 2018 – divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – de um total de 48.455.867 matrículas, apenas 8.995.249 correspondiam às matrículas da rede privada de ensino, é de se esperar que o grande contingente que passa pela rede pública de ensino venha ingressando no nível superior, contribuindo para fazer crescer o número de matrículas, principalmente na rede privada de ensino superior.

O que acontece é que a situação se inverte: se na Educação Básica temos a maioria das matrículas na rede pública de ensino, no ensino superior é o contrário. Em 2017, segundo dados também do Inep, de 2.869.597 vagas oferecidas em cursos de graduação no Brasil, 2.704.740 estavam na rede privada de ensino, ou seja, 87,9% das vagas estavam nas universidades privadas.

Dessa forma, comprova-se que, de fato, o contingente que ocupa as vagas no ensino superior é, em maior parte, oriundo da educação básica pública, nível em que indicadores

educacionais apontam para o baixo rendimento em leitura e escrita. Frente a esse cenário, a nosso ver, é preciso que todas as ações, individuais ou coletivas, governamentais ou privadas, conduzam à promoção do empoderamento social por meio da apropriação do desenvolvimento da competência leitora e escritora, para que cada estudante, ao passar pelos bancos escolares, da educação básica à graduação, seja capaz de planejar o que pretende dizer com seu texto, seja capaz de pesquisar informações pertinentes ao seu plano, seja capaz de selecionar as ideias mais pertinentes relativamente a seus objetivos, seja capaz de estabelecer o leitor para quem seu texto será orientado, seja capaz de transferir para a linearidade textual o que planejou, fazendo-o de forma clara e expressando seus pontos de vista, assumindo um protagonismo cidadão e expressando com competência seu discurso materializado linguisticamente em textos coesos, coerentes e dotados de sentidos, aqueles por ele pretendidos.

Referências

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Perspectivas da análise textual dos discursos para a prática de escrita argumentativa na escola: planos de texto, sequências textuais e estratégias linguísticas nas redes sociais. In: GOMES, Alexandre Teixeira; PASSEGGI, Luis; RODRIGUES, Maria das Graças Soares. *Análise Textual dos Discursos: perspectivas teóricas e metodológicas*. Coimbra: Gracio, 2018, p. 93-109.

_____. Ensino de Língua Portuguesa para a Formação Profissional na Universidade: as Sequências Narrativas e Argumentativas no Gênero Petição Inicial. *Revista Linha D'Água*, v. 28, n. 2, p. 122-136, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/106526/106256>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

_____. O conceito de plano de texto: contribuições para o planejamento da produção escrita. *Revista Linha D'Água*, v. 26, n. 2, p. 241-259, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/64266>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; GUARANHA, Manoel Francisco. Escolhas linguísticas e argumentação: reflexões sobre produção textual para estudantes de direito. *Revista Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 168-185, 2016. Disponível em: <<http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br/index.php/revistadiadorim/announcement/view/10>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

COIRIER, Pierre; GAONAC'H, Daniel; PASSERAULT, Jean-Michel. *Psycholinguistique Textuelle – une approche cognitive de la compréhension et de la production des texts*. Paris: Armand Colin, 1996.

COKER, David L. Descriptive Writing. In: GRIGORENKO, Elena; MAMBRINO, Elisa; PREISS, David (Eds.). *Writing a mosaic of new perspectives*. New York, London: Psychology Press/Taylor & Francis Group, 2012, p. 160-172.

DAVID, Jacques; PLANE, Sylvie. *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris: PUF, 1996.

FALLAHI, Carolyn. Improving the writing skills of college students. In: GRIGORENKO, Elena; MAMBRINO, Elisa; PREISS, David (Eds.). *Writing a mosaic of new perspectives*. New York, London: Psychology Press/Taylor & Francis Group, 2012, p. 209-219.

FAYOL, Michel; FOULIN, Jean-Noël, MAGGIO, Séverine; LÉTÉ, Bernard. Towards a Dynamic Approach of How Children and Adults Manage Text Production. In: GRIGORENKO, Elena; MAMBRINO, Elisa; PREISS, David (Eds.). *Writing a mosaic of new perspectives*. New York, London: Psychology Press/Taylor & Francis Group, 2012, p. 141-158.

GAONAC'H, Daniel ; FAYOL, Michel. (Coord.) *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*. Paris: Hachette, 2003.

HAYES, John; FLOWER, Linda. Identifying the Organization of Writing Processes. In: CREGG, Lee; STEINBERG, Erwin. (Eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass, 1980, p. 3-30.

KELLOGG, Ronald. T. Training Writing Skills: a cognitive developmental perspective. In: *Journal of writing research*, v. 1, n. 1, p. 1-26, 2008.

KELLOGG, Ronald; WHITEFORD, Alison. The Development of Writing Expertise. In: GRIGORENKO, Elena; MAMBRINO, Elisa; PREISS, David (Eds.). *Writing a mosaic of new perspectives*. New York, London: Psychology Press/Taylor & Francis Group, 2012, p. 109-124.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOLITOR-LÜBBERT, Sylvie. A escrita como um processo mental e linguístico. In: Weisser, Hans Peter e Koch, Ingedore G. Villaça. (Org.) *Linguística Textual: perspectivas alemãs*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 121-165.

VAN DIJK, Teun A. *La ciencia del texto*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós Comunicación, 1983.

DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE ÉCRITE CHEZ LES ÉTUDIANTS INITIANTS DE À L'UNIVERSITÉ: PERSPECTIVES THÉORIQUES ET ANALYTIQUES ET ENJEUX PRATIQUES

Le texte traite du développement des compétences en écriture des nouveaux étudiants universitaires. La base théorique est celle de la linguistique textuelle, dans une approche sociocognitive et

interactionnelle, qui considère la production textuelle comme un processus impliquant producteur, texte et lecteur en interaction (KOCH, 1997; 2002). En mettant l'accent sur l'importance de prendre en compte le lecteur dans le processus de production du texte, les analyses cherchent à déterminer dans quelle mesure le travail de support d'un conseiller spécialisé, dans les processus de planification, rédaction, révision et réécriture, peut aider l'étudiant à assumer certaines procédures pour l'amélioration de ses performances dans la production de textes. Partant de l'idée que la maîtrise de l'écriture se développe par stages progressifs (KELLOGG, 2008), les analyses mettent en évidence les difficultés des étudiants dans le processus d'écriture et soulignent certaines possibilités d'actions susceptibles de contribuer au travail à être développé de manière à ce que les étudiants deviennent des producteurs compétents.

Mots-clés: Écriture. Université. Compétence en écriture.

Envio: junho/2019

Aceito para publicação: agosto/2019

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO – ISSN 2316-3267