

TRABALHO COM TEXTOS NA PERSPECTIVA SEMIOLINGUÍSTICA: GÊNERO E SITUAÇÃO COMUNICACIONAL

Renata T. SEVERO

Instituto Federal do Rio Grande do Sul
renata.severo@poa.ifrs.edu.br

RESUMO: Esse artigo apresenta uma proposta de abordagem de textos em uma disciplina de língua portuguesa de um curso técnico cujos objetivos principais eram “desenvolver proficiência de leitura e competências necessárias à produção textual em gêneros pertinentes à área de trabalho”. Tal abordagem tem como norte a Teoria Semioliológica, de Patrick Charaudeau, que propõe analisar os textos a partir das situações de comunicação em que eles são produzidos. Para tanto, a Semioliologia propõe três níveis de análises (situacional, discursivo e semioliológico). Essa proposta considera esses três níveis tanto no momento dedicado à leitura e interpretação de textos de gêneros variados, quanto nos momentos dedicados à produção textual. Ao considerar-se os textos em sua situação comunicacional, proporciona-se ao estudante uma reflexão acerca das práticas de linguagem envolvidas em sua vida social. Focalizamos uma situação de comunicação muito comum na vida acadêmica e na prática de trabalho de diversos cursos técnicos: a situação de produção de relatórios técnico-científicos. Nesse artigo, os principais pressupostos da teoria Semioliológica serão apresentados e relacionados ao que se considera essencial para a interação com textos na formação técnica. A seguir, uma proposta de ensino realizada com uma turma de um curso técnico será apresentada de forma detalhada.

1 Introdução

O papel das línguas na formação dos alunos de ensino técnico e superior parece não ser ainda claro. Pesquisa desenvolvida no CEFET-MG (RIBEIRO et al., 2010) mostra que um número expressivo de alunos, ao ingressar naquela instituição, não espera uma disciplina de língua portuguesa no currículo (48% de um universo de 450 alunos entrevistados). Um número ainda maior (85% desse mesmo universo) não considera a presença de tal disciplina relevante para a sua formação. Geralmente, ao serem perguntados sobre suas expectativas em relação às aulas de língua portuguesa, os alunos destacam questões de gramática e exercícios de classificação gramatical como elementos esperados nessas aulas. A utilização de textos orais e escritos tanto no ambiente escolar quanto na futura prática de trabalho é raramente mencionada pelos alunos como um motivo possível para a presença das aulas de língua (materna ou estrangeira) nos currículos dos cursos técnicos.

Frente a essa realidade, não raramente, o próprio professor de línguas encontra-se em uma situação desconfortável: sua única orientação, por vezes, são ementas de disciplinas de língua portuguesa — nem sempre elaboradas por professores dessa área — que exigem o ensino de “normas da ABNT”, “regras de Gramática”, “regras de ortografia”, “normas da escrita”, etc. como se uma disciplina dedicada à língua materna tivesse não apenas o papel de “suprir conteúdos” relacionados à norma culta da língua, mas também o de ensinar quaisquer normas ligadas à produção de texto, frequentemente de uma maneira que não leva em consideração nem a futura vida de trabalho do técnico em formação nem sua vida acadêmica.

Preocupada em fazer das aulas de Língua Portuguesa um momento de reflexão sobre as práticas de linguagem relacionadas ao mundo do trabalho do técnico e à sua vida acadêmica durante o processo de formação, procurei uma abordagem cujas preocupações englobassem desde as situações de comunicação em que os textos são produzidos até as formas linguísticas implicadas na produção desses textos. Assim, organizei as aulas de Língua Portuguesa em torno de momentos de leitura e produção de textos que levassem em consideração situações de comunicação frequentes no mundo de trabalho do profissional em formação, tanto em um domínio estritamente profissional, quanto em um domínio acadêmico ligado à área dessa formação.

Nesse artigo, mostrarei uma proposta de trabalho pensada a partir da Teoria Semi linguística, que proporcionou a base teórica para uma abordagem das aulas de língua portuguesa na educação técnica que visa à formação global de um profissional capaz de interagir através de textos nas situações de comunicação mais comuns à sua prática profissional e à sua vida acadêmica.

2 A teoria Semi linguística e o conceito de “gênero”

Ao problematizar a prática das disciplinas de línguas (materna ou estrangeira) no ensino técnico, parti de um questionamento quanto à finalidade dessas disciplinas nessa modalidade de ensino. Assim como na Educação Básica, o papel das disciplinas de língua no Ensino Técnico deve ir além do ensino de metalinguagem, de ortografia, de pontuação, etc. No Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou no Ensino Técnico, o que se espera dos alunos é que eles sejam capazes de produzir e de compreender textos adequados a situações de comunicação variadas. Para alcançar tal objetivo, parece-me que a melhor maneira, o caminho mais frutífero, seja oferecer oportunidades para que os alunos produzam e compreendam textos em diferentes situações de comunicação. No Ensino Técnico, essas situações devem estar relacionadas ao mundo do trabalho para o qual se preparam os alunos, considerando-se a preocupação com a formação de cidadãos-trabalhadores emancipados que atuarão nesse mundo de forma consciente.

Para compreender o que se entende por “situação de comunicação” e o método de que me vali para o planejamento didático que será apresentado aqui, faz-se necessária uma breve apresentação da teoria que serve como base não apenas ao método que emprego, mas também ao meu modo de pensar as interações verbais que são objeto de meus estudos e ensino.

Para a teoria Semi linguística, texto é o produto de um ato de linguagem que é produzido por um sujeito concreto investido de intenções comunicativas em direção a um sujeito interpretante em um dado contexto. Essa teoria analisa os textos a partir de sua relação com suas condições de produção e interpretação (CHARAUDEAU, 1983). O objetivo da Semi linguística é descobrir o que diz a linguagem através de como ela o diz.

Charaudeau (1983/ 1992/ 2008) divide o ato de linguagem em três níveis: determina o âmbito da influência social — nível situacional —, o das escolhas que dizem respeito à organização discursiva — nível discursivo — e aquele em que são feitas as opções linguísticas/linguageiras — o nível semi linguístico.

Os três níveis do ato de linguagem, da maneira como foram propostos por Charaudeau, organizam-se nos dois âmbitos do ato: o externo — do *fazer* — e o interno — do *dizer*. O nível situacional constitui o âmbito do *fazer*; onde encontramos as instâncias

palpáveis do ato: os *parceiros*, sujeitos psicossociais que se relacionam segundo o *contrato* vigente no ato, dentro de um *dispositivo* e por força de um *projeto de fala*.

Os níveis discursivo e semiolinguístico constituem o âmbito do *dizer*. Aí o projeto de fala se concretiza e resulta em um *texto* — o produto do ato de linguagem. Nível discursivo e semiolinguístico determinam a composição desse texto. Nesse âmbito, encontraremos os *protagonistas*, seres de fala, criados pelo sujeito-ator da enunciação — o sujeito comunicante.

No nível situacional, encontramos questões relacionadas aos parceiros (sujeito comunicante e sujeito interpretante) do ato de linguagem: intenção dos sujeitos, contratos em que se instituem os parceiros, domínio em que se inscreve o ato, contexto histórico-social e contexto físico, que se reflete no tipo de interação (monolocutiva ou interlocutiva) que se produz. Esses componentes da situação de comunicação se resumem em: *finalidade*, *identidade*, *domínio* e *dispositivo*.

A *finalidade* do ato é aquilo a que ele visa, o que se quer dizer ou fazer com esse/nesse ato. As *identidades* se relacionam aos estatutos que se atribuem os parceiros e, sendo sobredeterminadas no nível situacional, podem sofrer variações ao longo da interação por força da ação dos outros níveis. O *domínio* do saber é determinado pelo objeto de troca de cada interação e se relaciona intimamente com os contratos estabelecidos e com os discursos adjacentes. O *dispositivo* é a configuração física em que a troca ocorre, atuam aqui as restrições materiais de espaço e tempo.

O *contrato* que se estabelece entre os parceiros de um ato de linguagem no nível situacional é descrito dentro de um domínio do saber. Mais do que definir a natureza do objeto da troca comunicacional, cada domínio do saber configura diversas possibilidades de contratos.

No âmbito do dizer, teremos os níveis *discursivo* e *semiolinguístico*. O nível discursivo dá conta da colocação em cena do ato de linguagem. Nesse nível, organiza-se o discurso de acordo com um modo, propõem-se os papéis discursivos e se constrói o entorno comunicativo necessário à compreensão do ato. Aqui se postulam questões relacionadas à *mise en scène*, ou seja, à manipulação e ao reconhecimento das estratégias necessárias para a encenação do ato de linguagem.

No nível discursivo, nos concentraremos nos modos através dos quais o discurso se organiza de acordo com as finalidades discursivas propostas pelo /ao sujeito falante. Essas finalidades podem ser: *enunciar*, *descrever*, *narrar* e *argumentar*. A cada finalidade corresponde um Modo de Organização do Discurso (MOD); a cada modo é associada uma função de base e um princípio de organização (Charaudeau, 1992/2008).

Finalmente, no nível semiolinguístico — também nomeado “linguístico” em textos mais recentes—, atua “(...) uma competência específica, que consiste em saber reconhecer e usar as palavras em função de seu valor de identificação e sua força portadora de verdade”, (Charaudeau, 2001b, p. 17). Nesse nível, as escolhas dizem respeito àquilo que poderia ser considerado micro: os detalhes que, ao invés de superficiais, ajudam a particularizar o texto resultante de um ato de linguagem. A composição do texto, sua construção gramatical e a escolha dos elementos lexicais se dão no nível semiolinguístico.

Charaudeau (2004) não propõe um conceito de “gênero”. Para o linguista, mais do que taxionomias, o que importa quando se pensam as “formas relativamente estáveis” de que tratou Bakhtin é analisarmos os textos nos três aspectos que os determinam (situacional, discursivo e linguístico). Para ele, o sujeito se socializa através da linguagem e a linguagem, através do sujeito. O linguista postula que o sujeito possui três memórias:

1. Memória dos discursos: saberes de conhecimento e crença sobre o mundo => comunidades discursivas partilham determinados saberes/crenças;
2. Memória das situações de comunicação: expectativa/reconhecimento em relação à troca => comunidades comunicacionais;
3. Memória das formas de signos: organização dos signos enquanto maneira de dizer/ rotinização das formas de comportamento e de linguagem => comunidades semiológicas.

É na intersecção dessas três comunidades, formadas a partir das três memórias do sujeito, que se produzem os textos. O que Charaudeau afirma, e que se torna muito relevante no ensino de línguas, é que os textos não são determinados por apenas um aspecto, seja ele o das formas empregadas (linguísticas ou discursivas) ou o dos ambientes de produção. É apenas na intersecção de todas as restrições e instruções que cada uma dessas memórias propõe que se podem determinar características mais ou menos estáveis para os textos empíricos. Conseqüentemente, aquilo que se denomina *gênero* não pode ser fixado ou pré-determinado, nomeado e listado em taxionomias que, além de impossíveis, se mostram irrelevantes para o ensino das línguas.

A abordagem que apresentaremos a seguir analisa o texto considerando-se os três âmbitos do ato de linguagem — que refletem essas três memórias.

3 Relato de uma abordagem

A aplicação que apresentaremos aqui ocorreu no segundo semestre de 2010, em uma turma de 1º semestre do Curso Técnico em Agroindústria.

A disciplina de Língua Portuguesa tinha como objetivo principal desenvolver proficiência de leitura e competências necessárias à produção textual em gêneros pertinentes à área de trabalho. Para definir quais seriam as situações de comunicação abordadas, partimos de uma conversa com os professores e coordenador do curso, que apontaram as situações de comunicação envolvendo leitura e produção de relatórios técnicos, ou relatórios técnico-científicos, como muito recorrentes tanto na vida acadêmica quanto profissional do técnico em agroindústria. Apontou-se também a proximidade desses textos com os textos publicados sob a rubrica “artigo” em periódicos acadêmicos da área.

A partir de textos sugeridos pelos professores, observamos que “relatório técnico”, “relatório técnico-científico” e “artigo” são classificações que podem ser atribuídas ao mesmo texto empírico, variando não de acordo com a forma linguístico-discursiva desse texto, mas apenas com a situação de comunicação em que o texto é produzido ou veiculado. Assim, o relatório técnico-científico produzido para uma disciplina torna-se o artigo publicado em um periódico acadêmico, da mesma forma que o relatório técnico produzido pelo profissional em uma empresa ou cooperativa torna-se o artigo apresentado em um evento acadêmico da área¹.

Com base nessas informações, decidimos partir de três artigos/ relatórios que haviam sido fornecidos por uma professora da área. Partimos da análise desses textos para uma proposta de produção de relatórios em uma situação de comunicação fictícia inspirada nas situações de produção de relatório para as disciplinas do curso — que, por sua vez, são

¹ Alterações a esses textos, em virtude da mudança de situação de comunicação, podem ocorrer em aspectos considerados extra-textuais, como na produção do resumo ou na formatação do texto de acordo com regras de publicação do veículo.

inspiradas nas situações de comunicação do mundo do trabalho do técnico em agroindústria². Os artigos selecionados foram:

1. *Qualidade microbiológica de leite cru refrigerado e isolamento de bactérias psicotróficas proteolíticas;*
2. *Avaliação química e nutricional de queijo mozzarella e de iogurte de leite de búfala;*
3. *Exame microbiológico de sorvetes não pasteurizados.*

Procedimentos em sala de aula:

Os procedimentos de sala de aula foram divididos em três etapas, que, por sua vez, foram subdivididas em passos.

A primeira etapa foi a de leitura e análise dos textos; a segunda etapa foi dedicada a uma pequena produção textual cujo objetivo era de auxiliar os alunos a perceberem as mudanças que deveriam ser operadas no texto original caso a situação de comunicação fosse alterada; a etapa final compreendeu os vários passos necessários à produção de um relatório técnico dentro de uma situação de comunicação estabelecida.

Primeira etapa: leitura e análise dos artigos

a. Leitura dos textos

A turma foi dividida em 6 grupos de 3 a 4 alunos. Cada aluno recebeu uma cópia de um artigo, sendo que cada dois grupos recebiam cópias do mesmo artigo, totalizando três artigos diferentes. Os alunos leram os textos individualmente e em grupos.

b. Análise dos três níveis dos textos (situacional, discursivo e linguístico)

Os alunos responderam a um questionário (ANEXO I) com perguntas norteadoras para que pudessem analisar os textos em cada um dos três âmbitos propostos pela semiolinguística.

c. Comparação dos textos e das situações de comunicação: produção do quadro

Uma vez que todos os grupos conseguiram analisar os textos, produziu-se um quadro comparativo entre os artigos a fim de ressaltar as diferenças e semelhanças entre os textos analisados.

Os alunos chegaram à conclusão de que, ainda que houvesse diferenças, as semelhanças entre os textos eram muito maiores do que suas diferenças. Algumas observações ressaltadas pelos alunos foram: a linguagem utilizada (identificada por eles como “formal/ acadêmica”) sofria pequenas variações de um texto para o outro; todos os textos possuíam partes iguais, ainda que a maneira como elas estavam organizadas não fosse exatamente a mesma (o item “discussão” ora se apresentava em conjunto com o item conclusões ora com o item “resultados”); os textos apresentavam-se de maneira semelhante ou diferente de acordo com a época em que foram produzidos (textos mais antigos eram semelhantes entre si e diferenciavam-se do texto mais recente quanto à apresentação ou *layout*).

² Como o disciplina de Língua Portuguesa ocorria no semestre inicial do curso, em que os alunos ainda não tinham disciplinas práticas para as quais fossem solicitados a produzir relatórios, optamos por uma situação fictícia.

Segunda etapa: produção de texto dirigida

a. Retextualização de resumos

O primeiro exercício de produção textual solicitado foi uma atividade de retextualização dos resumos de cada artigo. Foi proposta uma situação de comunicação diferente para cada artigo.

Artigo “Qualidade microbiológica de leite cru refrigerado e isolamento de bactérias psicrotróficas proteolíticas”:

Produtor: técnico em agroindústria

Público-alvo: funcionários de uma transportadora de leite terceirizada.

Objetivo: resumir o artigo de forma clara, objetiva e acessível para os funcionários que manipulam o leite.

Veículo/suporte: pequeno cartaz a ser fixado no mural da empresa.

Artigo “Avaliação química e nutricional de queijo mozzarella e de iogurte de leite de búfala”:

Produtor: técnico em agroindústria empregado por um município para assessorar pequenos produtores rurais.

Público-alvo: pequenos produtores rurais interessados em agregar valor à produção de leite de búfala.

Objetivo: resumir o artigo de forma clara, objetiva e acessível para os produtores de leite de búfala.

Veículo/suporte: folheto a ser distribuído durante reunião sobre o assunto.

Artigo “Exame microbiológico de sorvetes não pasteurizados”:

Produtor: técnico em agroindústria contratado por uma indústria de sorvetes para dar treinamento aos funcionários.

Público-alvo: funcionários de uma pequena indústria de sorvetes

Objetivo: resumir o artigo de forma clara, objetiva e acessível para os funcionários que manipulam o sorvete.

Veículo/suporte: material a ser distribuído durante treinamento.

b. Análise dos resumos retextualizados

A partir dos resumos produzidos pelos alunos, avaliou-se o quanto os textos se diferenciavam dos originais e quais os motivos das diferenças encontradas.

Terceira etapa: produção textual a partir de situação de comunicação proposta

a. Proposta de uma situação de comunicação

O currículo do curso Técnico em Agroindústria não previa aulas práticas no 1º semestre do curso. Por essa razão, não havia “conteúdo” do próprio curso que pudesse servir como tema para um relatório técnico. Dessa forma, decidimos, em conjunto com os alunos, que pequenas “experiências” seriam realizadas pelos grupos que produziram relatórios sobre elas. Nesse momento, uma nova análise dos artigos foi necessária para que se procurassem nesses textos características da pesquisa científica que deveriam ser respeitadas no decorrer das experiências. Em grupo, algumas “diretrizes de pesquisa” foram estabelecidas. Foram elas:

- Todos os experimentos seriam relacionados à alimentação;
- Os experimentos deveriam ser simples e executados na casa de um dos componentes do grupo;
- Os objetivos de pesquisa deveriam ser propostos a partir de questionamentos simples;
- Uma pequena pesquisa bibliográfica deveria acompanhar todas as etapas do experimento (planejamento, execução e análise posterior);
- As variáveis do experimento deveriam ser simples e facilmente controláveis.

A situação de comunicação proposta foi a mesma para todos os grupos:

Produtor do texto: alunos do curso Técnico em Agroindústria;

Público-alvo: alunos e professores do IFRS campus Erechim;

Finalidade: apresentar relatório de um experimento desenvolvido para apresentação em mostra técnico-científica no campus;

Domínio: mostra técnico-científica no campus Erechim;

Dispositivo: relatório escrito em formato de livreto, contendo até 10 páginas.

Organização linguístico-discursiva: seguir os padrões encontrados na análise de artigos que precedeu à produção.

b. Execução

A produção do texto do relatório ocorreu tanto em períodos de aula quanto em casa. Nos momentos de produção em aula, os alunos eram assessorados pela professora, que os estimulava a refletir sobre sua produção e a buscar auxílio em ferramentas disponíveis, como dicionário, gramáticas, livros técnicos e internet.

A produção textual durou três semanas, totalizando 12h/aula dedicadas à escrita e reescrita dos textos.

c. Apresentação

Com os relatórios prontos, os alunos organizaram uma pequena mostra em sua sala de aula. Todos os grupos apresentaram seus relatórios de forma oral e os disponibilizaram para leitura pelos colegas.

d. Avaliação e reescrita

A leitura dos relatórios dos colegas proporcionou novos elementos para que os alunos pudessem refletir sobre suas produções; além disso, colegas e professores puderam opinar

informalmente sobre os relatórios. Todas essas novas informações forneceram material para uma nova escrita.

O texto final foi entregue à professora para uma avaliação segundo a grade de critérios que já vinha sendo utilizada na disciplina (anexo II).

4 Avaliação das produções textuais

Uma breve nota sobre a avaliação das produções textuais e sobre a avaliação semestral faz-se necessária em prol de uma compreensão abrangente da proposta aqui apresentada.

Ao avaliar os textos produzidos pelos alunos, observam-se os mesmos critérios empregados durante a leitura e durante a produção textual: análise da situação de comunicação, dos aspectos de textualidade e dos recursos linguísticos utilizados na produção do texto. Há, nesses critérios, uma hierarquia que é estabelecida desde o início e estudada juntamente com a turma: o critério “A”, isto é, o mais relevante, é o critério de adequação à situação de comunicação, aquele que avalia se houve configuração da interlocução na produção do texto avaliado. A seguir, o critério “B” diz respeito à textualidade: coesão — em que são avaliados recursos de referência e de sequenciação — e coerência — em que são avaliadas a coerência em relação à situação de comunicação (coerência contextual) e a coerência intra-textual (coerência co-textual). O último critério diz respeito aos recursos linguísticos empregados (ortografia, concordância, regência, paralelismo, frase fragmentada, frase siamesa e pontuação).

A avaliação de cada produção tem dois objetivos principais: 1) diagnosticar pontos em que o aluno pode obter melhorias, isto é, pontos sobre os quais ele precisa refletir para buscar crescimento; e 2) avaliar a produção em um momento dado para poder comparar produções em diversos momentos com a finalidade de avaliar o crescimento do desempenho do aluno durante o semestre.

Por trabalhar com momentos de escrita e reescrita, a avaliação de cada produção é fundamental para que o aluno produtor de textos possa analisar sua produção sob diversos aspectos e, assim, consiga refletir sobre ela e traçar metas para alcançar objetivos estabelecidos a cada atividade de produção. Para facilitar esse processo tanto para alunos — porque simplifica a “leitura” da correção pela professora — quanto para a professora — porque estabelece uma linguagem simples com o aluno —, foi criada uma tabela com códigos que correspondem a cada um dos critérios avaliados (ANEXO II).

Ao receber seu texto com as observações da professora, o aluno observa os códigos assinalados e tem a responsabilidade de refletir sobre sua produção e procurar resolver as questões assinaladas pela professora. A partir dessa leitura e dessa reflexão — que pode e deve ser auxiliada por pesquisas em dicionários, gramáticas e quaisquer outras fontes de referência que o aluno julgue necessárias —, o aluno realiza uma nova produção, a reescrita do texto, que será avaliada novamente.

Escrita e reescrita são avaliadas individualmente, mas a evolução entre a primeira e a última também constitui um item importante da avaliação. Tanto as avaliações individuais quanto a evolução entre elas são itens que fazem parte de uma avaliação global do desempenho do aluno durante o semestre.

A partir do exemplo apresentado aqui, chegou-se, semestres mais tarde, a um modelo de avaliação que é criado individualmente com cada turma, a cada semestre. Nesse modelo, a turma define critérios que julga importantes para a sua avaliação. No anexo III, podemos ver um modelo criado em conjunto com uma turma do 4º e último semestre do Curso Técnico em

Química. Os conceitos usados para avaliação são A, B, C, D e E. Conjuntamente, alunos e professora chegaram a uma tabela que estabelece critérios e níveis de desempenho correspondentes a cada conceito. No modelo apresentado, a tabela deve ser lida da esquerda para a direita. O aluno permanece na coluna da esquerda enquanto seu desempenho corresponde ao que está descrito nela, ao passar para uma coluna da direita, não há mais retorno para uma coluna da esquerda. Assim, mesmo que um aluno tenha a maioria de conceitos “A”, se ele tiver um conceito “C”, ele não obterá uma média “B”, pois não se pode fazer uma média entre critérios diferentes. Se um aluno obtém “C” ou “D” em um critério, isso significa que ele deve procurar recuperar esse critério especificamente.

Nos anexos IV e V, a título de ilustração, apresentamos o desempenho de um aluno dessa turma em uma avaliação. O aluno não teve um bom desempenho em sua primeira produção, mas demonstrou grande evolução em sua reescrita — que foi considerada para a avaliação final —, assim como obteve bom desempenho na maioria dos critérios estabelecidos pela turma. Ao final, o aluno obteve conceito B.

Esse breve comentário sobre a avaliação tem o objetivo de trazer mais aspectos para a reflexão do papel da produção textual no curso técnico e, de forma alguma, esgota o que se tem a dizer sobre o assunto. Diversos aspectos importantes da avaliação tiveram que ser deixados de lado devido a questões de espaço e objetividade.

5 Considerações finais

A disciplina de língua portuguesa nem sempre é percebida pelos alunos dos cursos técnicos como algo necessário a sua formação. Algumas vezes, os próprios professores e coordenadores dos cursos não estão certos quanto ao papel das disciplinas de línguas no currículo.

Durante o planejamento, a execução e, principalmente, a avaliação da proposta aqui apresentada, chegamos a algumas conclusões:

- as aulas de língua portuguesa no ensino técnico devem ter como prioridade a leitura e a produção de textos em situações de comunicação pertinentes à área de formação;
- o trabalho conjunto com professores da área de formação auxilia o professor de língua na escolha de textos provenientes dessas situações;
- relacionar as aulas de língua portuguesa à realidade do aluno, seja à realidade futura ligada ao mundo do trabalho ou à realidade acadêmica, faz com que os alunos consigam tanto produzir sentido em suas produções quanto valorizar os momentos de reflexão linguística proporcionados nesse processo;
- a análise profunda de textos empíricos seguida de produção textual em situações de comunicação semelhantes às dos textos lidos facilita a aquisição das formas relativamente estáveis desses textos, pois nasce de uma compreensão do funcionamento dessas trocas linguageiras ao invés de uma simples cópia de modelos.

Em prol da objetividade e em virtude da limitação de tempo/espaço, diversos aspectos não foram aprofundados nesse artigo, como o trabalho conjunto com os professores da área, os comentários dos alunos e as características dos textos produzidos ao final dessa proposta.

Referências bibliográficas

- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Rio de Janeiro: Contexto, 2008.
- _____. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L. & MELLO, R. (orgs). *Gênero: Reflexões em Análise do discurso*. Núcleo de Análise de Discurso FALE/UFMG, 2004. p. 13-41.
- _____. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H. et al. *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Núcleo de Análise de Discurso FALE/UFMG, 2001a p. 23-38.
- _____. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*. Caracas: ALED, 2001b. p. 7-22.
- _____. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
- _____. *Langage et Discours*. Paris: Hachette, 1983.
- RIBEIRO, A.E. et al. "Leitura e escrita nas engenharias do CEFET-MG". Anais do II SENEPT, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT9/LEITURA_E_ESCRITA.pdf. Acesso em dezembro de 2010.

ANEXO I

Questionário para análise de textos

I. Situação de comunicação

- a. Quem é o produtor do texto?
- b. Para que público-alvo esse texto foi escrito?
- c. Qual a relação entre o autor e o leitor do texto?
- d. De que trata o texto?
- e. Qual o objetivo desse texto?
- f. Onde esse texto é veiculado?

II. Organização do texto

- a. Como esse texto está organizado?
- b. Quais são as partes desse texto?
- c. O que é feito em cada parte do texto?

III. Características linguísticas

- a. Como você descreveria a linguagem utilizada nesse texto?
- b. Há expressões ou palavras recorrentes? Quais?
- c. Há algo na linguagem empregada que chame a sua atenção? O quê? Por quê?

ANEXO II

Tabela utilizada para correção das produções textuais dos alunos

Tabela utilizada para correção de textos	
Professora Renata Severo	
	CRITÉRIOS
A	* COMUNICACIONAIS
	Adequação à situação de comunicação
B	* TEXTUAIS
	**Coesão
1	- referência
2	- sequenciação
	** Coerência
3	- contextual
4	- co-textual
C	* LINGUÍSTICOS
1	- ortografia
2	- concordância
3	- regência
4	- paralelismo
5	- frase fragmentada
6	- frase siamesa
7	- pontuação

ANEXO III

Tabela utilizada para avaliação do desempenho dos alunos durante o semestre

CRITÉRIOS	A	B	C	D	E
FREQUÊNCIA	≥ 75%				
RESOLUÇÃO DE TAREFAS EM CASA	100% a 91%	90% a 76%	75% a 60%	< 60%	
PRODUÇÃO DE TEXTOS EM AULA	100% a 91%	90% a 76%	75% a 60%	< 60%	
EVOLUÇÃO ENTRE ESCRITA E REESCRITA	SIM		NÃO		
DESEMPENHO EM CADA PRODUÇÃO (conforme critérios definidos em tabela no início do semestre)	<p>A) O texto configura a interlocução proposta.</p> <p>B) O texto apresenta muito poucos ou nenhum problema de coesão e coerência, de acordo com a situação de comunicação proposta.</p> <p>C) O texto apresenta muito poucos ou nenhum desvio linguístico, de acordo com a situação de comunicação proposta.</p>	<p>A) O texto configura a interlocução proposta.</p> <p>B) O texto apresenta poucos problemas de coesão e coerência, de acordo com a situação de comunicação proposta.</p> <p>C) O texto apresenta número razoável de desvios linguísticos, de acordo com a situação de comunicação proposta.</p>	<p>A) O texto configura a interlocução proposta.</p> <p>B) O texto apresenta alguns/diversos problemas de coesão e coerência, de acordo com a situação de comunicação proposta.</p> <p>C) O texto apresenta grande número de desvios linguísticos, de acordo com a situação de comunicação proposta.</p>	<p>A) O texto NÃO configura a interlocução proposta.</p>	< 75%

ANEXO IV

Tabela utilizada para avaliação do desempenho dos alunos em uma produção textual

Escrita						Reescrita						
	n° de desvios		adequação	valor por desvio			n° de desvios		adequação	valor por desvio		
	B	C	A	B	C		Nota	B	C	A	B	C
Pedro	2	18	70%	0,4	0,2	3,9	3	2	80%	0,4	0,2	6,7

ANEXO V

Tabela utilizada para avaliação do desempenho dos alunos durante o semestre (em negrito, estão marcadas as descrições que se relacionam ao aluno “Pedro”).

Exemplo: Pedro

CRITÉRIOS	A	B	C	D	E
FREQUÊNCIA	≥ 75%				
RESOLUÇÃO DE TAREFAS EM CASA	100% a 91%	90% a 76%	75% a 60%	< 60%	
PRODUÇÃO DE TEXTOS EM AULA	100% a 91%	90% a 76%	75% a 60%	< 60%	
EVOLUÇÃO ENTRE ESCRITA E REESCRITA	SIM		NÃO		
DESEMPENHO EM CADA PRODUÇÃO (conforme critérios definidos em tabela no início do semestre)	<p>A) O texto configura a interlocução proposta.</p> <p>B) O texto apresenta muito poucos ou nenhum problema de coesão e coerência, de acordo com a situação de comunicação proposta.</p> <p>C) O texto apresenta muito poucos ou nenhum desvio linguístico, de acordo com a situação de comunicação proposta.</p>	<p>A) O texto configura a interlocução proposta.</p> <p>B) O texto apresenta poucos problemas de coesão e coerência, de acordo com a situação de comunicação proposta.</p> <p>C) O texto apresenta número razoável de desvios linguísticos, de acordo com a situação de comunicação proposta.</p>	<p>A) O texto configura a interlocução proposta.</p> <p>B) O texto apresenta alguns/diversos problemas de coesão e coerência, de acordo com a situação de comunicação proposta.</p> <p>C) O texto apresenta grande número de desvios linguísticos, de acordo com a situação de comunicação proposta.</p>	<p>A) O texto NÃO configura a interlocução proposta.</p>	