

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Márcio José Pereira de Camargo

ENSINO DE PORTUGUÊS EM CURSOS SUPERIORES:
RAZÕES E CONCEPÇÕES

Sorocaba/SP
2009

Márcio José Pereira de Camargo

**ENSINO DE PORTUGUÊS EM CURSOS SUPERIORES:
RAZÕES E CONCEPÇÕES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

**Sorocaba/SP
2009**

Márcio José Pereira de Camargo

**ENSINO DE PORTUGUÊS EM CURSOS SUPERIORES:
RAZÕES E CONCEPÇÕES**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Ass. _____

Pres.: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto
Universidade de Sorocaba – UNISO

Ass. _____

1º Exam.: Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Ass. _____

2º Exam.: Prof. Dr. José Dias Sobrinho
Universidade de Sorocaba - UNISO

*Dedico este trabalho à Débora e à Isabel,
companheiras, amigas,
especiais ...*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, cuja presença fez-me forte a cada momento.

Aos meus pais, Alcides e Cecília, com quem aprendi a perseverar.

Aos meus familiares, pelas mãos sempre estendidas.

Aos amigos, pelas palavras de apoio.

À minha esposa Débora, cuja entrega é parte fundamental deste trabalho.

À minha filha Isabel, que desde pequena já dá aulas de companheirismo.

Agradeço a todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da UNISO, que não só contribuíram para meu amadurecimento intelectual, mas levaram-me a “trans-ver” o mundo.

Agradeço a todos os colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES/UNISO, importantes interlocutores e semeadores de ideias.

Agradeço aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. José Dias Sobrinho e Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas, pelo tempo dedicado e suas valiosas contribuições para esta dissertação.

Agradeço especialmente a Luiz Percival Leme Britto. Orientador e amigo, mais do que encontrar respostas, ensinou-me a perguntar.

Agradeço, por fim, à Gladys, à Vilma, ao Léo, e a todos os amigos que de alguma forma auxiliaram-me neste trajeto.

A idéia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade.

Antonio Joaquim Severino

RESUMO

Esta pesquisa discute a oferta de disciplinas de Língua Portuguesa em cursos superiores de diversas áreas do conhecimento. Parte-se da constatação de que há um discurso corrente segundo o qual os estudantes universitários têm dificuldades de leitura e escrita (CARONE, 1976; LEMOS, 1977; PÉCORA, 1989 [1984]; HANSEN, 1989; ROCCO, 1981, 1982; BRITTO, 1983; CARVALHO; SILVA, 1996; CASTELLO-PEREIRA, 2003) e que, diante de tal situação, admite-se como plenamente justificável o ensino de Língua Portuguesa em cursos superiores, não se observando o necessário debate em torno das razões da oferta dessa disciplina em cursos não específicos da área da linguagem, nem as concepções de língua que sustentam seus programas. Visando investigar como se considera a questão do conhecimento da escrita na Educação Superior brasileira contemporânea, buscou-se mapear a oferta de Língua Portuguesa por diferentes IES; verificar as razões que levam à oferta da disciplina em curso não específico da área da linguagem; examinar as propostas de ensino, identificando o caráter predominante e suas concepções de linguagem e de formação acadêmica. Admitindo-se, inicialmente, que a disciplina responderia a concepções de ordem reparadora, instrumental ou discursivo-textual, realizou-se um estudo pormenorizado de currículos de cursos das áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Ciências Humanas e Ciências da Saúde, por meio de pesquisa nos sítios eletrônicos de universidades escolhidas entre diferentes categorias e perfis de instituição. Optou-se pela pesquisa qualitativa, com base em análise de conteúdo. Pelos resultados obtidos, verificou-se uma tendência à maior oferta pelas universidades privadas, enquanto as universidades públicas, de modo geral, apresentam oferta reduzida. Com relação aos cursos, observou-se maior presença da disciplina em carreiras das Ciências Sociais Aplicadas, constatando-se menor oferta entre os cursos de Saúde. A análise dos programas permite sustentar que as disciplinas de Língua Portuguesa respondem a no mínimo três vertentes: a) caráter reparador – visa superar deficiências da escolaridade anterior; b) caráter instrumental – atende a razões pragmáticas, de modo a instrumentalizar os estudantes para o exercício profissional; c) caráter discursivo-textual – tendo como foco o texto e o discurso, compreende o aprendizado da língua por suas relações com o processo cognitivo, valorizando o discurso acadêmico e a possibilidade de desenvolvimento intelectual. Saliente-se, contudo, que essas concepções não são autoexcludentes, não ocorrendo de maneira isolada nas disciplinas. Nota-se frequentemente o ajuste de uma vertente a outra, de modo a atender às mais variadas demandas. Quanto às razões e concepções desses cursos, vários aspectos parecem estar imbricados na questão. A partir das questões que emergiram neste trabalho, inúmeras são as perspectivas que se abrem a novas pesquisas, de modo a aprofundar o debate em torno do Português na Educação Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Educação Superior. Currículo.

ABSTRACT

This research discusses the offer of the discipline Portuguese in undergraduate courses from different knowledge areas. It starts from the premise that there is a widespread discourse which states that university students have difficulties with reading and writing (CARONE, 1976; LEMOS, 1977; PÉCORA, 1989 [1984]; HANSEN, 1989; ROCCO, 1981, 1982; BRITTO, 1983; CARVALHO; SILVA, 1996; CASTELLO-PEREIRA, 2003) and that, due to such a situation, it is accepted that the teaching of Portuguese is totally justified in undergraduate courses, ignoring the need for a debate about the reasons for such a discipline in courses that are not specific to the language area, and about the concepts of language that underlie their programs. With the purpose of investigating how the knowledge of writing is considered in the current Brazilian Higher Education, this work aimed at mapping the offer of Portuguese in different higher education institutions, at verifying the reasons that lead to the offer of the discipline in a course not specific to the language area, and at examining the teaching proposals by identifying their predominant features and concepts of language and academic education. Considering initially that the discipline would be an answer to conceptions of healing, instrumental or discursive-textual nature, a detailed study of the course curriculums in the areas of Applied Social Sciences, Engineering, Human Sciences and Health Sciences was conducted by researching in the electronic sites of the universities selected among different institution categories and profiles. A research of qualitative nature based on content analysis was favored. From the results obtained, a trend to higher offer by private universities was observed, whereas public universities, in general, present lower offer. In relation to the courses, more frequent presence of the discipline was observed in the Applied Social Sciences careers, contrasting with lower offer in the Health area courses. The analysis of the programs allows the statement that the Portuguese language disciplines answer to, at least, three needs: a) the healing need – aims at overcoming deficiencies of previous schooling; b) instrumental need – answers to pragmatic reasons in a way as to provide the students with an instrument for their professional life; c) discursive-textual need - having the text and discourse as focus, it understands language learning by means of its relations with the cognitive process, valuing the academic discourse and the possibility of intellectual development. It should be highlighted, however, that such concepts are not self-exclusive and do not occur isolatedly in the disciplines. The adjustment of one need to the other is frequently perceived, so as to meet the various demands. As for the reasons and conceptions of such courses, several aspects seem to be intertwined. From the issues that emerged from this work, numerous are the perspectives for new researches, in as way as to deepen the debate about Portuguese in Higher Education.

KEY-WORDS: Portuguese Language. Higher Education. Curriculum.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: A REALIDADE BRASILEIRA.....	16
2.1 Breve histórico da Educação Superior no Brasil após 1960	16
2.2 Formação universitária: entre o pragmatismo e a formação humana	23
3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	29
3.1 Relação entre saber ler e escrever e o conhecimento	29
3.2 Presença da disciplina em cursos superiores	44
3.2.1 Vestibular: um breve histórico	45
3.2.2 A redação no vestibular	48
3.2.3 Surgimento da disciplina: aproximações	50
4 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSOS FORA DA ÁREA DA LINGUAGEM: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	53
4.1 Mapeamento da disciplina	58
4.1.1 Oferta da disciplina por instituição.....	61
4.1.2 Oferta da disciplina nos cursos	67
4.2 Disponibilidade de informações sobre as disciplinas	72
4.3 Propostas de ensino e tendências.....	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	131

1 INTRODUÇÃO

Há muito tempo que as questões sobre leitura e escrita ultrapassaram os limites da área de estudos da linguagem. Desde o ensino básico, apregoa-se como preocupação fundamental nas esferas escolares uma ideia genérica, segundo a qual, o desempenho dos estudantes de hoje revela uma aprendizagem deficiente da leitura e da escrita. Circula por esses meios, entre educadores, e já tendo conquistado diversos outros setores da sociedade, um discurso que ganha ares catastróficos, ao perguntar: *até onde vamos chegar com jovens que não sabem ler e escrever?* Quando o tema avança para o nível universitário, soa ainda mais estarrecedora a “constatação” da suposta incapacidade do estudante.

Contudo, a análise criteriosa, que vise apanhar toda a complexidade da questão, deve isentar-se de visões estreitas e amparadas no senso comum. Requer-se, em estudo de tal ordem, disciplina investigativa que lance mão de um rigoroso olhar crítico, no sentido de considerar o processo de construção do conhecimento em suas variadas dimensões, principalmente em suas relações com o saber ler e escrever, ponderando aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos que, direta ou indiretamente, atuam nas políticas e práticas educacionais.

Um breve levantamento das pesquisas realizadas no Brasil, nos últimos quarenta anos, acerca do ensino de Língua Portuguesa, põe em evidência as questões ligadas ao discurso que alardeia as dificuldades linguísticas dos estudantes. Conforme Soares (1997), o tema parece encontrar suas origens nos anos 1960, período de democratização do acesso à educação, quando houve um aumento do contingente estudantil, com a inclusão de alunos oriundos das camadas menos favorecidas da sociedade. A escola básica, que até então atendia quase exclusivamente às classes privilegiadas, encontrou dificuldades em adequar-se ao novo perfil de alunado. Se até a década de 70, na produção intelectual da Didática, predominavam os estudos voltados à prescrição de normas e procedimentos, por vezes com empréstimos da Psicologia da Aprendizagem, visando prioritariamente ao *que fazer* e ao *como fazer*, no final dessa década e início dos anos 80, seguiram-se pesquisas cuja tônica era a denúncia da crise e do fracasso do ensino de Português.

Em meio a essas pesquisas, chama especial atenção uma série de estudos que tinham como objeto as redações de vestibulares, alguns dos quais realizados com apoio da Fundação Carlos Chagas, instituição conhecida pela elaboração e aplicação do concurso. De acordo com Britto (1983), tais pesquisas resultavam da constatação, pelas bancas de examinadores dos vestibulares, de que a produção escrita dos candidatos revelava uma formação que não cor-

respondia aos requerimentos do ensino superior. É o caso da pesquisa realizada por Lemos (1977), que relaciona as dificuldades do candidato às condições de artificialidade da produção da redação no vestibular. E outros tantos estudos que igualmente contribuíram para a reflexão, entre os quais arrolamos como significativos Rocco (1981, 1982), Britto (1983) e Pécora (1989).

Para Soares (1997), outro movimento que determinou o redirecionamento da produção intelectual foi a reforma da Educação Superior, implementada no final da década de 1960. Ao eliminar a cátedra, conferiu autonomia à disciplina até então designada por “Didática de Português”, substituída pela denominação “Prática de Ensino de Português”. No entanto, a independência como área específica do conhecimento só seria reforçada com o surgimento dos conhecimentos da Linguística (que fora introduzida nos cursos de Letras, no Brasil, na década de 60), sendo que somente nos anos 80 é que seus efeitos passariam a sentir-se no ensino de Português.

Portanto, entre as décadas de 60 e 80 do século passado, muitas foram as transformações por que passou o ensino de Português no Brasil: mudou o perfil do alunado, surgiram novas demandas, introduziram-se os conhecimentos linguísticos e alterou-se a configuração mesma do ensino. A produção intelectual do campo, que há tempos havia superado o caráter prescritivo, encontrava “nas ciências linguísticas caminhos de entendimento e explicação da crise e do fracasso, e propostas de solução” (SOARES, 1997, p. xi).

Como brevemente se antecipou, farta literatura contempla a questão. Um dos inúmeros trabalhos realizados a respeito do ensino de Língua Portuguesa merece menção especial: trata-se do estudo de Antônio Augusto Gomes Batista, intitulado *Aula de português: discurso e saberes escolares* (BATISTA, 1997). O livro apresenta como mote a seguinte pergunta: “Quando se ensina Português, o que se ensina?” Baseado em análise exploratória, é um estudo de caso cujo objeto de análise é o discurso produzido durante algumas aulas de Português ministradas por determinada professora, numa turma de 5ª série (atual 6º ano) do ensino fundamental, em escola pública que atendia alunos de classes populares. Também foi objeto de análise parte do material utilizado em classe. A pergunta é pertinente, como bem explica o autor, uma vez que, a despeito da aparente obviedade, a questão que se pretende elucidar é a concepção de língua que permeia o magistério do Português no ensino fundamental, bem como os fatores que norteiam a escolha dos conteúdos e metodologias adotados em classe.

O presente trabalho, de maneira análoga, assumiu a questão proposta por Batista, com a particularidade de direcionar-se para o campo da Educação Superior. Desta forma, buscando

compreender a cultura escrita em suas relações com a formação universitária, a pesquisa investigou o ensino de Português¹ na universidade.

Diante disso, justifica-se a abordagem do tema proposto na medida em que buscou adentrar as questões relacionadas ao discurso corrente também no meio universitário, segundo o qual, independentemente do curso ou da área de conhecimento, encontra-se evidenciado um fenômeno marcado pelo baixo nível de domínio teórico e prático da Língua Portuguesa por parte da maioria dos alunos. Tal preocupação enseja há décadas uma série de estudos que, focados nas dificuldades dos alunos, orientam-se pelo caráter metodológico e, não raro, buscam testar estratégias que sirvam à formulação de propostas de ensino (GARCIA et al., 1982; SANTOS, 1990; CINTRA; MARQUESI; FONSECA, 1995; AROUCA, 1997; SAMPAIO; SANTOS, 2002; CUNHA; SANTOS, 2006). Em outro sentido, caminha uma corrente de pensamento segundo a qual as dificuldades dos alunos, no que diz respeito à Língua Portuguesa, encontram razões fora dos limites fechados e artificiais da cultura escolar e se revelam mais relacionados às formas desses alunos interagirem e conviverem com os objetos da cultura letrada, no meio social de que fazem parte. (LE MOS, 1977; OSAKABE, 1983; BRITTO, 1983, 2003; PÉCORA, 1989 [1984]; GERALDI, 1997 [1984]; HANSEN, 1989; CARVALHO; SILVA, 1996; CASTELLO-PEREIRA, 2003)

Partindo desta última linha de raciocínio, a presente pesquisa focalizou o ensino universitário, mais particularmente no âmbito das disciplinas de Língua Portuguesa e congêneres, oferecidas para cursos não específicos. Investigou-se de que forma aparece a questão levantada, de modo a identificar o que é afinal esse Português que se ensina nesses cursos superiores, desvelando-se as concepções de língua que norteiam a elaboração dos programas dessa disciplina, bem como as razões para a oferta desse componente em cursos de natureza diversa à área de Letras.

Portanto, a questão que se propôs foi definir em que se constitui o componente de Língua Portuguesa ministrado em cursos universitários e quais os referenciais em que se baseiam os programas dessa disciplina, tanto no aspecto de conteúdo programático como bibliografia recomendada. A preocupação se traduziu em duas questões: O que se ensina em “Português” nos cursos superiores não específicos? Por que se ensina o que se ensina?

¹ O termo “Português” aparece entre aspas para indicar que não se consideram somente os componentes curriculares assim designados, mas, por extensão, todos aqueles que têm como referência a Língua Portuguesa: Português, Português Instrumental, Língua Portuguesa, Comunicação e Expressão, Leitura/Texto, Produção Textual, Produção Acadêmica, Redação, etc., incluídos, ainda, componentes cujos títulos denotam um caráter mais específico como Redação Forense, Linguagem Jurídica e congêneres.

Nesse sentido, levantaram-se algumas hipóteses que poderiam servir de orientação para a pesquisa. A primeira delas é a de que a Universidade atual, imbuída de visões tradicionais da língua, fortemente marcadas pelo normativismo, considera insuficiente a produção do estudante universitário em Língua Portuguesa, cujos mecanismos é incapaz de manipular espontaneamente dentro das práticas escolares. Preocupada com o fato e mantendo como foco privilegiado a língua padrão, a Universidade imprime um ensino de caráter compensatório ou reparador ante as deficiências trazidas do ensino fundamental e médio.

Outra concepção que parece nortear a elaboração de tais programas de ensino leva em conta o uso protocolar e instrumental da língua nas respectivas áreas de atuação profissional. Trata-se de uma visão que compreende a língua por sua aplicabilidade, destituída, portanto, das questões que podem suscitar reflexão, análise, discussão e crítica sobre a complexidade da linguagem. É nesse item que se observa com mais intensidade a salvaguarda dos interesses inerentes a cada uma das carreiras universitárias, levada a efeito por uma concepção pedagógica que sobrepõe à complexidade da linguagem a especificidade do curso ou, mais particularmente, do exercício profissional.

A terceira concepção presente nas práticas de ensino, ao conferir ao ensino da língua caráter propedêutico, compreende o conhecimento da leitura e da escrita como condição necessária ao aprendizado das demais áreas do conhecimento. Entendida como ferramenta que auxilia e multiplica as possibilidades de aquisição do conhecimento, a competência no manejo da leitura e da escrita assume precedência em face dos demais saberes, seja como requerimento ao ato de estudar ou por contribuir com o desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Com vistas ao levantamento empírico, baseando-se no cadastro das instituições de Educação Superior junto ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), fizeram parte desta pesquisa instituições classificadas como universidades, distribuídas por três grandes grupos: *públicas* (abrangendo grandes universidades públicas de referência em ensino e pesquisa, bem como universidades públicas de atuação local ou regional), *privadas sem fins lucrativos* (onde se inserem as universidades cadastradas como confessionais, comunitárias e/ou filantrópicas) e *universidades privadas com fins lucrativos* (incluindo-se grandes universidades particulares de sentido estrito, com fins lucrativos declarados, bem como outras de atuação mais restrita).

A escolha das universidades que seriam objeto de estudo levou em conta critérios de seleção e classificação de acordo com a localização geográfica, inserção no campo da Educação Superior, posição no mercado, atuação em pesquisa, modelo administrativo, formas de financiamento, organização do tempo e do espaço, vinculação com as associações de classe e

formas de relacionamento com o mercado e a sociedade. Procurou-se constituir um *corpus* de análise heterogêneo, de forma a contemplar instituições das diferentes categorias e perfis, distribuídas por todo o território nacional.

Para a escolha dos cursos a serem pesquisados, observou-se inicialmente a distribuição das carreiras pelas distintas áreas do saber. Tomando-se como base as tabelas de áreas do conhecimento adotadas pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), foram identificadas quatro grandes áreas do conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Ciências Humanas e Ciências da Saúde.

Dentre os cursos indicados nas tabelas, optou-se por incluir na pesquisa aqueles correspondentes às carreiras mais tradicionais, englobando os títulos de bacharelado ou licenciatura, cujo exercício profissional pode se dar por atuação liberal ou por meio de vínculo institucional; carreiras mais ou menos concorridas nos processos seletivos para ingresso e que se diferenciem por gozar de maior ou menor prestígio. Desse modo, incluíram-se nesta pesquisa os seguintes cursos: Área de Ciências Sociais Aplicadas (cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito e Arquitetura e Urbanismo); Área de Engenharias (cursos de Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica), Área de Ciências Humanas (cursos de Ciências Sociais, História, Geografia e Psicologia) e Área de Ciências da Saúde (cursos de Medicina, Enfermagem, Farmácia e Odontologia).

A seleção não se fez ao acaso, merecendo algumas explicações quanto aos critérios adotados. A primeira refere-se à exclusão, nesta pesquisa, dos cursos tecnológicos e de gestão, motivada pela extensa oferta e acelerado crescimento de tais cursos em quase todas as áreas escolhidas, o que inviabilizaria sua catalogação e análise. Já áreas como Letras, Secretariado, Comunicação (e suas várias carreiras como Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Design, etc.), Teatro/Artes e Pedagogia foram excluídos do presente trabalho por se tratarem de áreas em que a Língua Portuguesa é objeto de estudo teórico e/ou prático, uma vez que seu conhecimento é de fundamental importância no exercício profissional dessas carreiras. Dado que a problemática norteadora desta investigação referia-se às razões e concepções do ensino de Língua Portuguesa em cursos superiores, não havia razão para inserir os cursos mencionados, esvaziando de sentido o questionamento levantado. Portanto, foram selecionados para constituir objeto de estudo desta pesquisa apenas cursos “não específicos”, aqueles cuja área de conhecimento não está diretamente relacionada às questões de linguagem.

Outro fator a ressaltar é a classificação de algumas carreiras por áreas do conhecimento. Poder-se-ia questionar a inclusão dos cursos de Direito e Arquitetura e Urbanismo na área de Ciências Sociais Aplicadas ou a inclusão do curso de Psicologia na área de Ciências Humanas, uma vez que constituem saberes cuja especificidade justificaria ou uma categorização independente (caso dos cursos de Direito e Psicologia) ou a inclusão em outra área (caso de Arquitetura e Urbanismo, que não raro é oferecido nos departamentos de Engenharia). O caso de Psicologia é ainda mais representativo, pois diferentes instituições o inserem em áreas distintas do conhecimento, como ciências humanas, biológicas ou da saúde. Apenas para efeito de organização do presente trabalho, e considerando que não era seu objetivo categorizar carreiras ou cursos entre as áreas do conhecimento, optou-se pela classificação aqui apresentada por parecer a mais razoável.

Para a coleta dos dados necessários à análise pretendida nesta pesquisa, foram contatadas todas as universidades eleitas como objeto de estudo, por meio de seus sítios eletrônicos na WEB (“World Wide Web”), obtendo-se todos os dados relativos a tais instituições – o que contribuiu para sua categorização e caracterização –, bem como os resultados por curso pesquisado, buscando-se identificar os componentes de Língua Portuguesa constantes nas respectivas matrizes curriculares e correspondentes programas de ensino. Na ausência das informações mínimas necessárias à consecução da pesquisa, foram solicitadas por correio eletrônico aos departamentos encarregados dos respectivos cursos.

Uma vez catalogados os componentes oferecidos nos cursos constituintes do *corpus* de pesquisa e de posse dos dados extraídos das matrizes curriculares, programas de ensino de Língua Portuguesa (ou disciplinas correlatas), seus objetivos, conteúdos programáticos, bibliografia e/ou ementa, é que se pôde proceder à análise dos resultados e discussão das questões que motivaram a presente pesquisa, sempre à luz do arcabouço teórico.

Pelos resultados obtidos, observou-se a ocorrência da disciplina sob as mais diversas denominações, sendo mais frequentes nomes como *Língua Portuguesa*, *Comunicação e Expressão*, *Português Instrumental*, *Português* e *Leitura e Produção de Texto*.

Quanto à distribuição das disciplinas pelas instituições do quadro, verificou-se uma tendência à maior oferta pelas grandes universidades privadas em sentido estrito e as universidades privadas sem fins lucrativos de atuação restrita. As grandes universidades públicas de referência em ensino e pesquisa não apresentaram índices elevados de oferta.

Os cursos de Ciências Sociais Aplicadas revelaram maior frequência da disciplina, com destaque para o curso de Ciências Contábeis. A menor oferta foi observada nas carreiras da Área da Saúde, com destaque para Medicina.

A análise dos programas permitiu sustentar a tese de que as disciplinas de Língua Portuguesa nos cursos de diversas áreas representam concepções de linguagem e de formação acadêmica que se ajustam a três vertentes predominantes: 1. reparadora; 2. instrumental; 3. discursivo-textual. Saliente-se, contudo, que essas concepções não ocorrem de maneira isolada nas disciplinas, observando-se um compartilhamento de concepções distintas. Mesmo havendo predominância de uma vertente, notou-se frequentemente o ajuste às demais tendências, de modo a atender às mais variadas demandas.

Em síntese, esta dissertação obedeceu à seguinte ordem: após esta *Introdução*, seguiu o *Capítulo 2* que, ao tratar da questão da formação universitária, teve como foco a realidade da Educação Superior no Brasil, apresentando os seguintes aspectos: breve histórico da Educação Superior no Brasil após 1960 e as tendências de formação universitária entre o pragmatismo e a formação humana. O *Capítulo 3* versou sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Superior brasileira, cuja abordagem obedeceu ao seguinte percurso argumentativo: relação entre saber ler e escrever e o conhecimento; presença da disciplina nos cursos superiores. O *Capítulo 4* contemplou a abordagem empírica, ao tratar do ensino de Língua Portuguesa nos cursos universitários, na forma de apresentação e análise dos dados obtidos junto às universidades selecionadas, o que se fez em dois momentos: mapeamento da disciplina nos cursos pesquisados e propostas de ensino e tendências.

Por fim, nas *Considerações Finais*, realizou-se síntese dos tópicos abordados no decorrer da investigação. Foram exaradas as considerações pertinentes à questão de pesquisa, de modo a verificar as hipóteses, reconstituir o percurso argumentativo e, com base na discussão dos resultados, trazer à luz a tese que permeou todo o trabalho, lançando-lhe um olhar não conclusivo, porém, ávido pelas contribuições para o campo de pesquisa.

2 FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: A REALIDADE BRASILEIRA

O presente capítulo tem como objetivo contribuir para a compreensão da formação universitária no Brasil, em sua realidade atual, à vista da reflexão que se pretende realizar. Ainda que não se pretenda fazer um levantamento histórico exaustivo da Educação Superior brasileira, tem-se como de fundamental importância um breve estudo de sua trajetória histórica nas últimas décadas, desde o período de industrialização experimentado pelo país à época do regime militar, passando pela expansão do sistema na década de 1960 e seguintes, com ampliação do número de matrículas em proporções monumentais, até chegar-se à situação verificada nos últimos anos. A análise, dada a abordagem que se propõe, não poderia, em hipótese alguma, prescindir da dimensão histórica que permeia as origens e a evolução do modelo atual de formação universitária no Brasil.

Na sequência, discutem-se alguns aspectos que encontram relevância no debate sobre os rumos tomados pela Educação Superior nos últimos anos, em especial as ações e políticas que se estabeleceram a partir de suas relações com o estado e com a sociedade, em especial no que diz respeito às contradições agravadas pelo processo de mercantilização da educação. Nesse sentido, merece destaque a questão do currículo, elemento que materializa as concepções que subjazem às políticas institucionais e permeia os modos de pensar sobre as diversas instâncias do ensino universitário, em particular o ensino das disciplinas.

2.1 Breve histórico da Educação Superior no Brasil após 1960

O processo de desenvolvimento da Educação Superior no país será trazido mediante uma reflexão sobre as noções que norteiam a formação universitária no âmbito das instituições, bem como os próprios delineamentos advindos da legislação pertinente. A partir da expansão do sistema, observada já na década de 1960, configura-se uma nova realidade para o setor, marcada principalmente por um alunado heterogêneo, em face da inclusão dos novos segmentos sociais.

O ponto de partida para o histórico que se pretende apresentar é um momento de inflexão na história do ensino universitário no Brasil. Trata-se da reforma universitária de 1968, que teve como marco a Lei nº 5.540, promulgada no dia 28 de novembro daquele ano. Para Vieira (2008), a reforma universitária se incluía entre as reformas de base previstas pelo governo de João Goulart, presidente que viria a ser deposto pelo golpe militar de 1964. A autora destaca alguns espaços por onde se instalara o debate anterior mesmo à reforma: o movimento estudantil, os acordos internacionais e o relatório Meira Mattos.

No início da década, o tema ocupou a maior parte do debate dos encontros organizados pela UNE – União Nacional dos Estudantes, de cujas discussões formavam parte questões como a autonomia universitária, a participação estudantil nos órgãos colegiados e o fim da cátedra.

Também os acordos internacionais firmados entre o Ministério da Educação – MEC e a United States Agency for International Development (USAID) tiveram significativa importância no contexto da reforma. Antes mesmo da instauração do regime militar, consultores americanos passaram a prestar assessoria ao governo brasileiro nos assuntos de educação. A esse respeito, Silva Jr. e Sguissardi (2001) chamam a atenção para o relatório do assessor americano, Prof. Rudolph Atcon, ao qual se somariam os relatórios da EAPES (Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior)/MEC-USAID, do coronel Meira Mattos, da CPI do Ensino Superior de 1967-1969 e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária de 1968. De acordo com os autores, tais documentos sinalizavam a importância que representava, naquele momento, a instituição universitária para o regime militar.

Nessa perspectiva, Vieira (2008) alerta para a importância estratégica da reforma para os militares. Exemplo disso foi a convocação de Meira Mattos, oficial de alta patente do Exército, para presidir os trabalhos da comissão designada pelo Presidente Castello Branco para tratar do assunto. Entre os objetivos da comissão, figurava o estabelecimento de propostas de medidas que, no curto prazo, favorecessem a ampliação do número de vagas. Do relatório da comissão, emergiram questões como a cobrança de anuidades, a remuneração dos professores pelo regime celetista, a adoção do sistema de créditos e, em especial, o problema dos excedentes nos vestibulares.

Quanto ao último item, Calderón (2000, p. 62) lembra que

na década de 60 a pressão social por vagas no ensino universitário era muito grande, continuamente havia manifestações e mobilizações dos alunos que tinham conseguido entrar na universidade mas não estudavam, pois não havia vagas, os famosos “excedentes”. Em 1960 eram aproximadamente 28.728 alunos excedentes; em 1968 – início da Reforma Universitária – esse número saltou para 125.414 alunos; em 1971 esse número chegou a 161.176 alunos.

No bojo das amplas discussões que se sucederam ao longo dessa trajetória, criou-se, em 02 de julho de 1968, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. A equipe, cujo trabalho encontrou forte base nos relatórios da EAPES e da Comissão Meira Mattos, apresentou um Relatório Geral que viria a sintetizar as principais ideias concernentes à concepção, metas e estrutura da reforma que seria implantada meses depois. Em suma, Vieira (2008) sustenta que a reforma apresentava-se como uma questão técnica, destinada a superar os problemas

advindos da crescente demanda pela Educação Superior, bem como articular o sistema de ensino universitário com o projeto desenvolvimentista nacional e as exigências de mercado de trabalho. Entre as metas da reforma, aponta a racionalização como princípio norteador das medidas que teriam como fim a expansão, flexibilidade, integração e autonomia da universidade. Finalmente, no que diz respeito à estrutura da reforma, destaca os encaminhamentos relativos à gestão e organização das instituições, bem como às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Em 28 de novembro de 1968, vem a lume a Lei n.º 5.540, denominada Reforma Universitária de 1968. De acordo com Vieira (2008), o texto foi aprovado praticamente sem vetos no Congresso Nacional, assim resumido pela autora:

Em um texto de 59 artigos são apresentados os fins, as funções, a organização e as modalidades de cursos de ensino superior (Art.1º a 30). O documento também inclui orientações sobre corpo docente (Art. 31 a 37); corpo discente (Art. 38 a 41); disposições gerais e transitórias (Art. 42 a 59). Várias são as inovações introduzidas pela reforma no sentido de superar o modelo de ensino superior vigente no país onde prevaleciam os estabelecimentos isolados. Buscava-se, assim, a universidade como estrutura organizacional capaz de promover a indissociabilidade entre ensino e pesquisa (Art. 2º.) a qual não mais deveria organizar-se a partir da justaposição de escolas, mas com base na “universalidade de campo” (Art. 11 e). Dentre as principais medidas advindas da nova lei, cabe destacar: a extinção da cátedra (Art. 33 § 3º.); a criação da estrutura departamental, concebida como “estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas” (Art. 11 b), que seriam “a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal” compreendendo “disciplinas afins” (Art. 12 § 3º); a introdução de vestibulares classificatórios com exames unificados (Art. 21), assim eliminando o problema dos excedentes e da nota mínima (Art. 21); o ciclo básico (Art. 23 §2º); os cursos de curta duração (Art. 23 § 1º); a criação de distritos geoeeducacionais (Art. 10), dentre outros. Dois outros temas chaves do conjunto de medidas propostas são a instituição da pós-graduação (Art. 24 e 25) e a criação de uma carreira docente única (Art. 32 § 1º), obedecendo ao princípio de indissociabilidade antes referido.

Como já ficara consubstanciado no relatório do GT da Reforma Universitária, a Educação Superior, no entendimento de Silva Jr. e Sguissardi (2001), era tida como estratégica para o desenvolvimento industrial brasileiro. No projeto dos governos militares, ficava evidenciada a orientação expansionista do setor, baseada no princípio da contenção de investimentos pelo poder público. Para os autores, a não-duplicação de recursos materiais e humanos e a racionalização das atividades acadêmicas foram as palavras de ordem a que se deu maior ênfase no âmbito da reforma. Também Vieira (2008) sustenta que os instrumentos de racionalização trazidos com a reforma serviram de base para a reorganização das universidades e a

criação de novas instituições, o que permitiria o atendimento à demanda cada vez maior por vagas nos cursos superiores.

À Lei 5.540/68, seguiu o Decreto-lei nº 464/69, com o fim de estabelecer as disposições complementares com as quais seria executada a reforma universitária. Dentre as normas contidas no decreto, figurava o detalhamento do primeiro ciclo (ou ciclo básico, como denominado na lei da reforma). Esse tópico, em particular, será retomado no capítulo seguinte.

Embora previsto no texto da Lei 5.540/68, o item reservado ao concurso vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação, a partir daquele momento classificatório e unificado (conforme disposto em seus artigos 17, letra a, e 21, e no artigo 4º do Decreto-lei nº 464/69), seria regulamentado pelo Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971. A tônica de referido decreto resumia-se na explicitação do caráter classificatório do vestibular, uma vez que o art. 2º preconizava que o concurso se realizasse rigorosamente pelo processo classificatório. O aproveitamento dos candidatos dar-se-ia até o limite das vagas fixadas no edital, sendo eliminados os candidatos que obtivessem resultado nulo em qualquer das provas. No art. 5º, previa-se a fixação de data para a realização simultânea do concurso que, uma vez unificado, deveria ocorrer em todo o território nacional ou, ao menos, nas diferentes regiões do país. O art. 7º previa, inclusive, a atuação do MEC junto às instituições públicas e privadas, no sentido de implementar um processo gradual de unificação que alcançasse regiões cada vez mais amplas.

Pelo exposto, os dez anos que antecederam a edição desse terceiro documento legal, que vinha regulamentar a aplicação da tão propalada reforma universitária, constituíram período dos mais fecundos no tocante ao debate em torno da Educação Superior no país. A ampla discussão a respeito dos problemas associados a um processo de expansão sem precedentes na história da formação superior brasileira, situação diretamente relacionada ao projeto desenvolvimentista implantado no país antes mesmo do golpe militar de 64, culminara com a reconfiguração de todo o sistema.

Para Romanelli (2001), a reforma representou a consolidação daquilo que vinha se realizando em termos de mudanças. Segundo a autora, inaugurava-se um novo modelo de universidade, cujas características podem resumir-se como segue:

- a) integração de cursos, áreas e disciplinas;
- b) composição curricular que teoricamente atende a interesses individuais dos alunos, pela presença de disciplinas obrigatórias e optativas e pela matrícula por disciplina;
- c) centralização da coordenação administrativa, didática e de pesquisa;
- d) cursos de vários níveis e de duração diferente;

- e) incentivo formal à pesquisa;
- f) extinção da cátedra;
- g) ampliação na representação nos órgãos de direção às várias categorias docentes;
- h) controle da expansão e orientação da demanda, por meio do planejamento da distribuição das vagas;
- i) dinamização da extensão universitária.

Ao refletir sobre as mudanças, a autora atribui às medidas um ganho na racionalização administrativa do sistema, por meio de política de concentração de esforços e recursos materiais e humanos, para obtenção de maior economia e eficiência na produtividade. Assim, realizou-se uma reforma de caráter predominantemente técnico-administrativo, cujas palavras de ordem eram: “boa organização” e “boa direção”, para alcançar o “bom rendimento”.

Da forma como implementado, Romanelli acredita que o projeto de modernização teve funcionalidade política, não só pelo controle exercido sobre a universidade, mas porque dela retirou qualquer chance de controlar os resultados daquilo que ela mesma produzia. “Com tudo isso, a racionalidade só veio acarretar um poderoso aumento do esquema de dominação dentro e fora da Universidade, do que resultou a perda total de sua autonomia.” (ROMANELLI, 2001, p. 233)

A extinção da cátedra e a criação da estrutura departamental são inovações comentadas por Cunha (2004), para quem o regime de cátedras constituía obstáculo à expansão da Educação Superior, tanto no que se referia ao efetivo discente, à diferenciação dos cursos e à multiplicação das instituições, na medida em que submetia a escolha dos futuros docentes à decisão pessoal do professor catedrático. O modelo departamental, para o autor,

soltou as amarras artesanais que limitavam a expansão do ensino superior estatal no Brasil, pois a incorporação de docentes já não dependia de decisão pessoal do catedrático, mas, sim, de concursos públicos. Ademais, o poder acadêmico e institucional abandonou a base necessariamente patrimonialista, centrada no professor catedrático, e substituiu-a por uma base de poder do tipo racional-legal, centrada na gestão colegiada. (CUNHA, 2004, p. 799)

Outra preocupação presente no texto de Cunha é a questão do preparo docente para o exercício do magistério superior. O autor aponta o caráter de improvisação docente para suprir as demandas crescentes em face da expansão do sistema, não se conhecendo programas de preparação específica para o ensino nesse nível. Nesse sentido, o regime departamental

permitiu a incorporação de graduados em grande número, apenas dependente das vagas oferecidas e das decisões das bancas examinadoras. Estas se revelaram capazes de detectar a capacidade intelectual dos candidatos, mormente

sua vocação para a pesquisa científica e tecnológica (especialmente nas carreiras em que mais cedo prevaleceu a pós-graduação), **mas, raramente, sua capacidade pedagógica**. Para isso, dispunha-se da prova didática, a qual era avaliada por docentes que, frequentemente, desprezavam a dimensão pedagógica de sua própria atividade. (CUNHA, 2004, p. 800, grifo nosso)

Adentrando o período que seguiu ao conjunto de medidas que deram corpo à Reforma Universitária, o que fica patenteado é a proliferação de instituições de Educação Superior e o consequente aumento do número de matrículas no sistema privado. Para Calderón (2000), ao decretar que o ensino superior deveria ser ministrado em universidades, e apenas em caráter excepcional em estabelecimentos isolados, a reforma optou pelo fortalecimento da universidade. Entretanto, o que se viu foi a adoção, pelo Conselho Federal da Educação, de medidas que possibilitavam a expansão do ensino privado por meio de estabelecimentos isolados.

No contexto de um projeto socioeconômico que visava atender às demandas de uma industrialização crescente

foram os setores médios o alvo prioritário desse processo de expansão, dada sua presumida capacidade de promoção do consenso em torno dos objetivos dos governos militar-autoritários, de um lado, e, por outro, da posição estratégica que ocupavam no interior do modelo de desenvolvimento então vigente. No entanto, atingidos os objetivos postos para os setores médios e satisfeitas em termos quantitativos as reivindicações desses setores, as instituições de ensino superior privadas vêm-se obrigadas a se reorganizarem no novo contexto e a se adequarem à nova demanda emergente constituída pelos extratos sociais mais baixos, o que fez diminuir seu padrão acadêmico. (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 190)

Conforme salienta Calderón (2000, p. 63), diante da demanda de democratização da Educação Superior, o regime militar no Brasil caminhou na contramão do que fizeram os vizinhos da América Latina. Em vez de massificar a universidade pública,

optou por incentivar a criação de um sistema de ensino superior de massa que atendesse à elevada demanda social, por meio de uma rede de *estabelecimentos isolados* sob a iniciativa privada, dedicada basicamente à transmissão de conhecimentos em grande escala. Os empresários da educação optaram por investir na criação de estabelecimentos isolados de pequeno porte e poucas foram as universidades mercantis criadas entre 1968 e finais dos anos 80, as quais proliferaram somente no início da década de 90. Para se ter uma noção da rápida expansão dessas instituições de ensino após o início da reforma de 68, pode-se dizer que em 1971 havia 463 estabelecimentos isolados, e entre 1971 e 1975 foram criados mais 162 instituições desse tipo. Foram precisamente esses estabelecimentos isolados que posteriormente, na década de 80, se transformaram em federação de escolas ou escolas integradas, e muitas delas adotaram o *status* de universidade. Convém mencionar que essas transformações estão vinculadas estritamente ao aumento de vantagens competitivas do mercado. Aquelas universidades mercantis que em suas origens foram estabelecimentos isolados ou faculdades integradas já estavam desde aquela época, com o caráter de instituição mercantil enraizado.

O período compreendido entre os anos 60/70 corresponde à primeira fase de ampliação das vagas nas universidades brasileiras, levando à incorporação de um contingente universitário cuja formação não atende ao perfil preconizado pela ideia tradicional de universidade. A reconfiguração do sistema de Educação Superior tornou-o “inchado” e polarizado: de um lado, criam-se nichos de excelência e, de outro, “grandes conglomerados de treinamento de pessoal para o mercado de trabalho e para a adaptação a determinado tipo de sociedade”. (BRITTO, 2003, p. 189)

A confirmar esse quadro de transformação, saliente-se o processo de redemocratização do país, experimentado nos anos 80 a partir do fim da ditadura militar, cujos propósitos encontram-se expressos na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. No âmbito educacional, após anos de intenso debate, vem à luz a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1996. Ao dedicar boa parte de seu texto à Educação Superior, a LDB n.º 9.394/96 contribui para a intensificação do processo de expansão do setor privado, registrando-se crescimento desenfreado tanto no número de instituições particulares, como no de matrículas.

Cria-se um cenário de exacerbação do caráter mercantil da Educação Superior, o que passa a ser notado em várias instâncias. O primeiro aspecto é o da evidenciação da dualidade no campo da Educação Superior, marcado por significativas diferenças entre o sistema público e o privado, o que já se observava desde o período que sucedeu a reforma universitária de 1968.

No interior do sistema educacional, principalmente nos países periféricos, como é o caso do Brasil, estabeleceu-se uma forma de diferenciação social, de modo que existe um claro sistema de *apartheid*, em que se identificam três blocos bem característicos, servindo a públicos distintos: um ensino público abrangente, uma educação privada de massa para as classes médias e, nos grandes centros urbanos, as escolas de elite. Em consequência, ainda que universalizada, a instituição escolar mantém seu caráter seletivo e discriminatório. (BRITTO, 2003, p. 191)

Aliás, esses conceitos – público e privado – acabam por relativizar-se, uma vez que as instituições de financiamento público, portanto, de natureza estatal, passam a submeter-se às exigências do mercado, tanto no que tange à formação de quadros profissionais, como pela abertura da pesquisa ao financiamento pelo empresariado. As instituições privadas, por sua vez, adquirem caráter público, no sentido de que passam a contar com subsídios de ordem fiscal, em troca de oferta de bolsas e adesão a programas governamentais destinados a atender à demanda por vagas.

Ademais, anote-se o quão inadequado seria categorizar as instituições por critérios que considerassem simples oposições ou modelos puros. Nesse sentido, destaque-se a posição assumida por Dias Sobrinho (2005), para quem há que se ter em conta os possíveis intercâmbios e trocas ideológicas que se podem estabelecer entre concepções de educação divergentes. Não há como refutar tal afirmação, uma vez que é notória a geração de tensões no sistema educativo, em geral, e na Educação Superior, em particular, dadas as contradições e conflitos de interesses que aí estão imbricadas.

A questão, na verdade, não se limita nem mesmo ao campo da educação. Na medida em que passou a ser considerada questão central nas principais discussões da humanidade

a educação ganha prestígio e acumula enorme complexidade, da qual nem sempre os modelos analíticos de distintos matizes podem dar conta. Está mais sujeita aos imperativos da vida atual, decorrentes da complexidade da globalização, ao mesmo tempo em que deve, por ser de sua essência, ir além das contingências do cotidiano humano. A educação superior tem o difícil desafio de enfrentar as contradições da regulação e da autonomia, tanto nos amplos espaços transnacionais dos sistemas globais e nas políticas públicas nacionais e institucionais, como nas esferas da subjetividade, isto é, na formação dos sujeitos. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 61)

A partir desse quadro dilemático, vê-se a Educação Superior envolta em uma série de desdobramentos, fazendo recrudescer o debate em torno de questões como qualidade, pertinência e responsabilidade social; autonomia da IES x submissão à ordem do capital; produtivismo como critério para a avaliação da Educação Superior; precarização das condições do trabalho docente e tantos outros aspectos igualmente relevantes, mas que deixam de ser elencados aqui em face das limitações deste trabalho.

Para Dias Sobrinho (2005), a crise atribuída à universidade não é a crise da universidade ou da educação, é uma crise de sentidos, de valores, de paradigmas, enfim, crise global. Dada a pluridimensionalidade da globalização, não há como escapar às contradições que carrega em sua essência, provocando tensões nas mais diversas instâncias da sociedade.

2.2 Formação universitária: entre o pragmatismo e a formação humana

Parece-me relevante, à luz desta reflexão, tratar de questões nucleares sobre educação e formação. Ao refletir sobre a educação, Barata-Moura (2004) procura conceituá-la como um processo vital, desvinculado da ideia de domesticação ou formatação, mas estreitamente ligado à formação/construção do ser humano. E qualifica tal processo como reversível, na medida em que o ser humano não só é educado, mas se educa. “Educados e educáveis, somos, como

humanos, seres de cultura. É cultivando a nossa humanidade, é tomando a cargo o cuidado por ela, que realmente *somos* o que vamos sendo.” (BARATA-MOURA, 2004, p. 32)

O autor sustenta que a Educação Superior não se faz senão pelo compromisso com a racionalidade, pela experiência de pesquisa e pelo exercício da crítica, compreendendo-a como direito social, uma vez que se constitui em proveito de todos, e não como privilégio de quem a possa pagar. Critica o que qualifica como “mercadorização” da Educação Superior, isto é, sua redução a mera mercadoria/objeto de consumo.

Ao defender a educação desse processo de “rebaixamento”, Barata-Moura propõe o cultivo científico dos saberes, comprometido com a autonomia dos povos. Isso não exclui um sério diálogo entre culturas, que esteja assentado em propostas de mútua cooperação e amparado num sólido projeto de desenvolvimento humanizante.

Nessa perspectiva, importa salientar que a Educação Superior, pelo papel central que exerce na sociedade, cumpre atividades de caráter bastante complexo, abarcando não somente as questões epistêmicas, mas também éticas, políticas, sociais, econômicas e culturais (DIAS SOBRINHO, 2008). Assume-se, aqui, como finalidade central da Educação Superior, a formação para a vida em sociedade.

Entendo que dentre todas as diversas tarefas que compete à educação superior desempenhar sobressai a de formar homens e mulheres para uma existência social mais digna, solidária, justa, material e espiritualmente mais elevada. No âmbito de sua atuação e de sua competência, de modo compartilhado entre as instituições, cabe à educação superior desenvolver, afirmar, consolidar ou mesmo construir a cidadania. Essa formação de cidadãos e consolidação da cidadania é, ao mesmo tempo, construção da sociedade democrática. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 170)

Se Barata-Moura (2004) aprofunda-se na compreensão do conceito de educação, Dias Sobrinho (2007) o faz em relação ao termo *formação*. Para ele, dizer que “a finalidade principal da educação é a formação” implica posicioná-la como fim, e não como meio do processo educativo. Porém, deixa margem a distintas interpretações quanto ao conceito de formação. No senso comum, frequentemente associa-se o termo a outros de ordem prática como capacitação, treinamento e preparação de mão-de-obra; ou mesmo, de ordem intelectual, como aquisição de conhecimentos disciplinares e graus escolares. No entanto, é necessário ampliar o conceito de formação.

Tomo formação centralmente como processo de construção da vida em sociedade. Desde logo, ressalto a noção de que o indivíduo está sempre em percurso de formação, em processo de identificação, isto é, de construção de sua individualidade como ser social e de consciência dessa condição. (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 157)

No mesmo sentido, Severino (2006, p. 621) chama a atenção para as mais diversas dimensões que o verbo formar pode expressar: “constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser”. E aponta como sentido mais rico aquele do verbo reflexivo, indicando que se trata de ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito:

Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converge apenas com transformar... A idéia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade.

Para melhor compreensão sobre como se transformaram os modos de pensar a Educação Superior nas últimas décadas e como isso se materializou em políticas que levaram ao sistema atual, Dias Sobrinho (2005) faz algumas reflexões sobre a trajetória da universidade desde sua constituição na Idade Média, a partir do século XII, antes mesmo da instituição do estado moderno. Com o surgimento deste, universidade e estado passaram a caminhar lado a lado, o que não significa dizer que isso se deu sempre de modo harmonioso. Ao contrário, suas relações são marcadas por contradições. De um lado, a Educação Superior sofria as pressões de seu tempo e, de forma recíproca, interferia na sociedade e no estado, que dela passaram a depender cada vez mais. Instalara-se forte dependência mútua entre as três instituições, origem de conflitos e afirmação de valores.

É, pois, com o fim da Idade Média, que se passa a forjar um Estado moderno, marcado por profundas transformações políticas, econômicas e intrinsecamente ligadas a novos modos de ser e pensar. Para o autor, a partir do sentido que se confere à cidadania e ao indivíduo, nasce a necessidade de expansão da educação escolar para a consolidação do estado, o que requer a ampliação da oferta educacional a um número cada vez maior de indivíduos. Com o passar de séculos de transformações, expande-se a educação escolar e, com ela, a Educação Superior, que adotara como modelo predominante aquele instituído na Europa. Para melhor explicar a universidade moderna, vale lembrar que suas bases encontram-se predominantemente no modelo europeu instituído no século XIX.

Suas marcas essenciais são a institucionalização dos estudos da ciência, a consolidação de um modelo científico de produção de conhecimentos, uma relação por vezes muito estreita e por vezes conflituosa com o desenvolvimento social e econômico, de acordo com as motivações hegemônicas na sociedade, e a definição de um *ethos acadêmico*, que constituem as relações dos professores e estudantes com o saber, com a sociedade, com as profissões. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 65)

Um salto na história nos leva à Segunda Guerra Mundial, marco de profundas transformações mundiais. No que diz respeito à Educação Superior, seus efeitos se fizeram sentir principalmente nos países industrializados, em primeira instância nos Estados Unidos e, posteriormente, nos países europeus. O cenário que se desenhava com os desdobramentos da nova ordem mundial imprimiu grandes transformações nas instituições de Educação Superior, tanto no âmbito do ensino como da pesquisa. Cresceu o número de matrículas, intensificou-se a pesquisa e, nas universidades americanas e europeias, elevou-se a exigência de titulação para o magistério superior ao nível de doutorado. Para o autor, são transformações de fundamental importância para compreender o modelo de Educação Superior que prevalece na atualidade.

Esse percurso permite concluir que, dentre as atuais concepções de Educação Superior, predomina a corrente que se origina do modelo americano, cujas bases se assentam na tecnologia e na globalização econômica. Para Dias Sobrinho (2005), a liderança americana, tanto na tecnologia como na economia, acabam por estreitar as relações entre a Educação Superior e a indústria e, com ela, a economia globalizada.

Por fim, o autor elenca as novas características da Educação Superior, que procedem desse modelo americano:

A funcionalização econômica da educação superior, a eficiência na capacitação de mão-de-obra para o mercado, a necessidade de diversificar as fontes de financiamento, o estreitamento das relações da educação superior com os setores produtivos, a flexibilidade curricular, o encurtamento das durações dos cursos, a ênfase no conhecimento útil, a apropriação mercantil dos saberes, conexões mais diretas com o mundo do trabalho, a liberalização do mercado educacional nas novas relações internacionais, a expansão das instituições mantidas por diferentes provedores privados são alguns dos fenômenos mais importantes das transformações recentes. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 66)

Outro aspecto relevante para a discussão acerca dos novos rumos tomados pela Educação Superior no Brasil, nos últimos anos, é a questão curricular, que adquiriu foros de centralidade nas políticas reformistas que se implementaram a partir de 1995. Ao abordar o tema, Catani (2001) aponta dois documentos propulsores do debate que seguiria em torno do currículo na graduação: a Lei n.º 9.131/95 que, ao criar o Conselho Nacional de Educação (CNE), atribuía a esse órgão a tarefa de deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC, para os cursos de graduação; e a Lei n.º 9.394/96, a nova LDB, que, ao estabelecer a necessidade de Diretrizes Curriculares, permitia a eliminação dos currículos mínimos, conferindo flexibilidade curricular aos cursos de graduação.

Efetivamente, deu-se início à reforma curricular pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, quando esta solicitou às instituições que enviassem propostas para a elabo-

ração das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação, o que serviria de base para o trabalho das Comissões de Especialistas de Ensino de cada área. A ideia básica do ministério era adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais.

Para tanto, os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. Em suma, o objetivo geral que vem orientando a reforma é, justamente, “tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível”. (CATANI, 2001, p. 74)

Com efeito, a discussão sobre currículo universitário é algo que ultrapassa, ou deveria ultrapassar, os requerimentos do mercado de trabalho, entendida a Educação Superior como meio de preparar os estudantes ao exercício da cidadania e à tomada de consciência de seu verdadeiro papel na sociedade. Ao falar sobre o caráter profissionalizante dos currículos universitários, Pereira (2007, p. 10) afirma que “na melhor das hipóteses, a universidade tem sido o lugar do ensino de habilidades e competências que treinam o sujeito para desempenhar uma determinada função e a ocupar um determinado lugar na sociedade capitalista”. A autora é uma voz entre tantas outras de pesquisadores que têm centrado seus estudos sobre questões curriculares na Educação Superior. Em complemento, postula:

A formação técnica e especializada oferecida pelos currículos dos cursos pode parecer, à primeira vista, como a de mais valor para o estudante que busca a sua entrada no mercado de trabalho. No entanto, para os defensores de uma formação menos comprometida com o mercado e mais comprometida com o ser humano, esta é uma formação reconhecida como descartável frente à dinâmica da evolução do conhecimento; tida como operatória por não formar o estudante para o exercício crítico da condução de suas atividades profissionais e por não saber contextualizar sua atuação no âmbito mais amplo de sua sociedade e de seu tempo histórico; é uma formação mecânica por apenas ensinar como funciona e como pensar o conhecimento da área específica, sem permitir a reflexão sobre as interconexões dos conhecimentos. A ausência desses aspectos impede ao estudante uma compreensão das questões que transcendem o âmbito do mercado de trabalho. (PEREIRA, 2007, p. 9)

Por fim, é mister ressaltar que qualquer discussão sobre currículo dos cursos de graduação deve abarcar a amplitude e complexidade das concepções e contradições que sustentam visões sobre educação, formação, função social da universidade, ou mesmo a vida em sociedade. O reducionismo, de viés pragmático, comumente empregado sobre o tema, não libera o sujeito de visões estreitas e limitadas à ordem econômica global. Há que se tomar, portanto, a formação como um fim da educação, compreendendo ambos os termos em seu sentido pleno e

não reduzido à capacitação profissional, que não é o todo, e sim apenas parte integrante do processo formativo do sujeito. Nesse sentido, Catani (2001, p. 77) adverte:

A questão central nesse cenário de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil, no tocante à reformulação curricular dos cursos de graduação, não parece ser o da flexibilização curricular em si, uma vez que esta é expressão de diferentes concepções e desdobramentos acadêmicos. Por essa razão, é preciso ter claro que a política oficial, ao se apropriar e redirecionar essa temática, em uma perspectiva pragmática e utilitarista de ajuste ao mercado, reduz a função social da educação superior ao ideário da preparação para o trabalho, a partir da redefinição de perfis profissionais baseados em habilidades e competências hipoteticamente requeridas pelo mercado de trabalho em mutação.

3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A presente investigação, feito o recorte temático, busca contemplar esses dois eixos: o conhecimento da escrita e a formação universitária, de maneira a manter em diálogo constante essas importantes instâncias por onde se elabora, se reproduz e se socializa o saber humano. É nessa perspectiva que se procurará orientar a linha argumentativa deste capítulo.

Inicialmente, buscamos identificar os elementos conjunturais que, ao ganhar importância na pauta das discussões sobre o ensino universitário, levaram à adoção cada vez mais generalizada de um discurso plangente acerca da suposta baixa capacidade linguística de alunos ingressantes em cursos universitários. Segue-se um breve apanhado histórico, com o intuito de compreender as origens da disciplina no âmbito dos cursos superiores não específicos da área da linguagem.

3.1 Relação entre saber ler e escrever e o conhecimento

É razoável lembrar que o foco desta investigação são os cursos designados por “não específicos”, isto é, que não guardam relação direta com os estudos da linguagem; em outras palavras, que não consideram a linguagem como objeto de estudo.

Isto posto, tendo como norte a questão fundamental desta pesquisa, que é refletir sobre as razões e concepções que procuram justificar a inserção do ensino de Língua Portuguesa nos cursos universitários, apresenta-se uma série de estudos realizados no Brasil, de modo especial no âmbito da Educação Superior, cuja preocupação primordial parte do que denominam genericamente por competência ou desempenho linguístico, especialmente no que diz respeito às dificuldades dos estudantes no uso da língua materna, de modo especial na competência de leitura (também chamada de proficiência em leitura ou capacidade de leitura) e na capacidade de produção de textos.

Como ponto de partida, aludo ao estudo de Batista (1997), já destacado anteriormente como merecedor de atenção especial, dada a afinidade entre os questionamentos desta pesquisa com aqueles por ele propostos. Embora Batista centre sua atenção sobre o ensino fundamental, também aqui, com o foco na Educação Superior, identificam-se conteúdos e procedimentos expostos nas propostas de ensino de Língua Portuguesa, de modo a compreender as razões da inclusão da disciplina em cursos não específicos, bem como refletir sobre as concepções de linguagem que fundamentam planejamento e execução desse componente curricular.

Ao prefaciар o livro *Aula de Português: discurso e saberes escolares*, publicado em 1997 por Antônio Augusto Gomes Batista, Magda Becker Soares, traça um breve histórico das pesquisas sobre o ensino de Português desde os anos 1960, sustentando que, com a democratização do ensino, houve grande aumento no número de alunos matriculados nas escolas do ensino regular. A inadequação da escola ao novo contingente acabou por revelar deficiências até então não observadas: incompetência da escola em ensinar a ler e escrever e problemas de expressão escrita em alunos concluintes do ensino médio (submetidos a provas de redação nos vestibulares), o que demonstrava o que se convencionou chamar de crise na educação/fracasso escolar ou, dito de outra forma, crise/fracasso no ensino de Português (SOARES, 1997). Se, até os anos 70 do século XX, predominavam as pesquisas de natureza prescritiva, normativa, procedimental (incluindo-se aquelas que por empréstimo da Psicologia da Aprendizagem vi-savam à intervenção no processo de ensino), a partir do final dos 70 e início dos 80, as denúncias sobre a crise e o fracasso escolar passaram a ocupar o centro das atenções dos pesquisadores, preocupados em trazer à tona as deficiências de expressão oral e escrita, em meio a um colapso do processo de alfabetização.

Ainda segundo a autora, outro movimento que determinou o redirecionamento da produção intelectual foi a reforma da Educação Superior empreendida no final dos anos 1960. Ao eliminar a cátedra, conferiu autonomia à disciplina Português, que ganhou estatuto de área de conhecimento específica e independente. Com o surgimento dos conhecimentos da Linguística, cujos efeitos no ensino de Português se fizeram sentir no Brasil somente na década de 1980, a pesquisa ultrapassou os limites da denúncia, visando compreender as razões da crise e apresentar soluções para o fracasso no ensino de Português. (SOARES, 1997)

Ao levar o debate em torno da questão do ensino de Português ao nível da Educação Superior, Britto (2003) afirma que a queixa dos professores de que a maior parte dos estudantes universitários “não sabe ler e escrever”, por não saberem produzir determinados tipos de texto, ensejou uma série de pesquisas, propostas de ensino e materiais didáticos, na busca de minimizar ou resolver o problema. Nota-se, contudo, que o debate em torno da questão se mantém no plano metodológico, no sentido de buscar explicações no tipo de educação que recebem esses estudantes em sua vida escolar pregressa e na desmotivação para o aprendizado, decorrente de métodos de ensino ultrapassados. Para ele, tais análises pecam por se referir aos estudantes como categoria única e homogênea, não se considerando sua origem familiar, suas formas de inserção social, nem a que tipo de letramento se submeteram. Também não se define bem “o que exatamente o estudante não sabe ou não faz”.

É comum, entre os pesquisadores, apontar como dificuldades recorrentes nos alunos a falta de elementos coesivos, o desconhecimento das normas gramaticais, a reprodução de esquemas de redação, conclusões abruptas ou ausência de conclusão e falta de aprofundamento da temática desenvolvida.

Mediante as abordagens linguísticas que despontaram no Brasil na década de 1970, entre elas o sócio-interacionismo, várias foram as pesquisas que trouxeram a preocupação com a expressão escrita dos alunos egressos do ensino médio (2º grau, na época). Entre essas pesquisas, possuem especial significado para esta discussão os estudos que se fizeram com apoio da Fundação Carlos Chagas, versando sobre a redação no vestibular (CARONE, 1976; LEMOS, 1977). Tais estudos, focados nas redações de vestibulares, evidenciaram uma situação que já era percebida na prática entre os professores universitários, isto é, a de que a maioria dos alunos que chegavam aos cursos superiores possuía uma formação aquém do esperado para esse nível escolar. (BRITTO, 2003)

Para Lemos (1977), as dificuldades dos estudantes na produção de textos escolares pode ser explicada pela artificialidade das condições de sua produção. Pécora (1989) sustentou sua tese na falta de uma relação interlocutiva sincera, de modo a levar o aluno apenas a cumprir uma tarefa a que se vê obrigado em situação escolar. Rocco (1982, p. 157), analisando 1.500 redações do vestibular aplicado pela Fuvest em 1978, afirma que sua

maior preocupação não era com o vestibular em si, mas com as implicações trazidas por esse vestibular e que põem à mostra toda a problemática do ensino em 1º e 2º graus, permitindo-nos ainda prognósticos sobre o futuro escolar de 3º grau, qual seja: o da universidade.

Preocupada em diagnosticar a capacidade discursiva dos candidatos à Educação Superior, ultrapassou os limites da Linguística, valendo-se inclusive dos estudos da Lógica para caracterizar a linguagem e o discurso dos candidatos. Como resultado da análise, detectou nos textos da amostra: ausência de coesão, marcada pelo uso indevido de elementos conectores, pela contradição, por impropriedades semânticas, total *nonsense* e discurso redundante; presença de clichês e frases feitas; falta de originalidade. (ROCCO, 1982)

Também Britto (1983), ao estudar a produção de textos de alunos do último ano do Ensino Médio, atribuiu as dificuldades encontradas na escrita ao caráter artificial impresso nas condições de produção escolar, uma vez que em tais situações são destituídas de algumas características fundamentais de emprego da língua como sua funcionalidade e a subjetividade presente no processo de interlocução (BRITTO, 1983, p. 165). Tais trabalhos, segundo o autor, embora não lhes negue a importância no campo da pesquisa sobre produção textual, não

foram capazes de explicar as reais causas das dificuldades atribuídas aos estudantes. E questiona o fato de que alguns estudantes demonstram bom desempenho em redação, mesmo que em tese tenham experimentado as mesmas condições de escolaridade anterior. Para Britto (2003), as referidas pesquisas têm o mérito por refutar o caráter instrumental, vinculado a uma concepção de ensino de língua materna como treinamento, para valorizar a argumentação e o investimento subjetivo. Todavia, não se mostraram suficientes para desvincular o ensino de redação da concepção disciplinar, submetendo-se à ordem de preservação da língua padrão. De acordo com a linha de raciocínio do autor, essa concepção disciplinar de ensino da escrita é a mesma que sustenta a presença da redação nos exames vestibulares, bem como a inclusão de disciplinas específicas de produção textual na Educação Superior. E argumenta:

Parece, contudo, que a questão do domínio linguístico e a capacidade de ler e escrever, bem como de estudar – um procedimento cognitivo diretamente relacionado à cultura escrita – transcende as formas de ensino de redação e os demais conteúdos e métodos de ensino de Língua Portuguesa, residindo, em grande parte, na própria forma como se distribuem e se transmitem os bens culturais na sociedade contemporânea. Em outras palavras, o problema se relaciona com os processos de produção e circulação da cultura escrita, isto é, com as formas de letramento. (BRITTO, 2003, p. 184)

Nessa perspectiva de concepção disciplinar do ensino de escrita, evidencia-se um processo em que a linguagem, e dentro dela, a própria leitura, são objeto de instrumentalização, de modo a garantir que o poder hegemônico da linguagem se instaure. É o caso da universidade, onde circula livremente uma linguagem seletiva, cujo domínio é restrito a poucos. (BARBOSA, 1998)

De fato, o estudo da produção científica voltada ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Superior permite constatar que o que mais preocupa professores e pesquisadores desse campo é a questão da competência linguística dos estudantes universitários. Apenas para exemplificar, relatam-se em seguida algumas dessas pesquisas, de modo a buscar pistas para compreender a dimensão do problema na perspectiva do ensino de Português nos cursos superiores.

Trabalho realizado por Delamaro; Mingroni e Ciccone (2006) junto a alunos de Engenharia da UNESP, campus de Guaratinguetá/SP, pela clareza com que são expostas, já de início, as razões que motivaram a realização da pesquisa, por meio de três situações experimentadas no cotidiano da universidade:

Primeiro caso: “diálogo” ao final de uma aula da disciplina Teoria Geral da Administração. Professor diz:
 “- Sugiro, para nosso próximo encontro, a leitura do conto ‘O grande inquisidor’. Alguém conhece?”

Silêncio. Professor continua:

“- Está dentro de ‘Os irmãos Karamazovi’, romance do Dostoiévsky...”.

Silêncio.

“- Alguém já leu alguma coisa de Dostoievski? Alguém já ouviu falar de Dostoievski?”

Silêncio sepulcral.

Segundo caso: diálogo entre dois professores.

“- Como está o desempenho de sua turma de Probabilidade e Estatística? A minha, na primeira avaliação, foi mal.”

“- A minha também não foi nada bem. Mas cada vez estou mais convicto de que a maior dificuldade dos alunos não é com probabilidades. Na verdade, eles não conseguem entender o que está escrito na formulação dos problemas”.

Caso terceiro: docente pede sugestão ao coordenador de curso.

“- Certamente você lembra daquele Trabalho de Graduação que comentei outro dia. Pois é... em parte, é um sucesso. Nosso aluno aplicou de forma brilhante ferramentas adequadas para a solução do problema da empresa em que está estagiando. Isso representou uma grande economia para a empresa e certamente contribuiu para a formação do aluno. Mas tem um problema... ele não consegue escrever o TG. A qualidade do texto está horrível. Minhas sugestões, críticas e encaminhamentos não surtem efeito. O texto não melhora. O que fazer?”

Esses três casos ilustram a motivação do presente estudo.

Os autores partem do pressuposto de que os alunos universitários, de modo geral, lêem pouco e, como resultado do pouco trânsito pela leitura, apresentam dificuldades de comunicação e de aprendizagem escolar. O objetivo primordial da pesquisa foi validar tal afirmação no que tange aos alunos de engenharia, de modo a produzir conhecimento, na forma de diagnóstico, com vistas a apresentar a questão como situação-problema a ser enfrentada na instituição.

Em trabalho realizado em uma universidade do interior gaúcho, Pressanto; Fontana e Paviani (2007) procuraram diagnosticar a competência de leitura de universitários ingressantes em resposta a diferentes formas de abordagem de ensino, ou seja, enquanto um grupo de estudantes foi submetido à abordagem tradicional (centrada no texto), a outro aplicou-se uma abordagem sociointeracionista e metacognitiva (estratégias de leitura). Ao fim do trabalho, chegaram à conclusão de que esta última foi a que mais contribuiu para o melhor desempenho nas leituras dos estudantes pesquisados.

Assumindo uma prática investigativa de caráter diagnóstico, Santos e Perez (2003) relatam a pesquisa intitulada *Lendo e escrevendo na universidade: entre o profissional e o cidadão*, na qual buscaram subsídios para a adoção e desenvolvimento de medidas na universidade, com vistas à melhoria do desempenho dos estudantes quanto à leitura e à escrita. Buscou-se colher e analisar os resultados obtidos a partir de tarefas de interpretação e produção textual de alunos matriculados em 2002 no primeiro e último ano de cursos avaliados pelo

Exame Nacional de Cursos, o “Provão”, a saber: Administração, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Engenharia, História, Letras e Pedagogia. Pelos resultados obtidos nos questionários aplicados, constatou-se avaliação positiva por parte dos concluintes quanto às melhorias alcançadas durante o curso nos aspectos concernentes ao uso da linguagem. Pela análise da interpretação textual, chegou-se à conclusão de que houve incremento de qualidade durante o curso, demonstrando certa eficácia do processo de ensino de leitura. Já quanto à produção textual, pouca diferença se notou entre os alunos ingressantes e os concluintes, fato a indicar que ações mais específicas são requeridas na universidade. Segundo as autoras, a pesquisa é indicativa de que o desempenho linguístico dos alunos deve ser alvo de constantes avaliações, valendo ressaltar que, em sua proposta, defendem que o ensino de Língua Portuguesa deve ser pauta de todos os departamentos da universidade.

A partir de dados que apontam para as dificuldades do brasileiro com a língua materna, Finger-Kratochvil; Baretta e Klein, da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNO-ESC, investigaram alunos ingressantes em cursos de graduação com o fim de diagnosticar suas relações com a leitura. Partindo do pressuposto de que as dificuldades de leitura comprometem o desempenho acadêmico bem como a formação profissional do estudante universitário, as autoras alertam para a importância da leitura na Educação Superior. O trabalho consistiu da aplicação de testes de leitura, baseando-se no PISA 2000, buscando medir o grau de proficiência em leitura dos alunos pesquisados. Constatou-se, pela análise dos dados, que a escola básica tem-se revelado eficiente no ensino da leitura apenas no âmbito mais elementar, isto é, aquele que apenas exige a recuperação de informações do texto (localizar, identificar e combinar informações simples), em detrimento de funções mais complexas como a interpretação, “ou seja, a construção de sentidos, e a reflexão que requer habilidades de natureza mais abstrata e/ou hipotética.” (FINGER-KRATOCHVIL; BARETTA; KLEIN, 2005). Considerando o letramento como processo resultante das modificações sociais e culturais e que, em face disso, assume cada vez maior abrangência, ressaltam as autoras a importância de dedicar ao tema uma profunda reflexão no campo da educação. Sustentam a ideia de que tanto a escola básica quanto a universidade devem ter olhar atento à questão do letramento dos alunos ingressantes nos cursos superiores.

Outro estudo que dirige o olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa em cursos não específicos é o realizado por Rangel, da Universidade Estácio de Sá, tendo como foco estudantes do curso de Odontologia. A pesquisa visou traçar o perfil de leitores desses universitários, em face de uma preocupação comum entre os docentes da Educação Superior: a relação conflituosa dos estudantes com o texto acadêmico, emergindo desse fato a necessidade de a

universidade posicionar-se ativamente na formação desses sujeitos como leitores, desenvolvendo neles a capacidade de compreensão do mundo. Partindo de várias pesquisas que abordam a leitura entre universitários, a autora insere o tema da leitura no campo da Odontologia com base nas políticas educacionais para essa área do conhecimento. Menciona a LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Odontologia (BRASIL, 2002) como documentos norteadores de uma visão que delega à universidade papel fundamental no desenvolvimento da competência linguística dos educandos. O trabalho se completa com a coleta e análise dos dados obtidos por meio da aplicação de questionários em que se buscou identificar as trajetórias de leitura de alunos do 1º período do curso de Odontologia da Universidade Estácio de Sá. Analisou-se separadamente a leitura para fins de estudos e a leitura de conteúdo informal, procurando-se identificar as preferências de leitura dos pesquisados e a frequência com que realizam tais leituras. Investigou-se também acerca da formação de acervo pessoal, bem como sobre o uso de biblioteca e da internet como fontes de pesquisas. Os dados indicam a precariedade dessas práticas de leitura, que se apresentam a quem do perfil esperado para esse alunado, razão pela qual defende a autora a mediação docente na construção das trajetórias de leitura de seus educandos, tanto no caso de leituras complementares aos conteúdos tratados, como no incentivo da prática daquela leitura inspirada pelo prazer, de livre escolha, como os textos literários ou jornalísticos, por considerá-los adequados ao desenvolvimento do senso crítico. (RANGEL, 2005)

A pesquisa realizada por Costa (2006), que resultou na dissertação de mestrado da autora, buscou levantar o hábito de leitura e o nível de compreensão de textos de administradores que concluíram um curso de especialização em administração. Visando identificar o hábito e os níveis de compreensão de leitura desses sujeitos, cotejou tais hábitos aos de profissionais de outras áreas e comparou os níveis de compreensão em leitura dos administradores com os de outros profissionais. A autora justifica a relevância de sua investigação ao destacar sua contribuição no campo da pesquisa sobre leitura de universitários e pós-graduandos, focalizando a aprendizagem individual de administradores, área onde há carência de estudos relacionados à compreensão de leitura. Na revisão de literatura apresentada pela autora, o primeiro aspecto abordado é a relação sujeito e aprendizagem, quando discorre acerca de diferentes correntes teóricas sobre a aprendizagem de adultos, dando especial destaque à corrente construtivista, que serve de base para a investigação. Faz um apanhado histórico sobre a pós-graduação em administração, bem como aborda a relação administrador-leitura, assim como a aprendizagem da e pela leitura. Para a aplicação dos métodos de investigação, tomou-se um grupo de 12 pós-graduados em administração, em nível *lato sensu*, do curso Gestão e Compe-

tividade Empresarial da Universidade de Passo Fundo, dividindo-os em dois subgrupos: Grupo 1 constituído por 6 administradores e Grupo 2 por 6 alunos de outras carreiras, a saber: Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Secretário Executivo, Tecnólogo em Cooperativismo e Medicina Veterinária. Os dados foram coletados por meio da aplicação de entrevistas e analisados qualitativamente, mensurando-se o nível de compreensão de textos por análise de conteúdo; foi aplicada a técnica de Cloze como forma de avaliar as habilidades básicas da compreensão em leitura. A análise da compreensão de texto levou à constatação de que a maioria dos pesquisados encontra-se no nível instrucional (entre 44% e 57% de acertos). Pela análise da autora, embora os dois grupos pesquisados tenham demonstrando facilidade de compreensão de textos pela técnica de Cloze, podem ser considerados leitores relutantes, pois, apesar de terem todas as condições para uma leitura frequente, não o fazem.

Outro estudo analisado é o de Ferreira, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (Diamantina/MG), que investigou textos de alunos ingressantes em cursos de graduação. Na análise, a autora aponta sérias dificuldades no que tange ao posicionamento crítico desses estudantes, que se limitam à reprodução de ideias alheias, sem o desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão. Segundo a pesquisadora, tais produções acabam por se constituir em tarefas protocolares e, concebidas como tal, têm servido a uma espécie de formação que não contribui à construção da autonomia. (FERREIRA, 2007)

De todo o exposto até aqui, não se pode deixar de notar o quanto é recorrente, tanto nos discursos como nas práticas de professores e pesquisadores, a questão das dificuldades apresentadas pelos estudantes universitários no uso da linguagem. Tais dificuldades vêm à tona em face das práticas acadêmicas de leitura e escrita, mesmo quando o assunto não se vincula ao ensino da linguagem, isto é, quando surgem no âmbito de disciplinas específicas dos diversos cursos oferecidos na Educação Superior.

Seguindo essa linha de raciocínio, Ribeiro, do Centro Universitário Augusto Motta/RJ, em seu trabalho *Leitura, interpretação e produção de textos: do trinômio possível para o ensino produtivo de língua portuguesa na universidade*, justifica a necessidade do ensino de Língua Portuguesa na Educação Superior, em face das graves deficiências identificadas na leitura, interpretação e produção de textos por parte de universitários, fato a demonstrar a ineficácia do sistema educacional nos níveis fundamental e médio. (RIBEIRO, 2007)

Em pesquisa realizada em um centro universitário do interior mineiro, no âmbito da disciplina “Leitura e Produção de Textos”, oferecida a alunos primeiranistas de Matemática, Física, Ciência da Computação, Ciência da Informação, Gestão de Software Livre e Medicina, Oliveira (2007) aborda as dificuldades enfrentadas pelos professores encarregados do ensino

da Língua Portuguesa na Educação Superior. Segundo a pesquisadora, além de um alunado heterogêneo, proveniente de cursos que não guardam afinidade com a área de Letras, esses profissionais se deparam com uma realidade marcada pelas carências linguísticas trazidas por esses estudantes desde o ensino fundamental.

Trabalho de igual interesse foi realizado por Matencio (2003), que apresenta os principais resultados do Projeto “Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos”, realizado na PUC-Minas, com alunos de 1º período do curso de Letras. Tendo como objeto de estudo a prática de ensino levada a efeito na disciplina *Laboratório de produção de textos I*, na qual cabia aos alunos lerem e produzirem resumos e resenhas de artigos científicos, pautou-se na análise dos textos produzidos pelos alunos em dois momentos, no início do processo e após a intervenção da professora, buscando descobrir como se deu a apreensão pelos alunos dos conteúdos tratados no texto-base, bem como identificar as dificuldades reveladas nas suas relações com os discursos de divulgação científica. A autora sustenta que tarefas complexas, tais como o gerenciamento de vozes presentes no texto-base e a manutenção da equivalência de sentidos, interpõem significativas dificuldades aos alunos na transposição do texto-base para o resumo ou resenha. A tese defendida pela autora prega a necessidade de a universidade considerar leitura e escrita de forma integrada, o que deveria ser tratado por uma única disciplina, por ser tarefa não restrita à produção textual e, sim, vinculada às condições de produção, recepção e circulação do texto-base.

Publicado nos Anais do 14º Congresso de Leitura do Brasil, artigo de Barreiros relata resultados da pesquisa intitulada Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores, realizada na PUC-Rio sob a coordenação da professora Vera Candau. Ao trabalhar com estudantes de Pedagogia, Letras e História, a pesquisa visou identificar e analisar as diferentes concepções de diversidade cultural no meio universitário, em face da implantação de um programa de bolsas integrais para candidatos oriundos de algum curso pré-vestibular comunitário. A autora justifica a relevância da pesquisa pelo fato de que a instituição onde realizada é tida como uma universidade de excelência, referência nacional e internacional e acostumada a lidar com um público de elite. Embora o foco da pesquisa fossem as concepções sobre a diversidade cultural observada na universidade, surgiu, em meio às discussões realizadas, a questão da linguagem no meio universitário, o que suscitou o questionamento da validade de estratégias compensatórias no âmbito da leitura e escrita. Pela fala dos estudantes, constatou-se a opinião de que há pouca eficiência nos cursos criados para o ensino de leitura e escrita. Outro fato apontado foi a dificuldade de lidar com as concepções dos professores sobre os problemas relativos à linguagem, uma vez que, ao que parece, as deficiências não se restrin-

gem aos alunos advindos dos cursos pré-comunitários, tratando-se de um problema generalizado. Para Barreiros (2003), além de os professores apresentarem visão preconceituosa nessa questão, aqueles designados aos cursos específicos para o ensino da linguagem não parecem preparados para lidar com a diversidade observada no quadro atual da universidade.

Outra experiência que interessa apresentar neste momento é a realizada por Cruz. Seu estudo, baseado na observação das práticas desenvolvidas no âmbito da disciplina “Leitura e Produção Textual”, oferecida no curso de Letras de uma IES particular no estado de Minas Gerais, refletiu sobre questões acerca do ato de ler, bem como a percepção dos alunos ingressantes de dito curso sobre seus próprios perfis como leitores. Pelas conclusões, observa-se que o grupo pesquisado apresenta sérias dificuldades de compreensão dos textos acadêmicos, revelada na deficiência de construção de sentido quando de suas leituras, o que se explicaria pela falta do hábito de leitura e nenhuma intimidade com os gêneros discursivos próprios do mundo acadêmico (CRUZ, 2005). Mesmo a percepção do processo de leitura por esses alunos é preocupante, vez que predomina a noção de leitura como decodificação de símbolos gráficos. Há grande expectativa dos alunos quanto à disciplina ministrada, vista como meio de aprendizagem de técnicas que desenvolvam a capacidade de memorização e retenção dos conteúdos estudados nas demais disciplinas do curso. Para a autora,

o ensino da Leitura no nível superior necessita ser norteado pela busca/criação do sentido que é construído a partir das pistas presentes na superfície textual. Nessa perspectiva, o leitor assume uma atitude crítica, ousando construir significados para o texto a partir do acionamento do seu repertório cultural. (CRUZ, 2005)

Como se vê, a questão da competência linguística do estudante universitário compõe, em maior ou menor grau, a preocupação de uma série de pesquisas realizadas no âmbito do ensino de Língua Portuguesa na Educação Superior. Em alguns casos, é o fator mesmo de motivação da pesquisa; em outros, por sua vez, emerge como constatação resultante da análise investigativa. Nessa perspectiva, levantam-se várias hipóteses acerca das origens da deficiência apresentada pelos estudantes, muitas delas depositando unicamente no indivíduo as razões de seu fracasso escolar ou por razões outras, que passam pela responsabilidade sócio-familiar ou da escolaridade anterior. Em vista disso, inclui-se na presente análise algumas pesquisas que abordam os hábitos de leitura do estudante antes e durante sua formação universitária, chamando atenção especialmente para aquelas que vinculam tais práticas ao desempenho linguístico e, de modo mais amplo, à aprendizagem dos conteúdos escolares.

Nesse sentido, menciono o trabalho de Campos, Lima e Constantino (2005), que teve como foco principal o ato de leitura, adotando-se como sujeitos pesquisados um grupo de alu-

nos ingressantes do curso de Serviço Social do CESUMAR – Centro Universitário de Maringá, localizado no norte do Paraná. Foram analisadas as respostas dos estudantes a uma série de questões propostas com o fim de refletir sobre a importância da leitura na vida acadêmica, visando contribuir para o melhor aproveitamento das leituras realizadas no decorrer da graduação. Concluem os autores pela defasagem de ditos sujeitos no que tange ao aprendizado da leitura, em face das deficiências encontradas na escolaridade anterior, sendo que o principal problema detectado foi a interpretação de textos. Os autores sustentam que uma política de ensino/aprendizagem desde os anos iniciais da escolaridade, que desenvolva o gosto e o hábito de leitura, potencializaria as condições para a interpretação de textos acadêmicos. Por fim, ao propor uma resolução ao problema levantado, defendem a elaboração de um projeto que ofereça, através de minicursos, palestras, nivelamentos e oficinas, oferecer aos discentes uma proposta de reeducação no que diz respeito ao hábito e ato de leitura. (CAMPOS; LIMA; CONSTANTINO, 2005)

Estudo realizado por Nassri (2000) teve por objetivo investigar o processo de formação como leitores de estudantes de Direito e Medicina, por meio de recordações e concepções sobre suas experiências de escolarização e leitura. A pesquisa focou grupos de estudantes de universidade particular localizada na grande São Paulo, frequentando primeiro e quinto ano dos cursos de Direito e Medicina. Fez-se uso de questionários, procurando identificar as vivências de escolarização e leitura, bem como as concepções sobre tais vivências pelos alunos. Os resultados apontaram em direção à prevalência das características pessoais como leitores, na determinação dos hábitos de leitura, mas as concepções que fazem esses estudantes, na maioria conscientes da limitada capacidade de leitura, apontam como positiva a intervenção de pais e professores, o que sugere a importância de programas de formação de leitores no âmbito universitário, de forma a propiciar-lhes o domínio da leitura, em especial do discurso científico e tecnológico, considerado pela autora fundamental para o êxito profissional. (NASSRI, 2000)

Em pesquisa realizada por Arouca, que resultou na dissertação de Mestrado intitulada *Validação de um Material de Linguagem Escrita Aplicado a Universitário* (1997), testou-se material pedagógico para ensino de produção de texto dissertativo acadêmico a universitários cursando o segundo ano de Comunicação Social. Em sua revisão teórica, a autora relaciona várias pesquisas preocupadas com a questão da dificuldade do universitário em expressar-se na linguagem escrita, inclusive aquelas que fazem referência ao fraco desempenho dos candidatos nas redações dos vestibulares, e cita Carone (1976), que identifica problemas do tipo: “vazio das ideias, atribuído à falta de informações; dificuldade na organização de ideias, atri-

buída à falta de articulação verbal adequada e à limitação e inadequação de vocabulário utilizado”. A mesma situação é descrita por Rocco (1981) por expressões como “falta de coesão; incoerência; ruptura de nexos lógicos; uso excessivo de clichês; falta de originalidade e de criatividade”. Ao vincular tais situações à falta de leitura e do hábito de escrever, a autora procura justificar a importância de pensar o ensino de Língua Portuguesa na universidade como meio não só de suprir deficiências, mas também de propiciar mecanismos de aprendizagem da escrita, com o fim de melhorar a expressão das ideias. Ao analisar material programado para ensino-aprendizagem de linguagem escrita, concluiu que, embora os estudantes tivessem ampliado seus conhecimentos teóricos sobre estrutura e composição do texto dissertativo, falta-lhes a prática e fluência da escrita, fato agravado pela falta de hábito de leitura. Por fim, aponta a necessidade de cursos de remediação de leitura e escrita para que se possa lidar com as deficiências trazidas pelos estudantes para a universidade.

Trabalho realizado por Finger-Kratochvil, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, buscou investigar, junto a alunos ingressantes em curso universitário, suas concepções acerca de leitura, de que forma se vêem como leitores, bem como levantar dados sobre perfil socioeconômico e cultural desses alunos e traços de seus hábitos como leitores. Além disso, foram propostas tarefas de leitura, para analisar como se comportam os alunos desse universo pesquisado, permitindo constituir um perfil desses leitores. Na conclusão, o que fica evidenciado pela análise dos dados obtidos, é que tais leitores não se encontram maduros o suficiente para atender as exigências do contexto acadêmico. Nas unidades de leitura propostas, o aluno se revela capaz de recuperar informações, mas tem atuação limitada quando se exige mais do que localizar, identificar e combinar informações simples (FINGER-KRATOCHVIL, 2007). A autora defende que se reconsidere o trabalho com o texto no ensino de leitura e aponta a ineficácia da escola no sentido de formar leitores críticos, hábeis na construção de sentido e na reflexão.

Buscando identificar concepções de estudantes universitários sobre “hábito de leitura”, Ribeiro (2007), do Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET/MG, investigou estudantes de primeiro período do curso de Enfermagem de um Centro Universitário de Belo Horizonte. O estudo também visou estabelecer o perfil de leitores desses estudantes em diferentes meios, impressos ou digitais. Os resultados revelam o fraco desempenho da escola, especialmente de ensino fundamental e médio, como formadora de leitores aptos à leitura digital e até mesmo de materiais impressos, apontando que tal papel tem sido muito mais efetivo em ambientes externos ao da escola.

Também preocupada com a percepção do estudante universitário sobre seus hábitos de leitura, Araripe (2007) relata pesquisa realizada junto a alunos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Pedagogia e Tecnologia de Sistemas de Informação de uma IES privada. Por meio de questionários, procurou identificar os hábitos de leitura desses sujeitos, bem como compreender suas concepções sobre o processo de leitura, além de procurar estabelecer qual o perfil que eles próprios se atribuem como leitores.

Já mencionada anteriormente, a dissertação de Costa é significativa no que diz respeito à questão do hábito de leitura. Embora focalize alunos já formados no curso superior – os sujeitos pesquisados são profissionais dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Secretário Executivo, Tecnólogo em Cooperativismo e Medicina Veterinária, concluintes de curso de especialização em Administração –, a pesquisa traz importante contribuição à reflexão que empreendemos. Na análise dos dados relativos aos hábitos de leitura, a autora enumera várias influências na formação desses sujeitos como leitores, dando destaque às lembranças da infância, categoria na qual alcançaram grande representatividade as histórias infantis prazerosas. Também foi relatada a influência dos pais em relação ao hábito de leitura, tanto negativamente – quando as leituras tinham por fim educar pelo medo –, como positivamente, no incentivo à leitura. Até mesmo os casos de pais que não sabiam ler, “as histórias contadas aos filhos marcaram sua infância pela inventividade e permitiram-lhes sonhar, criar histórias e construir uma nova realidade” (COSTA, 2006, p. 83). A escola, de modo privilegiado, e a igreja são apontadas como instituições patrocinadoras da formação desses leitores. Os grupos pesquisados destacam o papel da escola como de fundamental importância na sua formação de leitores. Quanto às preferências de leituras, no grupo de administradores aparece com frequência a menção à literatura *pop-management*, isto é, livros e revistas de consumo rápido, produzidos pela mídia de negócios, cujo conteúdo e complexidade se reduz ao nível de leitura fácil, que podem ser lidos a título de passatempo. O mesmo se pode dizer em relação à leitura diária de jornais, bastante frequente entre os administradores, porém tida como de caráter informacional ou inspecional, sem exigir análise crítica do leitor. Ainda na linha de comportamento de leitura, despontou com destaque a vivência pessoal e profissional dos sujeitos como fator de influência na motivação e nas escolhas por leituras. Daí a importância das necessidades do trabalho, como, por outro lado, dos aspectos afetivos ligados ao momento de vida dos sujeitos. Os respondentes, de modo geral, apontaram a falta de tempo como principal fator impeditivo do hábito de leitura. Por fim, ao considerar a motivação à leitura como a categoria determinante na formação do profissional leitor, a autora

salienta o papel fundamental dos professores universitários, em especial dos cursos de pós-graduação, no sentido de reavaliarem o que lêem e indicam para leitura.

Conforme indicado em outro momento, Delamaro; Mingroni e Cicone (2006), preocupados, entre outras questões, com o hábito de leitura dos estudantes universitários, aplicaram a alunos de Engenharia da UNESP, no campus de Guaratinguetá/SP, um questionário constituído de trinta questões, compondo as seguintes categorias: dados de identificação; situação de leitura de livros; preferências por leituras e demais leituras; importância da leitura e estímulo à leitura na universidade. O grupo pesquisado constituiu-se de alunos das primeiras e quartas séries de Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica Integral e Engenharia Mecânica Noturno. Também consultaram as estatísticas sobre os livros mais solicitados na biblioteca da universidade. Pela análise dos resultados, chegaram a algumas conclusões: o nível de leitura dos sujeitos pesquisados é baixo, independentemente de gênero, curso ou escolaridade dos pais; tempo de permanência na universidade não influencia positivamente na leitura; os pesquisados reconhecem a importância da leitura em sua formação e, de modo geral, assumem seu baixo nível de leitura como um problema; e, por fim, “os professores não têm contribuído para superar esta situação problemática”. Quanto a esta última constatação, é passível de crítica, uma vez que no estudo em questão não se apresentam dados que levem a tal conclusão, o que apenas se sugere a partir da opinião dos respondentes, que não se pode confundir com resultados de pesquisa. Mantém-se, portanto, tal assertiva, no nível da percepção. Vale salientar como pertinente, no trabalho referido, a proposta de superação dos métodos de ensino distanciados da pesquisa. Para os autores, com o ensino focado na pesquisa, tem-se na leitura um importante aliado na formação do posicionamento crítico do aprendiz.

Bartalo e Pullin (2007), ao realizarem recorte da pesquisa que originou a dissertação “Leitura, hábitos de estudo e desempenho acadêmico de estudantes de Biblioteconomia” (BARTALO, 1997), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, analisaram os dados obtidos na referida pesquisa, buscando compreender as seguintes categorias: práticas de leitura, estratégias de leitura e desempenho acadêmico de alunos de várias séries do curso de Biblioteconomia de IES pública paranaense. Quanto às práticas de leitura, o trabalho centrou-se na análise de duas subcategorias: preferência de leituras e fontes de leitura escolar. Já quanto às estratégias de leitura de textos escolares, analisaram-se gestos de leitura e escrita e tipos de interlocução mantidos com os textos acadêmicos. Pela análise dos resultados, constatou-se a predominância dos textos informativos entre as preferências de leitura e das anotações pessoais como fontes de leitura escolar, ao lado de artigos científicos indicados pelos professores.

Tendo como preocupação a formação do profissional de Educação Física, Ferreira et al. (2004) realizaram pesquisa na Universidade Católica de Brasília, buscando investigar hábitos de leitura de estudantes de Educação Física de primeiro e oitavo semestres. Segundo os autores:

O profissional de Educação Física tem como responsabilidades a prestação de serviços à sociedade, portanto, é necessário que possua um nível adequado de conhecimento para estar apto a realizar suas responsabilidades profissionais, possuindo uma formação acadêmica sólida e uma visão ampla do mundo e das questões humanitárias, utilizando-as para fins educativos e científicos, caso contrário, estará se igualando a qualquer pessoa da sociedade que possua conhecimentos do senso comum, sem o devido embasamento teórico que subsidie sua prática. (FERREIRA et al, 2004, p. 77)

Foram aplicados questionários fechados, abordando as seguintes variáveis: número de dias da semana destinados à leitura; número de horas dedicadas à leitura por dia; tipos de materiais lidos e frequência de sua leitura e, por fim, a identificação do elemento motivador da leitura (p. 78). Pelos resultados, constatou-se a baixa frequência de leitura dos estudantes, em quantidade de horas e dias de leitura insuficiente para o perfil que se deseja para esses profissionais. As fontes preferidas da maioria dos respondentes foram os apontamentos nos cadernos de classe, bem como textos disponíveis na internet, o que gera preocupação, uma vez que é baixa a procura por livros e artigos técnicos e porque a escolha por sítios da internet nem sempre é criteriosa. Outro dado relevante é o de que o perfil não se alterou significativamente no decorrer do curso, comparados os alunos ingressantes daqueles do oitavo semestre, poucas diferenças puderam ser observadas em suas respostas, razão pela qual os autores recomendam a implementação, no âmbito curricular de Educação Física, de estratégias que estimulem a leitura pelos estudantes universitários, por julgarem-na necessária à aquisição dos saberes e competências imprescindíveis ao profissional da área.

Como dito anteriormente e comprovado pelas pesquisas que relatam essa preocupação, a questão que envolve hábitos de leituras é incluída entre as hipóteses que explicariam as razões do fraco desempenho linguístico dos estudantes universitários. Suas dificuldades na leitura e escrita são postas como consequências de toda uma história pessoal ligada ao ato de ler, que deixou marcas indeléveis tanto positiva como negativamente em sua própria formação como leitores. Mas, o hábito de leitura não se limita somente à história pessoal do estudante. Assim, boa parte dessas pesquisas considera primordial a atuação da escola nesse processo, chegando alguns autores a destacar o fraco desempenho do ensino fundamental e médio na formação desses leitores. (RIBEIRO, 2007; CAMPOS; LIMA; CONSTANTINO, 2005)

Ao investigar o ensino de Português na universidade, Britto (1988) postula que o trabalho dos cursos de Português na Educação Superior deveria passar pela confrontação de diferentes discursos, entre os quais o acadêmico. Na concepção do autor, isso permitiria ao sujeito, além do domínio lingüístico, o desenvolvimento de sua consciência crítica da linguagem e do saber.

Em outro trabalho, o autor observa que as pesquisas que se ocupam da redação escolar, via de regra, centram o foco no afastamento desse tipo de texto de um suposto padrão ideal, sem se preocupar com a origem social e o tipo de escolarização de seus autores, o que poderia levar à demonstração de que

a questão de fundo está diretamente relacionada às oportunidades objetivas de aprendizagem da escrita que tiveram os diferentes grupos de estudantes que chegam à universidade, isto é, o tipo de letramento, aí incluídos os vínculos sociais e as disponibilidades culturais. (BRITTO, 2003, p. 188)

De acordo com o autor, o início das queixas de professores sobre a leitura e escrita de alunos universitários remonta aos anos 60/70, valendo ressaltar que esse momento coincide com uma primeira fase de ampliação das vagas nas universidades brasileiras, processo que se intensifica de forma significativa a partir da década de 80, levando à incorporação de um contingente universitário cuja formação não atende ao perfil supostamente ideal preconizado pela idéia tradicional de universidade.

Nessa perspectiva, Britto (2003) sugere que as questões ligadas ao novo perfil de aluno universitário, que refletem ou parecem explicar, em parte, as razões de suas dificuldades lingüísticas, inscrevem-se na questão da transformação por que passou a universidade nas últimas décadas.

Em suma, fica evidenciada na fala do autor a defesa de uma transformação radical na formação universitária, que não esteja pautada na mera inserção de aulas de redação nos currículos, mas substanciada por mudanças na raiz da organização escolar, o que se vincula a uma nova consciência acerca da produção e divulgação do conhecimento e dos discursos de prestígio.

3.2 Presença da disciplina em cursos superiores

No intuito de buscar pistas que pudessem levar à compreensão dos principais fatores que influenciaram na inclusão da Língua Portuguesa em cursos superiores de diversas áreas, levantaram-se alguns aspectos relevantes para essa discussão. Grande parte dos trabalhos apresentados no item anterior revelou a preocupação com os níveis de aprendizado dos ingres-

santes na Educação Superior. Nesse sentido, importa trazer à tona alguns aspectos relacionados ao sistema de ingresso e suas respectivas formas de seleção aos cursos superiores. Apresenta-se, a seguir, um breve histórico do vestibular, passando pelas transformações ocorridas nesse sistema de acesso à Educação Superior e suas relações com a questão da linguagem, em especial a adoção da prova de redação. Por fim, são trazidas breves aproximações que procuram compreender o processo de surgimento das disciplinas de Língua Portuguesa em cursos superiores.

3.2.1 Vestibular: um breve histórico

De acordo com Benedet (2000), antes mesmo da implantação do vestibular, o acesso à Educação Superior, no Brasil, sempre se fez de forma seletiva e classificatória. Os candidatos a uma vaga nos estudos superiores submetiam-se à avaliação de bancas examinadoras, inicialmente organizadas junto às faculdades e, a partir de 1854, também junto à Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte.

Por meio do Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911, instituiu-se oficialmente o vestibular como o exame de admissão às instituições de Educação Superior (somente a partir de 1915, contudo, viria a chamar-se “vestibular”). O exame, conforme Ribeiro Netto (1986), deveria permitir a avaliação do desenvolvimento intelectual do candidato, bem como sua capacidade de compreender eficazmente as matérias que viessem a ser estudadas na faculdade. Segundo o autor,

O exame de admissão às instituições de ensino superior que, na sua concepção original, procurava fazer um juízo de conjunto acerca do desenvolvimento intelectual do candidato, compatível com o objetivo básico do ensino secundário - o de conferir ao aluno uma formação humanista capaz de permitir-lhe uma visão das ciências, das artes, das letras, proporcionando-lhe oportunidade de desenvolvimento de suas potencialidades e preparando-o para o exercício consciente da cidadania - passou, posteriormente, a ser desvirtuado e, nesse sentido, o ensino superior tem grande parcela de responsabilidade. De fato, o terceiro grau de ensino tem, frequentemente, desconsiderado a importância dos objetivos mais nobres e abrangentes dos graus de ensino que o precedem, preocupado apenas com o papel propedêutico que desempenham, relativamente ao ensino de algumas disciplinas consideradas de maior relevância para o aprendizado de outras que figuram no currículo de nível superior pretendido pelo candidato. Desta forma, contribui o ensino superior para que se instale uma especialização precoce, imediatista e mesquinha nos seus propósitos. (RIBEIRO NETTO, 1986, p.42)

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1931, a reforma do ensino impetrada pelo ministro Francisco Campos estabeleceu para o Ensino Secundário (ginasial e médio) a duração de sete anos, sendo os dois últimos destinados a uma formação pré-

universitária, que estaria a cargo das próprias instituições de nível superior, com vistas à adaptação dos estudantes às futuras especializações profissionais. Assim, eram criados os pré-universitários denominados pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico. Para Ribeiro Netto, portanto, condicionava-se o vestibular naquele momento à natureza do curso de nível superior e a algumas disciplinas consideradas mais importantes. No entanto, a reforma implementada na gestão de Gustavo Capanema, em 1942, extingue os pré-universitários, introduzindo os colegiais clássico e científico, visando à preparação dos estudantes para o ingresso nos cursos superiores. A partir de 1946, “o exame já supunha uma habilitação que exigia dos candidatos um conhecimento voltado para o curso pretendido e uma posterior classificação dos candidatos habilitados em cada instituição, segundo o número de vagas oferecidas.”(GUIMARÃES, 1984, p. 12-13)

Importante passo na democratização do acesso à Educação Superior seria dado com a Lei nº 4.024/61, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1961. Embora exigisse, para a matrícula nos cursos de graduação das escolas superiores, a classificação em concurso de habilitação, abria tal oportunidade a alunos que houvessem concluído o colegial ou equivalente, isto é, quaisquer cursos de ensino médio. Para Guimarães (1984), ao conceder autonomia aos estabelecimentos de ensino para a decisão sobre critérios de habilitação e classificação dos candidatos à Educação Superior, a lei acabou por promover a multiplicação dos modelos de avaliação, fazendo surgir a diferenciação de provas e critérios.

É justamente esse contexto que dá ensejo à criação do CESCO, posteriormente transformado na Fundação Carlos Chagas.

Em meados da década de 60, em São Paulo, um grupo de professores da área médica, liderados pelo Prof. Walter Leser, tomou a iniciativa pioneira de procurar racionalizar e aperfeiçoar o vestibular, pelo menos no âmbito das escolas médicas. Surgiu, assim, o CESCO, ou seja, o Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas que, em 25 de novembro de 1964, adquiriu a personalidade jurídica de Fundação, a Fundação Carlos Chagas. Foram numerosas e importantes as modificações introduzidas há 21 anos. Mencionaremos algumas delas: a) revisão dos antigos programas do vestibular, incluindo-se, além das matérias tradicionais nos vestibulares da área biológica, as de Matemática, Inglês e Conhecimentos Gerais, esta abrangendo, principalmente, História Geral e do Brasil, Geografia Física e Humana e Literatura, bem como questões pertinentes aos grandes problemas do mundo atual. O objetivo era o da avaliação global do aproveitamento logrado pelo candidato no 2º grau, procurando, com isso, corrigir a nefasta especialização precoce em Física, Química e Biologia; b) substituição do caráter habilitatório pelo classificatório; c) introdução da prova de Nível Intelectual para a medida, principalmente, da capacidade de raciocínio verbal e numérico dos candidatos; d) adoção dos testes objetivos de escolha múltipla como instrumento ca-

paz de possibilitar a inclusão, nas provas, de matéria representativa dos correspondentes programas e a objetividade de julgamento, além de possibilitar a correção em computador, considerado o grande número de examinandos; e) unificação do concurso vestibular e instituição de um sistema de opções prévias, sucessivas, indicadas pelos candidatos no ato da inscrição, retratando a ordem de suas preferências. Esta unificação possibilitava aos candidatos concorrer às vagas de todas as unidades de ensino superior que se associavam em tomo de um mesmo e único concurso vestibular. Esta sistemática é, evidentemente, altamente vantajosa para os candidatos, poupando-lhes o desgaste físico, emocional e econômico inerente à multiplicidade de concursos vestibulares aos quais se inscreveriam caso não houvesse a unificação. As inovações introduzidas pela Fundação Carlos Chagas encontraram eco em outros Estados da Federação e, no próprio Estado de São Paulo, outros grupos procuraram, com maior ou menor identidade, seguir-lhe o exemplo bem sucedido. (RIBEIRO NETTO, 1986, p. 44)

Na década de 1960, a intensificação do processo de industrialização no Brasil levou ao aumento da demanda pela escolarização e à disputa por vagas na Educação Superior. De acordo com Guimarães (1984), entre 1964 e 1968, enquanto aumentava em 56% o número de vagas nas escolas superiores, crescia em 120% o número de inscritos nos exames vestibulares. Ano após ano agravou-se a questão dos excedentes que, segundo a autora, cresceram 212% no período. Tal situação constituiu o cerne das reivindicações estudantis, num contexto de ampla discussão no tocante às políticas educacionais para a Educação Superior, que culminou na chamada reforma universitária trazida pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Por força dessa lei e de sua regulamentação, instituía-se o sistema classificatório e um exame único para todos os candidatos de todos os cursos.

Por esse novo critério, passavam a ser considerados aprovados não os que alcançavam a nota mínima, mas os que conseguiam se classificar para as vagas existentes. Até o início de 1968, a aprovação no Vestibular dependia de uma média não inferior a cinco, mas o ingresso só era conseguido pelos aprovados que tirassem as maiores notas, para o preenchimento de um número limitado de vagas. Os demais aprovados, mas não classificados, tinham que se contentar em adiar a entrada na Universidade ou recorrer a outro exame, em outra faculdade. O vestibular classificatório nada altera, apenas reserva o nome dos “aprovados” para aqueles que obtiveram as maiores notas até o preenchimento das vagas oferecidas. Acabava-se, assim, com o “pretexto para as reivindicações estudantis”. (GUIMARÃES, 1984, p. 15)

Os efeitos da industrialização crescente se fizeram sentir no ensino básico. A necessidade de mão-de-obra especializada para o trabalho acabou por desencadear a reforma do ensino primário e secundário, levada a efeito com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. A educação básica passa a dividir-se em dois graus, sendo o primeiro constituído por oito séries e o segundo por três ou quatro, cujo currículo deveria revestir-se de caráter profissionalizante, garantindo-se ao egresso de qualquer curso o direito de participar de vestibular

para acesso à Educação Superior. No mesmo ano é promulgado o Decreto nº 68.908/71, que, para Benedet (2000), consolidou a natureza classificatória já adotada nos vestibulares e passou a eliminar os candidatos com resultado nulo em qualquer das provas.

3.2.2 A redação no vestibular

A conjugação de fatores ligados à ordem econômico-social e às formas de acesso à Educação Superior levou ao recrudescimento da insatisfação social, dada a baixa relação oferta/demanda de vagas nesse nível de ensino. Assim, a década de 1970 será marcada pela expansão desenfreada do sistema, o que, de um lado atendia à crescente demanda por um segmento cada vez mais amplo da sociedade; de outro, porém, fazia emergir nas universidades um problema que antes se limitava ao ensino básico: as deficiências desses estudantes nas suas relações com a linguagem, manifestadas especialmente na expressão escrita.

A partir das universidades, o ensino no segundo grau passa a ser alvo de críticas, acusado pelo mau preparo dos alunos e por um ensino considerado deficiente. A esse respeito, Ribeiro Netto (1986) pondera que, a despeito das críticas que possa merecer, o aumento das vagas na Educação Superior acabou por se constituir em elemento de democratização do setor, na medida em que permitiu, a candidatos provenientes de camadas sociais menos privilegiadas, o acesso aos cursos universitários. Ressalva o autor, contudo, que o incremento de vagas se deu predominantemente às custas do sistema privado e, principalmente, na área das ciências humanas, cujos investimentos são menores.

Particularmente no que se refere às críticas lançadas ao ensino de segundo grau, o autor aponta a culpa que se atribuiu a esse nível de ensino no tocante às recém constatadas dificuldades de expressão escrita dos alunos ingressantes nos cursos universitários:

A ampliação dos efetivos escolares, fenômeno que ocorreu também ao nível do 2º grau, traz sempre o risco da redução da qualidade do ensino, aspecto que, ultimamente, vem sendo decantado à saciedade. Vários segmentos da sociedade, particularmente da universidade, começaram a criticar a má qualidade do ensino de 2º grau de modo geral e, particularmente, as notórias deficiências que os ingressantes apresentavam no que respeita à capacidade de expressarem-se por escrito de forma organizada, correta e clara. Tais deficiências, numa análise apressada e, porque não dizer, até preconceituosa, começaram a ser atribuídas ao emprego exclusivo dos testes de escolha múltipla nos vestibulares. Não se deram conta - os críticos - que a maior dificuldade de expressão escrita dos jovens não era um fenômeno nacional, pelo contrário, registrava-se em vários países do mundo, inclusive nas sociedades mais desenvolvidas, independentemente do emprego ou não dos testes objetivos. Mais plausível seria admitir-se que o mundo moderno sofre poderosa influência dos meios de comunicação de massa, onde a imagem substitui largamente a verbalização, onde a palavra está ligada ao visual. As estórias

em quadrinhos, as revistas ilustradas, as telenovelas etc. acabam ocupando o lugar dos livros e, inegavelmente, a comunicação pela imagem requer menor esforço de decodificação do que quando se emprega a palavra. (RIBEIRO NETTO, 1986, p. 45)

O debate se intensificou na segunda metade da década de 70, o que levou o Ministério da Educação e Cultura à constituição de um grupo de trabalho incumbido de buscar soluções para o ensino de Língua Portuguesa no país. Entre as propostas, ressaltou-se a inclusão da prova de redação nos exames vestibulares, oficializada pelo Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que passou a reger o vestibular a partir de janeiro de 1978, conforme se lê na letra “d” do art. 1º: “Inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em Língua Portuguesa”. (BRASIL, 1977)

A esse respeito, Guimarães (1984) alerta para o fato de que a inclusão obrigatória da prova de redação se deu como resposta à noção de que o vestibular deveria influenciar positivamente o Ensino Médio e “melhorar o nível dos que entram na Universidade”. Porém, conforme a autora, as pesquisas que se realizavam por institutos responsáveis pelos principais vestibulares da época atestavam a inexistência de alterações significativas na capacidade escrita dos estudantes.

Em torno dessa discussão, surgiram muitas outras questões no sentido de propor possíveis explicações ou formas de lidar com as tais dificuldades dos estudantes. Criticava-se, sobretudo, a visão do “Vestibular-Olimpíada” que, para Guimarães (1984), supõe “a concepção do ensino como treino, como preparação para a prova, e legítima uma prática pedagógica especialmente voltada para o Vestibular”. As críticas, em geral, assinalavam os efeitos nocivos do modelo de prova sobre o ensino do segundo grau, que acabava por se basear em “fórmulas prontas”, supostamente eficazes a qualquer investida sobre a prática da redação.

Em 20 de dezembro de 1996 era promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96, que garantia autonomia acadêmica às universidades, a quem competia deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, desde que observados “os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio” (art. 51 da referida lei). Era o ponto de partida para novas formas de seleção e classificação para ingresso na Educação Superior, que visassem constituir alternativas ao vestibular.

Nessa esteira, por exemplo, destaca-se a criação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que passou a ser adotado por várias instituições de Educação Superior, como modelo alternativo ao processo seletivo tradicional. Anote-se o fato de que neste exame também se inclui a prova de redação.

3.2.3 Surgimento da disciplina: aproximações

Um breve retorno aos anos finais da década de 60 e início dos anos 70 remete-nos ao Ciclo Básico. Para Nagamine (1997, p. 95)

A ideia de uma formação básica e de um sistema integrador de organização das universidades surgiu na década de 30, juntamente com as primeiras preocupações com a reorganização desse nível de ensino, cujos interesses estavam centrados nas escolas de formação puramente profissional.

Desenhava-se um projeto de integração do sistema de Educação Superior que transcendesse os interesses meramente profissionais e incorporasse áreas fundamentais para o desenvolvimento científico do país. A propósito, foi nessa perspectiva que se criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Contudo, o autor afirma que, quanto à ideia de integração e de formação básica, o projeto não lograria êxito.

Para Nagamine (1997, p. 96),

A proposta de solução, não só do ponto de vista estrutural, como também do ponto de vista de política educacional, veio reaparecer em 1961, no Projeto da Universidade Nacional de Brasília, do professor Darcy Ribeiro, com seus Institutos Centrais.

Sobrevém o golpe militar de 1964 e, com ele, são formulados novos rumos para a universidade. A ideia de cursos introdutórios, trazida por Darcy Ribeiro, perpassa o texto do Decreto-lei n.º 464 de 11 de fevereiro de 1969, que instituía o chamado “primeiro ciclo”:

Art. 5º Nas instituições de ensino superior que mantenham diversas modalidades de habilitação, os estudos profissionais de graduação serão precedidos de um **primeiro ciclo**, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins, com as seguintes funções: a) **recuperação de insuficiências evidenciadas, pelo concurso vestibular, na formação de alunos**; b) orientação para escolha da carreira; c) **realização de estudos básicos para ciclos ulteriores**. (BRASIL, 1969, grifo nosso)

Junqueira (1983), ao falar sobre o contexto crítico que envolvia Educação e Linguagem no início dos anos 70, afirma que a situação se agravou de tal forma que o Conselho Federal de Educação se viu forçado a determinar a inclusão de uma disciplina nos anos iniciais dos cursos de graduação, especialmente no primeiro ciclo, com vistas a corrigir as deficiências de linguagem apresentadas pelos estudantes.

Nessa esteira, Fleuri (1993) destaca a criação do Ciclo Básico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, no ano de 1971, como forma de implementar as determinações legais que se fizeram no bojo da Reforma Universitária (incluindo-se o decreto-lei

acima mencionado). Para o autor, a proposta visava incorporar uma preocupação humanista nos cursos de graduação.

A filosofia humanista se configurava na preocupação de "formar o aluno como homem e como profissional", promovendo a "formação da consciência crítica" através de cinco "disciplinas comuns": "Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo", "Antropologia e Realidade Brasileira", "Psicologia", "Metodologia Científica" e "**Comunicação e Expressão Verbal**". Estas disciplinas chamavam-se de "comuns" porque todos os alunos ingressantes nos diversos cursos deviam fazê-las. Além delas, o Ciclo Básico previa duas "disciplinas específicas" com o objetivo de introduzir o aluno ao curso pelo qual optou. (FLEURI, 1993, grifo nosso)

Para Nagamine (1997), no entanto, a disciplina "Comunicação e Expressão Verbal" foi introduzida posteriormente, e não quando da criação do Ciclo Básico.

A esse respeito, chama a atenção a realização do I Encontro Nacional de Professores de Leitura e Redação no 3º Grau, organizado pela PUCSP, no ano de 1982. A ideia surgiu com o intuito de criar um espaço de intercâmbio entre os grupos que se dedicavam ao estudo sobre o ensino de linguagem, leitura e produção de textos nos cursos superiores. Esse fato, por si só, é de extrema valia para o trabalho que aqui se realiza, uma vez que parte da constatação de que há, naquele momento, uma série de experiências em ensino de leitura e escrita nas universidades brasileiras.

Em uma das mesas redondas organizadas no Congresso, Rocha e Silva (1983, p. 127) relata de que forma se deu o processo de introdução do curso de *Comunicação e Expressão Verbal* na PUCSP, do qual foi coordenadora.

Tendo em vista os bons resultados apresentados pelo curso piloto, propusemos (os primeiros resultados da pesquisa já haviam sido apresentados no Primeiro Encontro Paulista de Professores de Português, PUC, São Paulo, novembro de 1974) a implantação do curso na Universidade, ao mesmo tempo que se elaborou cuidadoso e exaustivo relatório de pesquisa.

Em nota, a autora explica que o relatório mencionado refere-se ao Projeto de Pesquisa intitulado: *Identificação dos problemas em redação e leitura apresentados pelos alunos cursando o primeiro ano da Universidade*. O projeto, que teve início no ano de 1973, envolvia a identificação de problemas em redação e leitura apresentados pelos alunos do primeiro ano do Ciclo Básico da PUCSP.

De acordo com a autora, o passo seguinte ao curso piloto foi a inclusão, em 1976, da disciplina *Comunicação e Expressão Verbal* entre as disciplinas comuns obrigatórias do Ciclo Básico dos Centros de Ciências Humanas e de Educação, Jurídicas e Atuariais da PUCSP.

É certo que o percurso histórico aqui traçado, dadas as limitações desta pesquisa, é bastante restrito ante a complexidade e importância que assume para a compreensão das razões que levaram à adoção de uma disciplina de Língua Portuguesa nos cursos universitários. No entanto, serve como parâmetro a futuras pesquisas que venham a debruçar-se sobre a questão do ensino de leitura e escrita na universidade.

4 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSOS FORA DA ÁREA DA LINGUAGEM: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Tendo sido trazidos os aspectos teóricos pertinentes para o presente estudo, cabe apresentar os dados obtidos pela pesquisa empírica realizada, tendo como alvo de investigação as questões postuladas. Assim, buscou-se definir em que se constitui o componente Língua Portuguesa nos cursos superiores que foram objeto de pesquisa e as razões para sua oferta em cursos não intrinsecamente ligados ao conhecimento linguístico. A partir dessas indagações, procurou-se compreender que concepções podem ser identificadas em suas propostas de ensino, tanto no que diz respeito a visões sobre a linguagem, como sobre a própria formação universitária.

O primeiro passo desse percurso metodológico foi estabelecer as instituições e cursos que seriam objeto de observação. Nesse sentido, importa ressaltar que a investigação tem caráter exploratório, fundada que está na análise de conteúdo. Embora necessite de critérios adequados para a seleção do *corpus* de pesquisa, o estudo prescinde de fundamentação estatística rígida, dado o caráter estritamente conceitual da análise. De qualquer modo, entende-se como bastante abrangente o *corpus* selecionado, como se poderá comprovar de sua descrição.

Quanto à organização acadêmica, optou-se por incluir entre o grupo pesquisado as IES classificadas como universidades e cadastradas como tal pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), admitindo-se somente aquelas de caráter pluridisciplinar, o que exclui da pesquisa as instituições especializadas em determinado campo do saber. Tal categoria abrange as instituições que atuam na formação de profissionais de nível superior e desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão, tudo em conformidade ao disposto no art. 207 da Constituição Federal, no Decreto nº 2.306/97 e ainda no art. 52 da Lei nº 9.394/96.

Explica-se a opção pela categoria universidade, e não outra, por entendê-la como o modelo por excelência para a formação superior do indivíduo, em sua concepção mais ampla. É na universidade que se encontra o terreno fértil ao desenvolvimento intelectual, dada a diversidade de saberes que ali se constroem, substancialmente pela pesquisa, e circulam e se transmitem por diferentes formas de divulgação acadêmica e pelas atividades de ensino. E, seja pela pesquisa que empreende, pelo ensino que ministra, ou pela atuação em atividades de extensão, a universidade tem – ou deveria ter – ligação estreita com a sociedade, devido à sua responsabilidade social.

Compreendendo a heterogeneidade dessa categoria na realidade brasileira atual e entendendo-se como necessária a inclusão de universidades que fizessem parte de todos os grandes grupos identificados por suas especificidades, procurou-se, inicialmente, uma categorização dessas instituições. Desse modo, com base na classificação proposta por Britto e Torrezan (2002) e Britto et al. (2008), foram consideradas para efeito desta pesquisa três subcategorias ou grandes grupos, cujas instituições guardam entre si algumas especificidades, segundo critérios que levam em conta a localização geográfica, inserção no campo da Educação Superior, posição no mercado, tradição histórica, atuação em pesquisa, modelo administrativo, formas de financiamento, organização do tempo e do espaço, vinculação com as associações de classe e formas de relacionamento com o mercado e a sociedade.

Uma primeira forma de categorização – que se pode chamar de categorização horizontal – levou à identificação de três grandes grupos de universidades.

O primeiro é composto somente por *universidades públicas*, categoria que, segundo o INEP, é formada pelas instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, em nível federal, estadual ou municipal. No levantamento desta pesquisa, incluem-se neste grandes universidades públicas de referência em ensino e pesquisa, bem como universidades públicas de atuação local ou regional, totalizando 21 instituições.

No segundo grupo, encontram-se *universidades privadas sem fins lucrativos*, onde se incluem somente universidades cadastradas no INEP como comunitárias, confessionais e/ou filantrópicas.² Na presente investigação, compõem o grupo 22 universidades, de maior ou menor tradição histórica.

O terceiro grupo é composto por *universidades privadas com fins lucrativos*, abrangendo as grandes universidades particulares de sentido estrito, bem como instituições particulares de atuação mais restrita. Para este levantamento, foram selecionadas dez instituições dessa subcategoria.

Para a escolha das universidades que fariam parte do levantamento, buscou-se conferir heterogeneidade ao universo pesquisado. Para tanto, levou-se em conta a distribuição das ins-

² A inclusão das universidades filantrópicas entre aquelas sem fins lucrativos deu-se, neste trabalho, com base no critério adotado pelo INEP, como se pode comprovar em pesquisa sobre tipos de instituição de educação superior divulgados pelo instituto em seu sítio eletrônico, sendo classificadas como “instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração” (BRASIL, 2009). O mesmo se pode observar pela leitura do art. 3º do Decreto n.º 2.306/97, segundo o qual as “entidades mantenedoras de instituições privadas de ensino superior, comunitárias, confessionais **e filantrópicas** ou constituídas como fundações, não poderão ter finalidade lucrativa”. (BRASIL, 1997, grifo nosso)

tituições pelo território nacional, bem como sua classificação em categorias. Além da distribuição pelos grupos elencados, procedeu-se a uma espécie de categorização vertical. Para efeito da análise e valendo-se dos critérios de seleção mencionados anteriormente, tendo como parâmetro a classificação postulada por Britto et al. (2008), as universidades de cada grupo foram classificadas nos seguintes perfis:

1º grupo – universidades públicas

- a) grandes universidades públicas de referência em ensino e pesquisa;
- b) universidades públicas de atuação regional.³

2º grupo – universidades privadas sem fins lucrativos

- a) universidades particulares comunitárias, confessionais e/ou filantrópicas com atuação mais ampla no campo da Educação Superior e reconhecida tradição histórica sem, propriamente, constituir-se em referência em ensino e pesquisa;
- b) universidades particulares comunitárias, confessionais e/ou filantrópicas de atuação limitada e reconhecimento mais restrito à comunidade regional.

3º grupo – universidades privadas com fins lucrativos

- a) grandes universidades particulares em sentido estrito, com forte caráter empresarial, aporte significativo de recursos financeiros, altas posições no mercado e ampla atuação no território nacional;
- b) universidades particulares em sentido estrito, de atuação local ou regional.

A opção pelos cursos que seriam pesquisados tomou como parâmetro as tabelas de áreas do conhecimento adotadas pelo CNPq e pela FAPESP. Primeiramente foram identificadas quatro grandes áreas, que se diferenciam pela forma como se relacionam com as ciências e como constroem o conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Ciências Humanas e Ciências da Saúde.

Dentre os cursos indicados nas tabelas para cada uma dessas grandes áreas, foram escolhidos aqueles que seriam objeto de análise, compondo o seguinte quadro:

³ A classificação das universidades públicas, que aqui se adotou, não deve ser tomada por juízo de valor, o que não se alinharia aos intuítos da pesquisa. O que se pretendeu, com esta classificação, foi discriminar do *corpus* pesquisado as grandes universidades do Brasil, assim consideradas por vários critérios como forte inserção no campo da educação superior brasileira, alcance e reconhecimento nacional de suas ações nos três eixos constitutivos da universidade, como o são o ensino, a pesquisa e a extensão; produção de conhecimento, abrangência nos diversos campos do saber, titulação e regime de trabalho docente, etc. Não se trata, portanto, de ranqueamento ou dizer se esta ou aquela instituição tem mais qualidade que as demais, o que implicaria um estudo mais aprofundado e justificado em critérios de avaliação.

ÁREA DE CONHECIMENTO	CURSO
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Administração
	Ciências Contábeis
	Ciências Econômicas
	Direito
	Arquitetura e Urbanismo
ENGENHARIAS	Engenharia Civil
	Engenharia Elétrica
	Engenharia Mecânica
CIÊNCIAS HUMANAS	Ciências Sociais
	História
	Geografia
	Psicologia
CIÊNCIAS DA SAÚDE	Medicina
	Enfermagem
	Farmácia
	Odontologia

Quadro 1 – Seleção dos cursos por área de conhecimento⁴

Nota-se, pelo quadro, que no âmbito de cada uma dessas áreas do conhecimento, vários foram os cursos escolhidos para compor o *corpus* de análise. De modo preliminar, foram descartados os cursos de graduação de formação tecnológica e os sequenciais, categorias que, segundo o INEP, constituem opção para uma inserção mais rápida no mercado de trabalho. Devido a essa peculiaridade, bastante ligada à noção de formação profissional, não corresponderiam à abrangência que se pretende imprimir neste estudo no que tange às discussões sobre a formação universitária. Outra razão, de ordem prática, refere-se à extensa e variada oferta de cursos nessa modalidade, o que tornaria inviável a análise mais apurada do objeto de estudo. Neste aspecto, optou-se por não incluir no quadro os cursos oferecidos integralmente na modalidade de Educação a Distância. Considerando o elevado número de cursos oferecidos no Brasil nessa modalidade, a opção por esse tipo de curso implicaria adentrar um universo de instituições demasiadamente amplo, em prejuízo da representatividade dos dados. Embora tenham sido incluídos apenas os cursos presenciais, ao proceder ao levantamento das disciplinas oferecidas por ditos cursos, foram admitidos quaisquer componentes que fizessem parte da grade curricular regular, sem que se fizesse discriminação pela modalidade, considerando que, comumente, as disciplinas semipresenciais ou na modalidade a distância são oriundas das mesmas instâncias em que concebidas aquelas do ensino presencial, ainda que sua execução se dê de forma diferenciada, principalmente no aspecto metodológico.

⁴ Todos os quadros e gráficos apresentados neste capítulo são de elaboração própria.

Quanto à escolha das carreiras, optou-se por cursos tidos como tradicionais, isto é, que constituem carreiras consolidadas ao longo da história acadêmica, por onde circula o saber científico e para onde aflui grande parte da sociedade, com vistas à formação superior.

Não é demais lembrar que, sendo objetivo desta pesquisa investigar as razões que levam ao ensino de Língua Portuguesa em cursos superiores cujo conhecimento não tenha afinidade com os estudos da linguagem, ficam excluídas as carreiras de Letras, Secretariado, Comunicação (onde se inserem cursos como Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Design, etc.), Teatro/Artes e Pedagogia, uma vez que incluem os estudos da linguagem como parte integrante de seus conteúdos. O próprio exercício profissional de referidas carreiras, em maior ou menor grau, vale-se do conhecimento teórico da língua.

Ante tais considerações, procedeu-se à escolha de cursos de graduação tradicional, considerados “não específicos” da área da linguagem, e com diferentes características quanto a alguns critérios como: preferência por carreira, concorrência no ingresso, oferta de vagas, distribuição dos cursos pelas instituições e pelo território nacional, carga horária, extensão e complexidade dos conteúdos, titularidade (bacharelado ou licenciatura), área de atuação da carreira, formas de exercício profissional, vínculo com a pesquisa e as ciências, relação com o mercado e prestígio social.

O levantamento dos dados fez-se por meio de busca nos sítios eletrônicos das instituições selecionadas. Inicialmente, fez-se a coleta das informações referentes a cada uma das universidades a serem pesquisadas no sistema SiedSup do INEP, onde se encontram dados cadastrais das instituições, fundamentais para a categorização e classificação das universidades nesta pesquisa. Com a informação dos respectivos endereços eletrônicos, acessou-se a WEB e procedeu-se às visitas às páginas de cada uma das universidades.

Foram coletadas informações institucionais e sobre os cursos oferecidos, tendo como foco os cursos de graduação e, mais especificamente, aqueles correspondentes ao objeto desta pesquisa. Visitaram-se as páginas correspondentes a cada curso a ser pesquisado, nos diferentes campi da instituição, procedendo-se à busca pela grade curricular, também chamada estrutura curricular ou matriz curricular em algumas instituições. A seguir, buscou-se identificar a presença de disciplinas de Língua Portuguesa entre os componentes curriculares de caráter obrigatório⁵. Não havendo menção a qualquer componente denominado Língua Portuguesa (ou denominação correlata, como é o caso de Português, Português Instrumental, Leitura e Produção de Texto, Produção Textual, Produção Acadêmica, Redação, Técnicas de Redação,

⁵ Nos casos de a disciplina ser optativa, faz-se a observação, sem, contudo, integrá-la à análise.

Comunicação e Expressão, entre tantas outras denominações⁶), foi registrada a não oferta da disciplina pelo curso. Quando observada a oferta, fez-se o registro do nome da(s) disciplina(s) e procedeu-se à busca do respectivo programa de ensino ou da ementa correspondente. Na inexistência de informações sobre a estrutura curricular do curso ou sobre o programa das disciplinas, buscou-se obter os dados junto aos setores de coordenação desses cursos, havendo casos de retorno positivo. Esgotadas as tentativas, registrou-se a ocorrência com a designação “informação não disponível”.

Catalogados os componentes oferecidos pelos cursos que fazem parte do *corpus* e de posse dos dados das matrizes curriculares, programas de ensino de Língua Portuguesa (ou disciplinas correlatas), seus conteúdos programáticos, respectivas bibliografias e/ou ementas, passou-se à etapa de tabulação dos dados – o que se fez por meio de listagens e quadros – de modo a permitir a fácil visualização.

A seguir, procedeu-se ao exame dos dados coletados por meio de análise de conteúdo, no intuito de identificar as razões que levaram a instituição à oferta de Língua Portuguesa em cursos não específicos, o caráter predominante do(s) componente(s), bem como fazer emergir da análise as concepções de ensino de leitura e escrita, assim como a noção de formação universitária que subjaz a essas práticas, sempre à luz dos pressupostos teóricos aqui trazidos e buscando aproximar o objeto de estudo às hipóteses previamente levantadas, no sentido de confirmá-las, complementá-las ou, se o caso, refutá-las.

4.1 Mapeamento da disciplina

Nesta subseção, são apresentados os dados que resultaram da pesquisa empírica. Apresentam-se, em primeiro plano, os quadros correspondentes às instituições escolhidas para compor o *corpus* de análise. São trazidos os *Quadros 2, 3 e 4*, relativos às universidades públicas, privadas sem fins lucrativos e privadas com fins lucrativos, respectivamente:

Grandes universidades públicas de referência em ensino e pesquisa	Cidade-sede	Região	Categoria administrativa
Universidade de São Paulo – USP	São Paulo/SP	SE	Estadual
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	Campinas/SP	SE	Estadual
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Belo Horizonte / MG	SE	Federal
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	Rio de Janeiro / RJ	SE	Federal
Univ. Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Porto Alegre/RS	S	Federal

⁶ Eventuais dúvidas nessa busca foram dirimidas ao acessar os respectivos programas, com vistas a identificar se o componente responde por conteúdos de Língua Portuguesa.

Universidades públicas de atuação regional	Cidade-sede	Região	Categoria administrativa
Fund. Universidade Federal do Tocantins - UFT	Palmas/TO	N	Federal
Universidade do Estado do Amazonas – UEA	Manaus/AM	N	Estadual
Universidade do Estado do Pará - UEPA	Belém/PA	N	Estadual
Universidade Federal do Amazonas – UFAM	Manaus/AM	N	Federal
Univ. do Estado do Rio Grande do Norte – UERN	Mossoró/RN	NE	Estadual
Universidade Federal da Bahia – UFBA	Salvador/BA	NE	Federal
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Recife/PE	NE	Federal
Universidade Federal do Piauí – UFPI	Teresina/PI	NE	Federal
Universidade de Brasília – UnB	Brasília/DF	CO	Federal
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT	Cáceres/MT	CO	Estadual
Univ. Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS	Dourados/MS	CO	Estadual
Universidade Estadual Paulista – UNESP	São Paulo/SP	SE	Estadual
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	São Carlos/SP	SE	Federal
Universidade Estadual de Londrina – UEL	Londrina/PR	S	Estadual
Universidade Estadual de Maringá - UEM	Maringá/PR	S	Estadual
Universidade Federal do Paraná - UFPR	Curitiba/PR	S	Federal

Quadro 2 – Universidades públicas

Universidades de atuação ampla e tradição histórica	Cidade-sede	Região	Categoria administrativa⁷
Pontif. Univ. Católica de Minas Gerais - PUC Minas	Belo Horizonte / MG	SE	Comum., conf. e filantrópica
Pontifícia Univ. Católica de São Paulo - PUCSP	São Paulo/SP	SE	Confessional e filantrópica
Pontif. Univ. Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio	Rio de Janeiro / RJ	SE	Confessional e filantrópica
Univ. Presbiteriana Mackenzie – MACKENZIE	São Paulo/SP	SE	Filantrópica
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR	Curitiba/PR	S	Comum., conf. e filantrópica
Pontif. Univ. Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS	Porto Alegre/RS	S	Filantrópica
Universidades de atuação limitada e reconhecimento mais restrito à região	Cidade-sede	Região	Categoria Administrativa
Universidade de Fortaleza – UNIFOR	Fortaleza/CE	NE	Filantrópica
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB	Campo Grande/MS	CO	Comum., conf. e filantrópica
Pontifícia Univ. Católica de Campinas - PUC-Campinas	Campinas/SP	SE	Comum., conf. e filantrópica
Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP	Ribeirão Preto/SP	SE	Filantrópica
Universidade de Sorocaba – UNISO	Sorocaba/SP	SE	Comunitária
Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO	Duque de Caxias/RJ	SE	Filantrópica

⁷ Conforme já se anotou, a designação “filantrópica” é critério extraído das informações divulgadas pelo INEP, que servem de base para a categorização das instituições do quadro e que se referem ao cadastro da instituição junto ao MEC. Portanto, não é de responsabilidade do autor a classificação desta ou daquela instituição em filantrópica e nem é objetivo deste trabalho entrar nesse mérito.

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE	Presidente Prudente/SP	SE	Confessional e filantrópica
Universidade Ibirapuera – UNIB	São Paulo/SP	SE	Filantrópica
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP	Piracicaba/SP	SE	Comum., conf. e filantrópica
Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO	São Gonçalo/RJ	SE	Filantrópica
Universidade São Francisco – USF	Bragança Paulista/SP	SE	Confessional e filantrópica
Univ. Comunitária Regional de Chapecó - UNOCHAPECÓ	Chapecó/SC	S	Comunitária e filantrópica
Universidade do Contestado – UnC	Caçador/SC	S	Comunitária
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS	São Leopoldo / RS	S	Filantrópica
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	Canoas/RS	S	Comum., conf. e filantrópica
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ	Ijuí/RS	S	Comum., conf. e filantrópica

Quadro 3 – Universidades privadas sem fins lucrativos

Grandes Universidades Privadas	Cidade-sede	Região	Categoria administrativa
Univ. Bandeirante de São Paulo - UNIBAN	São Paulo/SP	SE	Particular em sentido estrito
Universidade Estácio de Sá – UNESA	Rio de Janeiro/RJ	SE	Particular em sentido estrito
Universidade Nove de Julho – UNINOVE	São Paulo/SP	SE	Particular em sentido estrito
Universidade Paulista – UNIP	São Paulo/SP	SE	Particular em sentido estrito
Universidades Privadas de atuação mais restrita	Cidade-sede	Região	Categoria administrativa
Universidade da Amazônia – UNAMA	Belém/PA	N	Particular em sentido estrito
Universidade Potiguar – UnP	Natal/RN	NE	Particular em sentido estrito
Universidade Anhanguera/UNIDERP – UNIDERP	Campo Grande/MS	CO	Particular em sentido estrito
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID	São Paulo/SP	SE	Particular em sentido estrito
Universidade do Grande ABC – UniABC	Santo André/SP	SE	Particular em sentido estrito
Universidade Positivo – UP	Curitiba/PR	S	Particular em sentido estrito

Quadro 4 – Universidades privadas com fins lucrativos

A pesquisa realizada junto às instituições do quadro resultou nos dados catalogados em lista constante do Apêndice A – *Levantamento da oferta da disciplina*⁸, que obedeceu à seguinte sequência: grupo de instituições – perfil – instituição – área de conhecimento – campus – curso – disciplina. A disposição das instituições em cada perfil se deu com base na região geográfica da cidade-sede, na ordem: Norte – Nordeste – Centro-Oeste – Sudeste e Sul. Dentro de cada região, as instituições foram ordenadas alfabeticamente.

No apêndice, são apresentados os Quadros 5, 6 e 7, onde se observa a situação de oferta das disciplinas de Língua Portuguesa pelas instituições e cursos pesquisados. Neles, os dados são classificados por instituição, por curso e por nome de disciplina, respectivamente.

Da tabulação desses dados, foram gerados outros quatro quadros representativos dos percentuais de oferta da disciplina por instituição (Quadros 8 e 9), por curso (Quadro 10) e por área do conhecimento (Quadro 11). Esses quadros serão apresentados na sequência.

4.1.1 Oferta da disciplina por instituição

O Quadro 8 apresenta, em primeiro plano, somente as instituições a cujas grades curriculares houve acesso nesta pesquisa. Assim, do quadro inicial de 53, são apresentadas 46 universidades pesquisadas, as quais foram agrupadas por categoria e perfil. São dados os totais de cursos pesquisados por instituição e, destes, quantos oferecem ao menos uma e quantos não oferecem nenhuma disciplina de Língua Portuguesa em suas grades obrigatórias, obtendo-se os percentuais de oferta por instituição.

Grandes universidades públicas de referência em ensino e pesquisa	Cursos pesquisados⁹	Oferecem LP¹⁰	Não oferecem LP	% de oferta
Universidade de São Paulo – USP	19	4	15	21,1
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	12	0	12	0,0
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	16	2	14	12,5
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	16	1	15	6,3
Univ. Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	16	2	14	12,5
Universidades públicas de atuação regional				
Universidade do Estado do Amazonas – UEA	10	8	2	80,0

⁸ Este e os demais apêndices encontram-se disponíveis em arquivo eletrônico gravado em CD-ROM, que acompanha a versão impressa do trabalho.

⁹ Considerou-se, neste campo, o número de grades curriculares diferentes, levando-se em conta o curso/carreira e o campus onde oferecido.

¹⁰ Neste campo, considerou-se o número de grades curriculares onde aparece a oferta de uma ou mais disciplinas de Língua Portuguesa, isto é, havendo mais de um componente para um mesmo curso, computou-se a ocorrência apenas uma vez.

Universidade do Estado do Pará – UEPA	2	2	0	100,0
Univ. do Estado do Rio Grande do Norte – UERN	10	2	8	20,0
Universidade Federal da Bahia – UFBA	16	2	14	12,5
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	16	4	12	25,0
Universidade Federal do Piauí – UFPI	7	1	6	14,3
Universidade de Brasília – UnB	17	4	13	23,5
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT	3	2	1	66,7
Univ. Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS	10	7	3	70,0
Universidade Estadual Paulista – UNESP	15	0	15	0,0
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	5	3	2	60,0
Universidade Estadual de Londrina – UEL	11	3	8	27,3
Universidade Estadual de Maringá – UEM	15	0	15	0,0
Universidade Federal do Paraná – UFPR	16	0	16	0,0
Universidades privadas sem fins lucrativos de atuação ampla e tradição histórica				
Pontif. Univ. Católica de Minas Gerais - PUC Minas	21	10	11	47,6
Pontifícia Univ. Católica de São Paulo - PUCSP	10	6	4	60,0
Pontifícia Univ. Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio	11	6	5	54,5
Univ. Presbiteriana Mackenzie – MACKENZIE	10	6	4	60,0
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR	15	2	13	13,3
Pontif. Univ. Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS	15	1	14	6,7
Universidades privadas sem fins lucrativos de atuação limitada e reconhecimento mais restrito à região				
Universidade de Fortaleza – UNIFOR	14	3	11	21,4
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB	11	4	7	36,4
Pontif. Univ. Católica de Campinas - PUC-Campinas	15	1	14	6,7
Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP	7	2	5	28,6
Universidade de Sorocaba – UNISO	6	6	0	100,0
Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO	8	3	5	37,5
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE	12	5	7	41,7
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP	1	1	0	100,0
Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO	9	5	4	55,6
Universidade São Francisco – USF	12	11	1	91,7
Univ. Comun. Reg. de Chapecó – UNOCHAPECÓ	12	6	6	50,0
Universidade do Contestado – UnC	11	10	1	90,9
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS	14	5	9	35,7
Universidade Luterana do Brasil - ULBRA	15	15	0	100,0

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ	13	11	2	84,6
Grandes Universidades Privadas				
Universidade Estácio de Sá - UNESA	15	12	3	80,0
Universidade Nove de Julho - UNINOVE	1	1	0	100,0
Universidade Paulista - UNIP	14	14	0	100,0
Universidades Privadas de atuação mais restrita				
Universidade da Amazônia – UNAMA	9	6	3	66,7
Universidade Cidade de São Paulo – UNICID	11	1	10	9,1
Universidade Positivo – UP	13	2	11	15,4

Quadro 8 - Oferta da disciplina por instituição¹¹

Se extrairmos os dados do quadro anterior, classificando-os por ordem crescente de oferta da disciplina de LP pelas instituições, temos no *Quadro 9* a seguinte representação:

Universidade	Região	% de oferta
UNICAMP	SE	0
UNESP	SE	0
UEM	S	0
UFPR	S	0
UFRJ	SE	6,3
PUCRS	S	6,7
PUC-Campinas	SE	6,7
UNICID	SE	9,1
UFMG	SE	12,5
UFRGS	S	12,5
UFBA	NE	12,5
PUCPR	S	13,3
UFPI	NE	14,3
UP	S	15,4
UERN	NE	20
USP	SE	21,1
UNIFOR	NE	21,4
UnB	CO	23,5
UFPE	NE	25
UEL	S	27,3
UNAERP	SE	28,6
UNISINOS	S	35,7

¹¹ Ficam excluídas do quadro as instituições a cujas grades curriculares não houve acesso nesta pesquisa.

UCDB	CO	36,4
UNIGRANRIO	SE	37,5
UNOESTE	SE	41,7
PUC Minas	SE	47,6
UNOCHAPECÓ	S	50
PUC-Rio	SE	54,5
UNIVERSO	SE	55,6
UFSCar	SE	60
PUCSP	SE	60
MACKENZIE	SE	60
UNEMAT	CO	66,7
UNAMA	N	66,7
UEMS	CO	70
UEA	N	80
UNESA	SE	80
UNIJUÍ	S	84,6
UnC	S	90,9
USF	SE	91,7
UEPA	N	100
UNISO	SE	100
UNIMEP	SE	100
ULBRA	S	100
UNINOVE	SE	100
UNIP	SE	100

Quadro 9 - Oferta da disciplina por instituição
(classificação por percentual de oferta)

Legenda

Grandes universidades públicas de referência em ensino e pesquisa
Universidades públicas de atuação regional
Universidades privadas sem fins lucrativos de atuação ampla e tradição histórica
Universidades privadas sem fins lucrativos de atuação limitada e reconhecimento mais restrito à região
Grandes Universidades Privadas com fins lucrativos
Universidades Privadas com fins lucrativos e de atuação mais restrita

Na sequência, apresenta-se o *Gráfico 1*, que corresponde aos dados do quadro anterior:

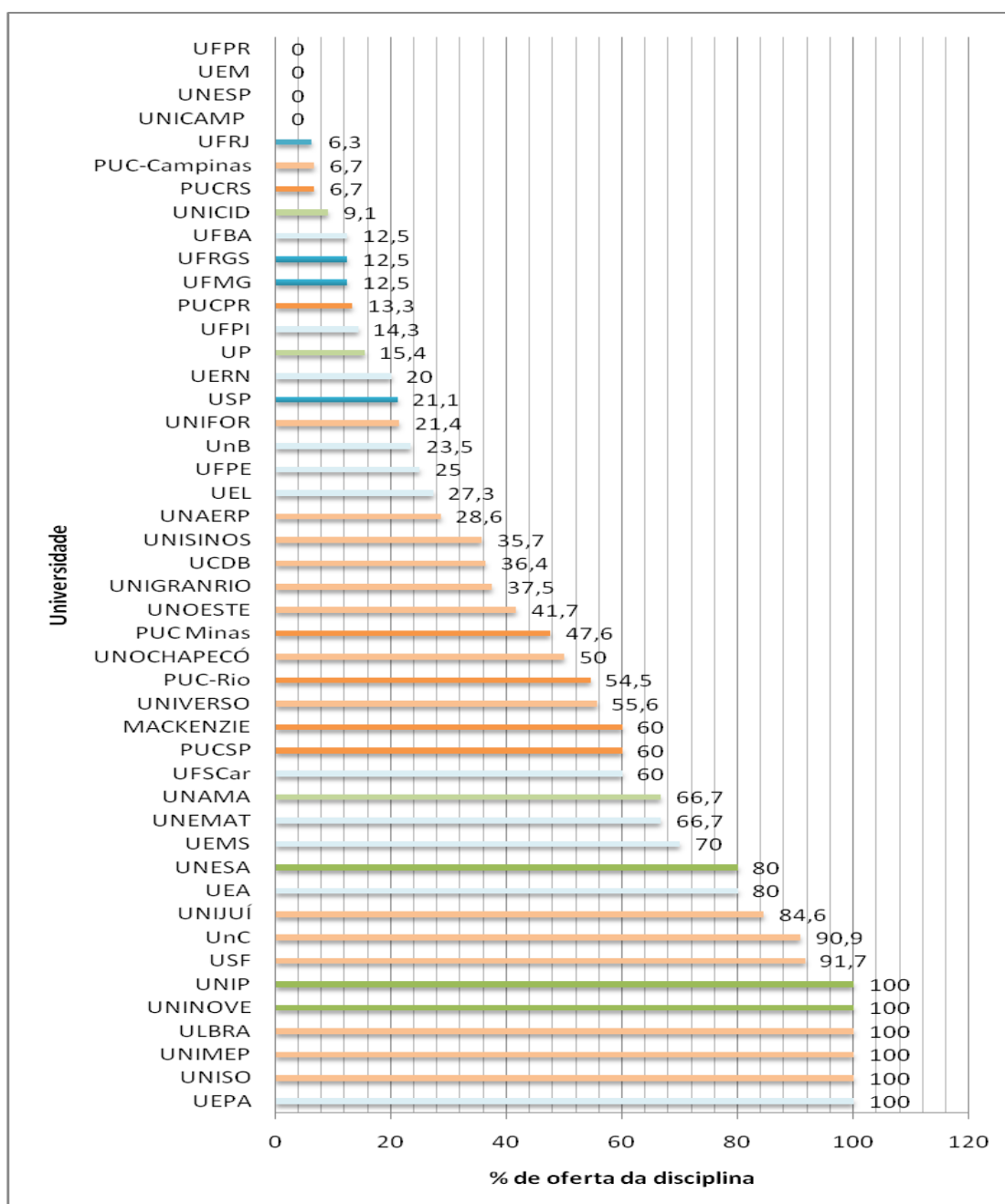


Gráfico 1 – Oferta da disciplina por instituição

Antes mesmo da análise dos dados percentuais, uma observação importante a ser feita é que desse quadro de 46 universidades, somente quatro não oferecem nenhuma disciplina de Língua Portuguesa nos cursos pesquisados. Esse dado, ainda que de forma ligeira, permite sustentar que o ensino de leitura e escrita aparece de forma expressiva na maior parte das instituições pesquisadas, dentre os cursos levantados. Tal fato é indicativo da relevância que o tema assume nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Superior no Brasil.

Ainda quanto a esse dado inicial, verificou-se pela leitura do *Quadro 9* que as quatro instituições que não oferecem a disciplina pertencem ao grupo das universidades públicas. Em contrapartida, na parte inferior do *Gráfico 1*, observa-se que seis universidades oferecem a disciplina em 100% dos cursos pesquisados, assim distribuídas: duas pertencem ao grupo das grandes universidades privadas com fins lucrativos; três são universidades privadas sem fins lucrativos de atuação limitada e reconhecimento mais restrito à região; e uma pública, de atuação mais restrita à região Norte do país. A leitura dessas duas extremidades do gráfico parece apontar para razões institucionais na escolha pela oferta ou não da disciplina entre seus cursos, o que pode indicar alguma projeção imaginária de perfil de alunado e de suas necessidades formativas ou o atendimento às demandas desse próprio alunado, seja no sentido de oferecer ou não a disciplina.

Análise minuciosa do gráfico leva-nos a observar que, do grupo de grandes universidades públicas de referência em ensino e pesquisa, todas estão situadas entre aquelas cuja oferta da disciplina não ultrapassa 22% do total de matrizes pesquisadas na instituição. Se dividirmos o gráfico em dois, verificamos que entre as universidades cuja oferta é menor que 50%, figuram apenas duas instituições privadas, o que representa um terço dessa categoria. Os outros dois terços oferecem no mínimo 66,7%.

Quanto à distribuição geográfica, é razoável supor que as universidades das regiões Sul e Sudeste constituam a maioria das universidades, inclusive no âmbito de cada um dos grupos em que se distribuem as instituições do quadro. Isto se deve ao fato de que são as regiões que congregam os principais pólos de desenvolvimento e de tecnologia do país, lócus por excelência do poder político e econômico e que, por essa razão, atraem de forma privilegiada as atenções do Estado e de investidores. No entanto, em face do número reduzido de universidades nas demais regiões, ao selecionar-se as mais representativas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste para fazerem parte do *corpus* de pesquisa, acabaram por predominar no grupo das universidades públicas de atuação regional exatamente aquelas situadas nestas regiões.¹² Diante disso, o critério da região geográfica, embora auxilie na análise qualitativa, poderia falsear os resultados numa abordagem quantitativa, tendo em vista que a própria distribuição das instituições se faz de modo desigual no Brasil, dado que Sul e Sudeste respondem juntos por 73,9% das instituições do quadro. Some-se a isso o fato de que as universidades das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste são públicas, em sua maioria.

¹² Apenas para que se tenha ideia, na região Norte, das treze universidades cadastradas no INEP, apenas uma é privada, sendo que todas as demais são estaduais ou federais. Na região Nordeste, são 34 universidades, sendo apenas seis privadas. Já no Centro-Oeste a proporção é um pouco mais equilibrada, sendo que das catorze universidades cadastradas, cinco são privadas.

4.1.2 Oferta da disciplina nos cursos

Na sequência, o *Quadro 10* traz o mapeamento da oferta da disciplina de Língua Portuguesa pelos cursos a cujas grades curriculares se teve acesso. Nele figura o número de grades pesquisadas de cada curso, quantas incluem pelo menos uma disciplina de Língua Portuguesa (designadas por “oferecem LP”), e quantas não oferecem a disciplina (designadas por “não oferecem LP”). Os percentuais são apresentados na ordem decrescente e referem-se à proporção entre a terceira e a segunda coluna.

Curso	Nº de grades pesquisadas	Oferecem LP	Não oferecem LP	% de oferta
Ciências Contábeis	37	32	5	86,5
História	33	18	15	54,5
Direito	43	22	21	51,2
Administração	43	21	22	48,8
Geografia	29	13	16	44,8
Engenharia Civil	33	13	20	39,4
Ciências Econômicas	31	11	20	35,5
Ciências Sociais	26	9	17	34,6
Engenharia Elétrica	30	10	20	33,3
Psicologia	34	11	23	32,4
Enfermagem	42	12	30	28,6
Engenharia Mecânica	26	7	19	26,9
Arquitetura e Urbanismo	29	6	23	20,7
Farmácia	33	6	27	18,2
Odontologia	28	5	23	17,9
Medicina	30	4	26	13,3

Quadro 10 - Oferta da disciplina por curso

No *Quadro 11*, os cursos são agrupados de acordo com a respectiva área do conhecimento, conforme a classificação adotada pelo CNPq e pela FAPESP.

Área	Nº de grades pesquisadas	Oferecem LP	Não oferecem LP	% de oferta
Ciências Sociais Aplicadas	183	92	91	50,3
Ciências Humanas	122	51	71	41,8
Engenharias	89	30	59	33,7
Ciências da Saúde	133	27	106	20,3
TOTAL	527	200	327	38,0

Quadro 11 - Oferta da disciplina por área de conhecimento

A seguir, apresenta-se o *Gráfico 2*, correspondente aos dados informados nos quadros anteriores.

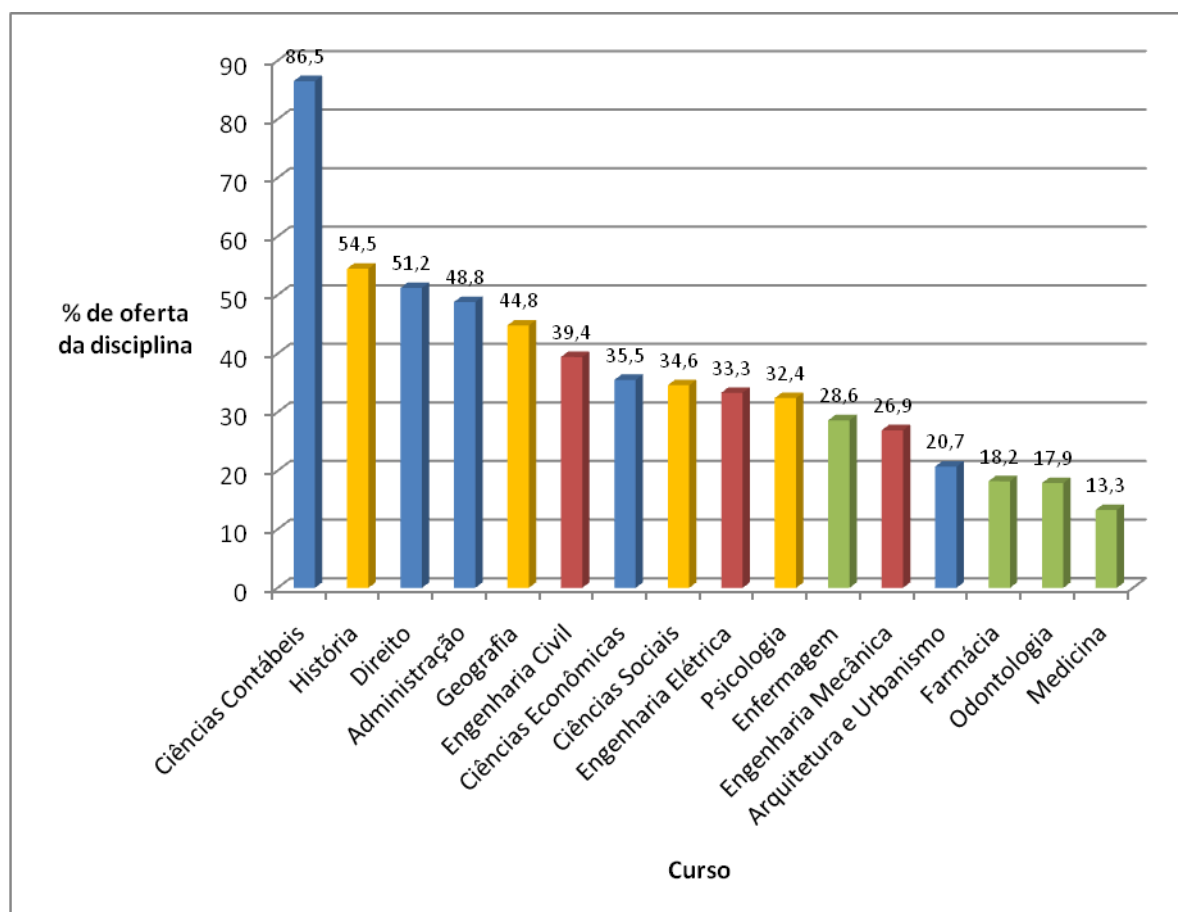


Gráfico 2 - Oferta da disciplina por curso

Pela leitura do gráfico, provavelmente não escaparia nem ao observador menos atento o fato de que o curso de Ciências Contábeis é, com folga, o curso com maior percentual de oferta da disciplina entre as grades curriculares da mesma carreira, isto é, de todas as grades de cursos de Ciências Contábeis verificadas nesta pesquisa, 86,5% delas incluem pelo menos uma disciplina de Língua Portuguesa. Bem abaixo vêm os cursos de História (54,5%) e de Direito (51,2%). De todo modo, considerando-se que são apenas estes os cursos em que a disciplina aparece em mais da metade das grades curriculares pesquisadas, certamente são dados extremamente significativos.

Além disso, verificou-se que dos cinco cursos com maior presença da disciplina, todos eles com oferta acima de 40%, três são da área de Ciências Sociais Aplicadas (Ciências Contábeis, Direito e Administração) e dois das Ciências Humanas (História e Geografia).

Já neste ponto, cabem alguns questionamentos. O primeiro deles refere-se ao curso de Ciências Contábeis. Por que razão os cursos dessa carreira apresentam de forma tão expressi-

va a disciplina Língua Portuguesa na grade curricular? Que fator ou fatores podem estar ligados à preocupação com a leitura e a escrita nessa área específica?

Com relação à legislação educacional, os textos que mais se aproximam de possíveis respostas a essas indagações são as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Ressalve-se, contudo, que as resoluções aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Superior, nesse aspecto, visam precipuamente conferir flexibilidade à organização curricular, conforme já assinalado em outro capítulo deste trabalho. De todo modo, é válido lembrar que

As diretrizes curriculares constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente adotadas por todas as instituições de ensino superior. Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem estimular a superação das concepções antigas e herméticas das grades curriculares, muitas vezes, meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (PARECER N° CNE/CES 1300/01)

Ao examinarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Contábeis, na Resolução CNE/CES n.º 10, de 16 de dezembro de 2004¹³, observamos que o texto não faz referência direta à oferta de uma disciplina dessa espécie na grade curricular desses cursos. Inclusive, em seu art. 5º, prevê que os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, entre outros, conteúdos de formação básica, assim discriminados no item I: “estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística”. (BRASIL, 2004)

Entretanto, o art. 4º pode fornecer algumas pistas no sentido de se compreender o texto legal como uma orientação para o desenvolvimento de competências e habilidades que passem pelo estudo da língua materna de forma operacionalizada.

Art. 4º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve possibilitar formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades: I - **utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais**; II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil; III - **elaborar pareceres e relatórios** que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais. (BRASIL, 2004, grifo nosso)

¹³ As diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação podem ser consultadas através de pesquisa no portal do MEC, acessando a página <http://portal.mec.gov.br/index.php>, ou por meio de pesquisa no sistema de busca por legislação do INEP, na página <http://www.prolei.inep.gov.br/>.

Como se vê, não é explicitada a necessidade de inclusão dos estudos linguísticos em nenhum dos artigos mencionados. Porém, num campo marcado pela heterogeneidade, como o da Educação Superior, é razoável supor distintas interpretações do texto da resolução, até mesmo pela flexibilidade conferida pelas diretrizes curriculares. Assim, fatores submetidos a demandas locais e interesses institucionais ou de classe acabam emergindo sobre a questão e determinando a adoção de práticas formativas de caráter diretivo, como por exemplo, a oferta de disciplinas de Língua Portuguesa com fins específicos, como o caso do uso adequado de terminologias próprias de certa carreira ou a elaboração de pareceres técnicos e relatórios.

Antecipando-nos à análise das tendências subjacentes às propostas de ensino das disciplinas, objeto do próximo item, somos levados a compreender o caráter instrumental como o que melhor responde a uma oferta tão significativa da disciplina nos cursos de Ciências Contábeis. De fato, a análise de alguns programas, que se apresenta mais adiante neste trabalho, corrobora essa hipótese. De doze programas analisados¹⁴, dentre as disciplinas oferecidas nos cursos de Ciências Contábeis, cinco apresentam predominância da vertente instrumental, aparecendo como subsidiária dos estudos em outras três disciplinas. Porém, muitos aspectos não puderam ser alcançados nos limites desta pesquisa, o que abre novas perspectivas de estudo, na tentativa de encontrar razões que justifiquem a prática em cursos dessa natureza.

Na outra ponta do gráfico, observa-se a fraca presença da disciplina em cursos de Medicina, representada pela marca de 13,3%. Verificou-se que dos quatro cursos com menor oferta, todos eles abaixo de 25%, três são da área de Ciências da Saúde: Medicina, Farmácia e Odontologia, somando-se ao grupo o curso de Arquitetura e Urbanismo.

Duas razões parecem concorrer para esses resultados: a primeira delas refere-se ao grau de especificidade das carreiras de Saúde (o que também pode ser válido no caso de Arquitetura e Urbanismo). Trata-se de carreiras nas quais se supõe uma abordagem curricular que atenda mais aos conteúdos específicos e de ordem prática. Inclusive, algumas dessas carreiras, visivelmente no caso de Medicina, exigem alto grau de especialização do profissional, o que supostamente implica a otimização do currículo no sentido da formação profissional.

A segunda razão está ligada ao perfil (real ou imaginário) de alunos dessas carreiras. Principalmente no caso de Medicina, Odontologia e Arquitetura tem-se um alunado que, ao menos se supõe, possui melhores condições de manejo da linguagem, uma vez que são cursos mais concorridos no ingresso e que representam carreiras socialmente mais prestigiadas, gozando da preferência de candidatos das classes com maior acesso à cultura escrita e com mai-

¹⁴ Referentes às disciplinas com maior disponibilidade de informação.

or investimento na formação. Isso explicaria, em tese, a opção pela menor oferta da disciplina nesses cursos.

No tocante ao curso de Enfermagem, a oferta ligeiramente maior da disciplina parece explicar-se pelo fato de se tratar de carreira paramédica, com grande oferta de vagas e de cursos de larga distribuição geográfica, o que implicaria menor concorrência nos concursos de ingresso, levando à admissão de candidatos com menores condições de acesso aos bens culturais e, supostamente, maiores dificuldades linguísticas.

Como explicar, portanto, que carreiras como Engenharia e Direito, ainda que gozem de certo prestígio entre as classes sociais com melhores condições de acesso aos cursos superiores, possuam índices mais elevados quanto à oferta da disciplina?

No caso das Engenharias, o exame da Resolução CNE/CES nº 11, de 11 de março de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, pode contribuir ao menos parcialmente para o entendimento desses resultados. O art. 6º, ao estabelecer que o curso deve incluir em seu currículo um núcleo de conteúdos básicos, no § 1º elenca a Comunicação e Expressão entre esses conteúdos.

Já sobre o curso de Direito, cabem algumas observações quanto à especificidade da área. Embora se projete imaginariamente um alunado proveniente de camadas sociais cujo investimento formativo pressupõe um trânsito mais facilitado pela cultura letrada, trata-se de carreira que, pela grande oferta de vagas e de cursos e sua distribuição por pequenos e grandes centros, caracteriza-se por uma menor concorrência nos concursos de acesso, se comparada às demais carreiras que gozam de semelhante prestígio. Assim, esse alunado não possui, hipoteticamente, as mesmas condições de lidar com os objetos do conhecimento que tem o estudante de Medicina, por exemplo. Por extensão, possui certa demanda por ações que visem desenvolver a capacidade de leitura e escrita, o que leva à inserção da disciplina, na maior parte dos casos. No mais, a carreira de Direito prevê o uso contínuo da língua escrita, cujo domínio considera-se essencial para o exercício profissional.

O tema também encontra destaque na legislação, como se vê no texto da Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes **habilidades e competências**: I - **leitura, compreensão e elaboração de textos**, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; III - **pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito**; IV - ade-

quada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - **correta utilização da terminologia jurídica** ou da Ciência do Direito; VI - **utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica**; VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (BRASIL, www.prolei.inep.gov.br, grifo nosso)

Além do fato de que a leitura e a escrita ocupam de maneira significativa o cotidiano do profissional de Direito (e, em grande parte das carreiras jurídicas, também se faz uso dos conhecimentos da Retórica), há que se considerar, ainda, o fator sociolinguístico. Nos meios sociais por onde transita o profissional das carreiras jurídicas, constata-se a instituição de um padrão linguístico aceito nessa categoria. Circula, em grande parcela da sociedade, a ideia equivocada de que saber ler e escrever, por si só, leva ao prestígio social. No bojo dessas questões, surge como unicamente legitimada a língua padrão, considerada a “norma culta”. Submetido a essas condições, o profissional da área adere ao padrão linguístico socialmente aceito.

Por fim, saliente-se que grande parte dessas questões liga-se a aspectos de ordem subjetiva, baseando-se em projeções imaginárias de perfil de estudante, em demandas preconcebidas e no estabelecimento prévio de valores. No entanto, para abarcar a complexidade do tema, deve-se considerar o confronto entre as distintas variantes envolvidas, como prestígio social da carreira, muito ligado à atuação do futuro profissional e níveis salariais, distribuição do curso pelas regiões geográficas e sua maior ou menor inserção nos polos de desenvolvimento, relação candidato/vaga, custo estimado do curso nas instituições pagas, perfil de estudante, modelo administrativo e perfil da instituição, relação com órgãos de classe, vínculo corporativo, sujeição às demandas do mercado, etc. São categorias nas quais se pretende avançar em novos estudos, visando o aprofundamento das discussões iniciadas nesta pesquisa.

4.2 Disponibilidade de informações sobre as disciplinas

Conforme descrito na introdução deste capítulo, a coleta dos dados nesta investigação deu-se por meio de busca efetuada nos sítios eletrônicos das instituições do quadro. Procedeu-se à visita das páginas correspondentes a cada curso selecionado, nos diferentes campi de cada uma das instituições, em busca das grades curriculares correspondentes.

Saliente-se que o ato de tornar públicas as condições de oferta dos cursos nos meios eletrônicos é objeto de instrução ministerial, por meio da Portaria nº 2.864, de 24 de agosto de

2005. Em seu art. 1º, o documento prescreve que as instituições de Educação Superior devem tornar públicas e manter atualizadas, em página eletrônica própria, as condições de oferta dos cursos por elas ministrados, incluindo entre essas condições de oferta o programa de cada curso oferecido e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos e critérios de avaliação.

A despeito da instrução do MEC, constatou-se que as instituições comportam-se de maneiras distintas nesse aspecto. Diante disso, nosso *corpus* inicial foi reduzido de 53 universidades – total de instituições acessadas –, para o número final de 46 universidades em condições de serem analisadas minimamente, isto é, cujas grades curriculares estão disponibilizadas nos sítios eletrônicos ou foram informadas pela instituição. Embora não se tenha aprofundado na análise quantitativa desses dados, ressalte-se que dessas sete instituições que não disponibilizam as grades curriculares de nenhum dos cursos pesquisados, cinco pertencem ao grupo das universidades privadas com fins lucrativos, o que representa a metade do número de instituições dessa categoria selecionadas inicialmente.

É um dado simples, mas que não pode escapar à percepção, uma vez que bastante representativo. Em primeiro lugar, porque reduziu à metade o quadro de instituições desse grupo a serem investigadas, o que inviabiliza, de certo modo, análises que requeiram maior cuidado estatístico. Por outro lado, leva a supor que, em parte significativa das instituições cuja finalidade esteja assentada na obtenção de lucro econômico, há menor investimento na divulgação das condições de oferta de seus cursos, a despeito de todo o arsenal publicitário que se conhece nessas instâncias, voltado mais ao caráter mercadológico que acadêmico.

No Apêndice B – *Informações sobre as disciplinas*, encontram-se reunidos os quadros demonstrativos da disponibilidade de informações sobre as disciplinas de Língua Portuguesa das instituições pesquisadas que oferecem a disciplina, classificando-se as mesmas de acordo com a natureza da informação divulgada, isto é, somente o nome do componente, apenas a ementa ou mais que a ementa (*Quadros 12 a 17*).

Desse modo, classificadas as disciplinas de acordo com a disponibilidade de informação, passou-se à fase de análise das concepções predominantes em cada uma delas.

4.3 Propostas de ensino e tendências

Vale lembrar, para o presente tópico, algumas questões levantadas no início deste trabalho e que fundamentam a análise empreendida: em que consiste esse “Português” ensinado nos cursos superiores? Que razões levam à oferta dessa disciplina em cursos não específicos

da área da linguagem? Que concepções de língua e de ensino de leitura e escrita norteiam seus programas? Que noções de formação acadêmica subjazem a essas propostas de ensino?

No encalço de possíveis respostas a tais questionamentos, parecem revelar-se variadas concepções que orientam práticas formativas nos círculos universitários, desde o ponto de vista linguístico até educacional, isto é, que diz respeito à ideia mesma do que é formar, mais especificamente, do que representa a formação universitária e quais seus requerimentos e suas implicações para a sociedade. Nesse sentido, posta a questão de modo mais complexo, poderíamos indagar sobre os papéis contraditórios que a universidade atual representar nesse jogo.

Assim, sem a pretensão de abarcar toda a complexidade que esse debate suscita, esta pesquisa buscou levantar e discutir elementos significativos para a compreensão da oferta de disciplinas de Língua Portuguesa em cursos superiores em que a linguagem não representa objeto de estudo específico.

Com base no levantamento da oferta da disciplina pelas instituições pesquisadas, apresentado em detalhes no Apêndice A, pôde-se verificar como se distribui essa oferta pelas instituições e cursos pesquisados (*Quadros 5 e 6 do Apêndice A*). Já o *Quadro 7*, do mesmo apêndice, centra o foco nas disciplinas, em sua distribuição pelos cursos e instituições. É, pois, este último quadro que nos serve de base para a análise que passamos a empreender.

Antes, porém, cabe observar que este trabalho empírico parte de hipóteses estabelecidas com base no que a divulgação científica sobre ensino de Português na universidade nos tem revelado nos últimos anos. Assim, tendo em vista que a oferta de disciplinas de Língua Portuguesa em cursos superiores não específicos da área da linguagem parece nortear-se por razões e concepções diversas, estabeleceu-se, a princípio, três vertentes como predominantes nessa prática: 1. reparadora ou supletiva; 2. instrumental ou tecnicista; e 3. discursivo-textual.

Na primeira vertente, a Universidade reveste-se de um papel fundamental na recuperação ou complementação dos estudos regulares, que se mostraram insuficientes para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, o que fica demonstrado logo no ingresso deles nos cursos superiores, seja lá qual for a carreira escolhida (ainda que tal fato se observe de forma distinta entre diferentes cursos e instituições). Nessa perspectiva, a Língua Portuguesa tende a vincular-se muito mais aos conteúdos básicos, marcadamente ligados a uma noção normativa e comprometida com o domínio da língua padrão. Nesse sentido, reproduz os referenciais teórico-metodológicos do ensino básico.

A segunda vertente que hipoteticamente sustenta a oferta de uma disciplina de Língua Portuguesa em cursos não específicos tem razões essencialmente instrumentais e considera a língua de forma operacionalizada, atribuindo-lhe fins específicos, com vistas à aplicação pro-

fissional. Atende a demandas específicas e submete-se ao imediatismo das exigências de formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, de quem se exigem competências diversas, entre elas, a de ler e escrever certos tipos de texto, mas não todos necessariamente. O modo utilitarista de ver as relações da linguagem com o exercício profissional parece nortear planos de ensino, desde os objetivos propostos até as metodologias empregadas.

Por fim, uma terceira vertente que parece embasar o ensino de Português na universidade compreende o conhecimento da leitura e da escrita como condição necessária ao aprendizado das demais áreas do conhecimento. Adota como referenciais teóricos estudos de Análise do Discurso e de Linguística Textual e privilegia o ensino da leitura, como forma de ampliar o conhecimento de mundo, e a produção textual, como forma de desenvolver a capacidade argumentativa. Compreende a competência no manejo da língua como necessária ao desenvolvimento intelectual do estudante.

Diante dessas distintas concepções assumidas como hipóteses, elaborou-se o quadro que segue, no qual são apresentadas todas as 131 disciplinas identificadas como obrigatórias nas grades curriculares dos cursos pesquisados e as instituições onde ocorrem. Na terceira coluna, apresenta-se um esboço de análise, isto é, um exercício de aproximação das disciplinas, por meio da análise dos nomes, às três vertentes admitidas *a priori* neste trabalho.

DISCIPLINA	UNIVERSIDADE	VERTENTE ¹⁵
Análise e produção de texto	UNIFOR	3
Análise e produção do texto acadêmico	PUC-Rio	3
Argumentação, Interpretação e Redação Jurídica	UNICID	2
Compreensão e produção do texto técnico	PUC-Rio	2
Comunicação e Expressão	UFSCar	2 / 1
Comunicação e Expressão	MACKENZIE	2 / 1
Comunicação e Expressão	UEL	2 / 1
Comunicação e Expressão	ULBRA	2 / 1
Comunicação e Expressão	UP	2 / 1
Comunicação e Expressão	UP	2 / 1
Comunicação e Expressão	UNAMA	2 / 1
Comunicação e Expressão	UEA	2 / 1
Comunicação e Expressão	UNIP	2 / 1
Comunicação e Expressão	UNOESTE	2 / 1

¹⁵ As vertentes estão numeradas conforme segue: 1- reparadora ou supletiva; 2- instrumental ou tecnicista; 3- discursivo-textual. Havendo mais de um número, prevalece o primeiro em relação ao segundo.

Comunicação e expressão humanas – o discurso empresarial	PUC-Rio	2 / 3
Comunicação e trabalho em grupo	USP	2 / 3
Comunicação Empresarial	UNIFOR	2
Estudo da Comunicação Científica	PUC Minas	3
Experimentação Textual	UNISINOS	3
História e Estudos Linguísticos	UEL	2 / 3
Interpretação e Produção de Textos	UNISINOS	3
Interpretação e Produção de Textos	UNIP	3
Interpretação e Produção de Textos apl. ao Direito	UNESA	2
Leitura e Produção de Texto	UNAMA	3
Leitura e Produção de Texto	UNAMA	3
Leitura e Produção de Texto Científico	MACKENZIE	3 / 2
Leitura e Produção de Texto Científico I	UNOESTE	3 / 2
Leitura e Produção de Texto Científico II	UNOESTE	3 / 2
Leitura e Produção de Textos	UnB	3
Leitura e Produção de Textos	UFPI	3
Leitura e Produção de Textos	UNISINOS	3
Leitura e Produção de Textos	UNOCHAPECÓ	3
Leitura e Produção de Textos	PUC Minas	3
Leitura e Produção de Textos	UNAERP	3
Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	PUC Minas	3 / 2
Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	PUC Minas	3 / 2
Leitura e Produção de Textos Científicos	UNEMAT	3
Leitura e Produção de Textos I	USF	3
Leitura e Produção de Textos II	USF	3
Leitura e Produção de Textos para Engenharia Civil	UFSCar	2 / 3
Leitura e Produção Textual	UNIMEP	3
Leitura e Produção Textual	UNINOVE	3
Língua Portuguesa – Leitura e Produção de Textos	UNAMA	1 / 3
Língua Portuguesa	UCDB	1
Língua Portuguesa	MACKENZIE	1
Língua Portuguesa	UNOCHAPECÓ	1
Língua Portuguesa	UNOCHAPECÓ	1
Língua Portuguesa	UNIJUÍ	1
Língua Portuguesa	UNIJUÍ	1
Língua Portuguesa	UNAMA	1
Língua Portuguesa	UNESA	1
Língua Portuguesa	UEMS	1

Língua Portuguesa	UEMS	1
Língua Portuguesa	UEMS	1
Língua Portuguesa	UEMS	1
Língua Portuguesa	UEMS	1
Língua Portuguesa	UEMS	1
Língua Portuguesa	UNIGRANRIO	1
Língua Portuguesa aplicada à Contabilidade	PUCCamp	2
Língua Portuguesa C	UFRGS	1
Língua Portuguesa como Instrumento de Comunicação	UFBA	2
Língua Portuguesa e Comunicação	UEPA	1 / 2
Língua Portuguesa I – A	UFBA	1
Língua Portuguesa I	UNIVERSO	1
Língua Portuguesa I	UNOCHAPECÓ	1
Língua Portuguesa I A	UFRGS	1
Língua Portuguesa II	UNIVERSO	1
Língua Portuguesa II	UNOCHAPECÓ	1
Língua Portuguesa Instrumental I	UERN	2
Língua Portuguesa para Fins Específicos	MACKENZIE	2
Língua Portuguesa, Comunicação e Expressão	UEPA	1 / 2
Língua Portuguesa: teoria e prática	UNISO	1 / 3
Língua Portuguesa: texto e contexto	UNISO	3
Linguagem e Argumentação Jurídica	UNIVERSO	2
Linguagem forense	UEMS	2
Linguagem Jurídica	MACKENZIE	2
Linguagem Jurídica	UnC	2
Linguagem Jurídica	USP	2
Metodologia de Estudo e Produção de textos	PUCRS	3
Oficina de Comunicação e Expressão para Engenharia Civil	UEL	2
Oficina de Expressão Escrita	UNESA	3
Oficina de Leitura e Produção de Textos	PUC Minas	3
Oficina de Língua Portuguesa A	UFMG	1
Oficina de Produção de Texto	UNOCHAPECÓ	3
Oficina de Texto	PUC Minas	3
Português	PUCSP	1
Português_1	UnC	1
Português_2	UnC	1
Português_3	UnC	1
Português_4	UnC	1

Português_5	UnC	1
Português_6	UnC	1
Português_7	UnC	1
Português_8	UnC	1
Português_9	UnC	1
Português	UnC	1
Português I – Técnicas de Redação	UFPI	2
Português Instrumental	PUCSP	2
Português Instrumental	PUCSP	2
Português Instrumental	UNOCHAPECÓ	2
Português Instrumental	USP	2
Português Instrumental	UNIGRANRIO	2
Português Instrumental	UFPE	2
Português Instrumental	UNAMA	2
Português Instrumental	PUCSP	2
Português Instrumental	UEA	2
Português Instrumental 1	UnB	2
Português Instrumental I	UFRJ	2
Português Instrumental I	PUCPR	2
Português Instrumental II	PUCPR	2
Português para Medicina	PUCSP	2
Português: Leitura e Produção de Texto	PUC Minas	3
Prática de Redação e Expressão	UEMS	1 / 3
Produção de Texto e Leitura I	UNEMAT	3
Produção de Texto e Leitura II	UNEMAT	3
Produção de Textos	PUCPR	3
Produção e Compreensão de Textos	PUC Minas	3
Produção Textual em História	UNIGRANRIO	2 / 3
Redação e Linguagem Forense I	UCDB	2
Redação e Linguagem Forense II	UCDB	2
Redação e Linguagem Jurídica I	PUCSP	2
Redação e Linguagem Jurídica II	PUCSP	2
Redação Forense	UNESA	2
Redação Forense I	UNOESTE	2
Redação Forense II	UNOESTE	2
Redação Técnica	PUC Minas	2
Redação Técnica	UFMG	2
Técnicas de Leitura, Interpretação e Redação	UCDB	2 / 3
Técnicas de Redação	UCDB	2

Técnicas de Redação Jurídica	UNIGRANRIO	2
Teoria da Argumentação	UNESA	3

Quadro 18 – Disciplinas x vertentes predominantes
(análise prévia com base no nome das disciplinas)

À primeira vista, o quadro apresenta algumas denominações como predominantes, sendo as mais comuns: *Língua Portuguesa* (22 disciplinas), *Comunicação e Expressão e Português Instrumental* (treze disciplinas cada), *Português* (doze disciplinas) e *Leitura e Produção de Texto* (dez disciplinas).

Embora se possa antecipar tendências a uma ou outra vertente teórico-metodológica sobre a linguagem e seu ensino ou conceitos sobre a formação universitária por meio de análise do nome das disciplinas, isto se faz no âmbito limitado da especulação, não havendo elementos suficientemente consistentes para sustentar conclusão alguma. De qualquer forma, a carga discursiva que cada um desses nomes possui tem muito a revelar e deve ser observada para algumas considerações iniciais da análise.

Se tomarmos as denominações das disciplinas não somente pelas concepções de linguagem e de ensino de língua materna que parecem reproduzir, mas também por meio das determinações políticas, sociais, históricas e econômicas que as constituíram em um dado momento da história do ensino de Língua Portuguesa, podemos levantar alguns elementos balizadores desta análise. Desse modo, títulos como *Português* ou *Língua Portuguesa* parecem levar à noção de ensino tradicional da língua, pensamento que traduz metodologias convencionais, estruturalistas, concepções ligadas ao ensino da língua pela língua, por suas estruturas de funcionamento e uso, pelas regras, pelo normativismo, pelos conceitos de certo e errado, isto é, as convenções da língua padrão. Aproxima-se da concepção de linguagem como sistema que, para Soares (1998), predominou no ensino de língua materna até a década de 1960. Seus estudos têm, por presunção, caráter reparador, no sentido de suprir as deficiências que o estudante traz do ensino regular.

Com presença marcante nas denominações dadas às disciplinas, o termo *Comunicação e Expressão* é designação oriunda da reorientação para o ensino da Língua Portuguesa surgida no seio das reformas educacionais dos governos militares das décadas de 1960 e 70. A Lei 5.692/71, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, em seu art. 4º, §2º, entende o estudo da língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. O mesmo texto, em seu art. 1º, inclui entre os objetivos gerais estabelecidos para o ensino de 1º e 2º graus, a qualificação para o trabalho. Daí sua inscrição numa perspectiva instrumental da linguagem, mas sujeita a um viés tradicional no sentido do uso correto da língua.

O título *Português Instrumental*, dentre todas as denominações, é o que mais bem deixa explícitas as marcas de determinada vertente, no caso, como o nome já diz, a vertente instrumental, tecnicista, de enfoque pragmático e de caráter operatório do ensino da língua para fins específicos. Novamente invocando Soares (1998), privilegia a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, noção que predominou no ensino de língua materna entre as décadas de 1960 e 80. Nessa esteira, poderíamos arrolar nomes como *Língua Portuguesa Instrumental*, *Português para fins específicos* ou *Língua Portuguesa para fins específicos*.

Também nessa perspectiva encontram-se títulos voltados à área do Direito, como *Linguagem Jurídica* ou *Redação Forense*. Ainda que possam representar uma ou outra vertente, fica claro pelo título o viés pragmático da disciplina, voltada ao menos institucionalmente a um caráter instrumental, de fins específicos e de apoio ao exercício profissional.

As alusões à carreira à qual pertence o público-alvo, por si só, são indicativas de um caráter instrumental, uma vez que revelam preocupação com o direcionamento dos estudos de acordo com a especificidade da área. No entanto, dependendo dos conteúdos a serem trabalhados para esses fins específicos de carreira, pode-se detectar a inscrição em outra vertente.

Por fim, cabe lembrar que o ensino de *Leitura e Produção de Textos* é, predominantemente, expressão de uma ideia de ensino de língua sob o prisma do discurso ou da análise textual. Ao tratar de conhecimento de mundo e visão crítica, assume caráter formativo, dentro de uma concepção que aproxima língua e pensamento. Não raro se compreende o ensino de leitura como forma de criar ou aprimorar hábitos de leitura nos estudantes, bem como apresentar-lhes gêneros discursivos diversos.

Ainda que não faça parte desta pesquisa a abordagem quantitativa dos dados, principalmente quando tomados de forma parcial como ocorre no caso dos nomes das disciplinas, podemos considerá-los como indicadores de tendências. Assim sendo, verificou-se que do total de 131 disciplinas, cujos nomes foram objeto desta primeira análise, 56 (42,7%) revelam o predomínio da vertente instrumental (que aparece como secundária em outras sete disciplinas); 39 disciplinas (29,8%) parecem nortear-se pela concepção reparadora (que se apresenta como secundária em outras onze); e, em 36 disciplinas (27,5%), predomina a concepção discursivo-textual (secundária em outras oito). Pelo que se extrai dos nomes, 26 disciplinas aparentam contemplar mais de uma vertente, representando 19,8% do total analisado. Entretanto, mesmo no caso de disciplinas classificadas numa única vertente, o que se está a considerar é a predominância de dada tendência em relação às demais.

A despeito dessa breve análise, saliente-se a necessidade de análise mais detalhada sobre os elementos que constituem o componente curricular, desde seu planejamento, sua for-

matação institucional materializada no plano de ensino, até sua execução e resultados. Nesse sentido, lembre-se que entre o plano de ensino apresentado aos alunos e as aulas realizadas, pode haver um abismo de métodos e conteúdos. Como salienta Luz-Freitas (2004), embora a concepção de linguagem atue sobre a concepção de ensino de língua materna, há que considerar para este as interferências da legislação vigente e da prática pedagógica, que envolve tanto a formação de professores como a práxis cotidiana.

Com efeito, a análise pretendida neste trabalho não poderia prescindir de dados mais consistentes, que fornecessem elementos necessários ao enfrentamento das questões levantadas. Desse modo, verificou-se que, do total de 131 disciplinas elencadas no quadro anterior, 46 têm seus planos de ensino disponibilizados, fornecendo informações além da ementa.

Em face da maior disponibilidade de informações por essas disciplinas, optou-se por apresentá-las a seguir, procedendo-se à análise minuciosa de suas ementas, objetivos, conteúdos e bibliografias¹⁶. As disciplinas apresentam-se agrupadas por instituição, intercalando-se os comentários acerca da análise realizada.

1. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO (Cód. 09221069)

Instituição: Universidade Presbiteriana Mackenzie – MACKENZIE

Curso: Administração de empresas (Campinas, São Paulo, Tamboré), 1º sem., 04 créd.; Ciências Contábeis (São Paulo), 1º sem., 04 créd.

Objetivos: Conscientizar o aluno da relevância do bom desempenho linguístico tanto no plano da aquisição de conhecimentos quanto no exercício profissional. 1. Comprovar ao aluno sua capacidade de produzir textos de qualidade a partir dos conhecimentos que possui da estrutura e do funcionamento da Língua Portuguesa. 2. Desenvolver no aluno habilidade para impedir as interferências do nível coloquial da linguagem nas situações de formalidade cada vez mais frequentes quer na sua vida acadêmica, quer na profissional. 3. Promover oportunidades de expressão oral, tendo em vista a clareza e a adequação do aluno na transmissão de suas ideias por meio da fala. 4. Familiarizar o aluno com os documentos mais usuais da Redação Técnica. Proporcionar ao aluno noções preliminares da estrutura e das características do texto científico.

Ementa: Disciplina indispensável para o efetivo acompanhamento do curso pelo aluno, uma vez que a fluência na língua materna possibilita a plena compreensão dos textos indicados e a excelência na produção de provas e trabalhos claros e coerentes. O conteúdo programático da disciplina tem em vista preparar os alunos para concluir com sucesso sua formação acadêmica e apresentar desempenho de alto padrão na atividade profissional.

Conteúdo programático

1. Níveis de linguagem
2. Seleção lexical (questões de precisão vocabular)
3. Questões de pontuação
4. Adequação da forma e do conteúdo do texto aos interesses do leitor
5. Análise de modelos de documentos de Redação Técnica
6. O texto científico: características e estrutura
7. O resumo e a resenha crítica
8. As relações de significado na construção do pensamento (aplicação prática da análise sintática)

¹⁶ Os planos foram apresentados aqui na forma como originalmente disponibilizados nas páginas eletrônicas, sendo de responsabilidade das instituições as informações neles contidas.

9. Análise de textos e imagens quanto à construção e à expressão das ideias, tendo em vista a clareza e a coerência.

Bibliografia obrigatória

ABREU, A. S. A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

BECHARA, E. Moderna Gramática Portuguesa. 33ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000

BELTRÃO, O. Correspondência, linguagem e comunicação: oficial, comercial, bancária e particular. 25ª ed. São Paulo: Atlas, 1985.

Bibliografia complementar

GARCIA, O. M. Comunicação em prosa moderna. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973.

MATTOSO CÂMARA Jr. J. Manual de expressão oral e escrita. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

NADÓLSKIS, H. Normas de comunicação em Língua Portuguesa. 23ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

REY, L. Como redigir trabalhos científicos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Moraes Ltda., 1980.

SPINA, S. Normas gerais para os trabalhos de grau. São Paulo: Livraria Editora Fernando Pessoa, 1974.

VANOYE, F. Usos da linguagem. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

As obras acima constituem a fonte para a fundamentação teórica do conteúdo programático da disciplina Comunicação e Expressão. Nenhuma delas, portanto, é indicada aos alunos como leitura obrigatória, mas como referências para consulta. Como apoio para o desenvolvimento de trabalhos e análise de modelos, são usados textos ou fragmentos de textos extraídos de jornais, revistas e livros, cuja temática se refere às diferentes áreas do conhecimento.

Conforme salientado, o binômio comunicação/expressão explicita orientação educacional, ou ideológica, que tende à qualificação para o trabalho. Por essa razão – no que se refere ao título da disciplina –, poder-se-ia incluí-la na perspectiva instrumental da linguagem e sujeita, ainda, a um conceito de “boa escrita” em que prevaleçam os rigores ortográficos.

A ideia do rigorismo emerge, por exemplo, de termos como “excelência de produção” e “alto padrão”, sem se afastar, contudo, da abordagem instrumental. É o que se percebe também pela leitura do conteúdo, cujo foco privilegiado é o uso profissional da língua, com forte viés reparador. Também perpassa o conteúdo uma pequena preocupação com a formação geral, no que tange ao “discurso científico”, “construção do pensamento” e “expressão das ideias”. Por fim, a bibliografia parece contemplar predominantemente a vertente instrumental. Não se pode negar um viés reparador, pela adoção de manuais e normas, ou ainda certa concessão ao discurso científico, à argumentação; mas nota-se, sobretudo, o caráter pragmático da disciplina, principalmente no que se refere à preocupação com o uso específico da língua, como é o caso da correspondência ou da chamada comunicação oficial.

2. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO CIENTÍFICO (Cód. 09221050)

Instituição: Universidade Presbiteriana Mackenzie - MACKENZIE

Curso: Psicologia, 1º sem., 02 cré.

Ementa: A disciplina apresenta instrumental necessário para o desenvolvimento da leitura e produção de textos de gênero técnico-científico.

Objetivos: 1. Instrumentalizar o aluno para a manipulação dos textos e das estruturas textuais a que normalmente estará exposto em sua vida universitária. 2. Inserir o aluno na leitura crítica e na produção de textos claros, coesos e ajustados à norma culta da língua portuguesa.

Conteúdo Programático: 1. Introdução à leitura e à produção de textos científicos. 2. Variação e mudança linguística na língua portuguesa: os gêneros do discurso. 3. O gênero científico. 4. Normas de apresentação dos trabalhos acadêmicos. 5. Normas de referência bibliográfica. 6. Normas de citação. 7. Fichamento: usos e formas. 8. Resumo: usos e formas. 9. Resenha: usos e formas.

Bibliografia Básica

ABREU, Antônio Suárez. **Curso de redação**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

ANDRADE, Mário de. Peru de Natal. In: **Contos novos**. 17ª ed. Belo Horizonte: Villa Rica, 1999.

ASSIS, Machado de. **O Alienista**. 33ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

Bibliografia Complementar

ABREU, Antônio Suárez. **Gramática mínima**: para o domínio da língua padrão. Cotia: Ateliê Editorial, 2003.

_____. **A arte de Argumentar**: gerenciando razão e emoção. 10ª ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023. **Informação e documentação**. Rio de Janeiro: 2000.

FARACO; MOURA. **Gramática Nova**. 14. ed. São Paulo, 2004.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto** – leitura e redação. 16. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Lições de texto** – leitura e redação. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VANOYE, F. **Usos da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZILBERKNOP, L. S. e MARTINS, D. S. **Português instrumental**. 20ª ed. Porto Alegre: Sagra, 1999.

Ainda que o título referencie a leitura e a produção de textos, ambos designativos da perspectiva discursivo-textual, o acréscimo do gênero científico parece estar voltado, neste caso, ao conhecimento de técnicas que possibilitem ao estudante de Psicologia o trânsito por esse tipo de discurso. A tendência tecnicista pode ser comprovada pela leitura da ementa: “A disciplina apresenta instrumental”, e pelos objetivos: “Instrumentalizar o aluno para a manipulação dos textos e das estruturas textuais a que normalmente estará exposto em sua vida universitária”. O conteúdo é fortemente marcado pela aprendizagem de técnicas, com fraco viés para o caráter discursivo-textual. Já a bibliografia contempla privilegiadamente o ensino instrumental, com alguma concessão à formação geral, como no caso dos textos literários; e conta ainda com a contribuição das gramáticas, tendo em vista o emprego da “língua padrão”.

3. LÍNGUA PORTUGUESA (Cód. 09211012)

Instituição: Universidade Presbiteriana Mackenzie - MACKENZIE

Curso: Farmácia, 2º sem., 02 cré.

Objetivos gerais: Rever normas do código escrito, para melhor desempenho na redação e da oralidade formal. Capacitar universitário a redigir modelos técnicos de textos comuns. Rever formas de discursos a fim de verificá-los dentro de sua área. Treinar a linguagem de textos acadêmicos.

Objetivos específicos: Conscientizar a respeito da importância do conhecimento da comunicação e a adequação no emprego da linguagem.

Ementa: Objetivando conscientizar o aluno a respeito da importância de, cada vez mais, dominar o idioma, esta disciplina aborda pontos gramaticais, como: concordância, regência e pontuação. Alertando para o fato de que a comunicação requer clareza, coerência e coesão, são enfocadas as várias formas de linguagem, a fim de que o falante/escrivente obtenha sucesso em seus atos de expressão. Enfatizando a linguagem do discurso científico, são abordadas todas as fases do projeto e da dissertação científica.

Conteúdo Programático:

1. Redação Técnica
 - 1.1 - Correspondência Comercial
 - 1.2 - Memorando/ Circular/Comunicação Interna
 - 1.3 - Requerimento/Abaixo-assinado
 - 1.4 - Ata da Reunião
 - 1.5 - Relatório
 - 1.6 - Currículo Vitae
 - 1.7 - Orçamento
2. Correspondência Oficial
 - 2.1 - Ofício
 - 2.2 - Procuração
3. Estudo do parágrafo conforme o tipo de discurso
 - 3.1 - Característica
 - 3.2 Descrição do objetivo
 - 3.3 Exposição dissertativa
 - 3.4 A Argumentação
4. Revisão gramatical (de acordo com as dificuldades apresentadas pelo grupo)
5. Redação acadêmica / Linguagens
 - 5.1 da apresentação do tema dissertativo
 - 5.2 dos objetivos
 - 5.3 da justificativa
 - 5.4 da fundamentação teórica
 - 5.5 da pesquisa
 - 5.6 do projeto
 - 5.7 da análise dos resultados
 - 5.8 da conclusão
 - 5.9 do resumo

Bibliografia Básica

FERREIRA, Heloísa M.F.A; FACCINA, Rosimeire Leão da Silva. Língua Portuguesa: Redação técnica em seu uso Nível Superior, São Paulo: Pugliesi, 1999.

Bibliografia Complementar

NALDÓLSKIS, Hêndrikas. Comunicação Redacional atualizada. 7.ed. São Paulo: Inst. Bras. De Edições Pedagógicas, 1999. (edição própria).

O componente Língua Portuguesa, oferecido no curso de Farmácia, apresenta-se fortemente marcado por um caráter reparador. Para comprovar tal afirmação observe-se preliminarmente o nome da disciplina, pelas razões expostas anteriormente. Atente-se, sobretudo, ao que se nota nos objetivos, dada a importância que assume o verbo “rever” nesse tópico. No entanto, o acréscimo dos objetivos “*treinar a linguagem de textos acadêmicos*” e “*rever formas de discursos a fim de verificá-los dentro de sua área*” acaba por revelar que as práticas realizadas no curso submetem-se à lógica instrumental. Tal observação é reforçada pelo conteúdo programático, onde apenas se observa alguma concessão para a revisão gramatical. Na

bibliografia, novamente fica evidenciada a orientação instrumental, uma vez que ambos os livros indicados privilegiam a redação técnica em seus conteúdos. De acordo com informações da editora¹⁷, além de servir à redação de textos segundo a norma culta, o livro de Hêndricas Nadólskis é recomendado como bibliografia básica para cursos de Português Instrumental.

4. LÍNGUA PORTUGUESA PARA FINS ESPECÍFICOS (Cód. 09021213)

Instituição: Universidade Presbiteriana Mackenzie - MACKENZIE

Curso: Ciências Econômicas, 1º sem., 04 cré.

Objetivo: Levar o aluno a adquirir habilidade para utilização e instrumentalização dos vários níveis da Língua Portuguesa como língua materna.

Ementa: Ensino de Língua Portuguesa para Fins Específicos – Cursos de Administração de Empresas, Economia e Ciências Contábeis – pré-requisito para a compreensão não só da disciplina em si, mas ainda de todas as outras disciplinas do currículo do curso. Apreensão do processo comunicativo; das diversas tipologias (narração, descrição, dissertação e Redação Técnica) e da necessária correção gramatical, como ferramentas para transitar no universo acadêmico e profissional. A abordagem do conteúdo da disciplina terá em vista: Proporcionar ao aluno a capacidade de argumentar, levando em conta o gerenciamento da informação e da emoção. Contribuir para o processo de ensino-aprendizagem-pesquisa, tornando o aluno um leitor maduro e crítico do mundo em que está inserido.

Conteúdo programático

1. Processo de comunicação: elementos, planejamento, comunicação oral e escrita, estrutura de textos, resumo, síntese, resumo crítico, coesão e coerência, superestruturas textuais, parágrafo. 2. Técnica de interpretação e compreensão de textos específicos das várias disciplinas do currículo do contador, do economista e do administrador. 3. Superestrutura de textos técnico-científicos e de negócios. 4. Estratégia de leitura crítica de textos extraídos da mídia atual. 5. Correção de exercícios, tirando dúvidas gramaticais, necessária para a escrita em todas as disciplinas do currículo (uso da norma culta).

Bibliografia obrigatória

NADÓLKIS, H. Comunicação Redacional Atualizada. Subsídios Gramaticais. 8.ed. São Paulo: 2000.

ABREU, A.S. A Arte de Argumentar: gerenciando razão e emoção. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

Bibliografia complementar

BECHARA, E. Moderna Gramática Portuguesa. 33.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

BELTRÃO, O. Correspondência, Linguagem e Comunicação: oficial, comercial, bancária, particular. 25.ed, São Paulo: Atlas, 1985.

FERREIRA, H.; FACCINA R. Língua Portuguesa: Redação Técnica em Uso. São Paulo: H. Pugliesi, 1999.

LEME, O. L. Tirando dúvidas de Português. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

LUPETTI, M. Planejamento da Comunicação. 2.ed. São Paulo: Futura, 2000.

MEDEIROS, J. B. Redação Empresarial. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1997.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

5. LINGUAGEM JURÍDICA (Cód. 29021677)

Instituição: Universidade Presbiteriana Mackenzie - MACKENZIE

Curso: Direito, 1º sem., 04 cré.

Ementa: Introdução à Comunicação Jurídica. Vocabulário jurídico. Estrutura frásica e linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico. O parágrafo e a redação jurídica. Aspectos linguísticos e redacionais de peças jurídicas. Oratória Forense.

Bibliografia Básica

DAMIÃO, Regina Toledo e HENRIQUES, Antonio. Curso de Português Jurídico. São Paulo: Atlas, 2004.

¹⁷ As informações sobre alguns livros da bibliografia foram obtidas através de busca por palavra-chave na página da Livraria Cultura: <http://www.livrariacultura.com.br>.

GARCIA, Othon. Comunicação em Prosa Moderna. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.
XAVIER, Ronaldo Caldeira. Português no Direito. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

Bibliografia Complementar

NASCIMENTO, Edmundo Dantes. Linguagem Forense. São Paulo: Saraiva, 2003.
PENTEADO, J.R. Withaker. A Técnica da Comunicação Humana. São Paulo: Pioneira, 1997.
XAVIER, Ronaldo Caldeira. Latim no Direito. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

As duas últimas disciplinas apresentadas constituem claro exemplo da concepção de linguagem como instrumento de comunicação. O componente *Língua Portuguesa para fins específicos*, dirigido a alunos de Ciências Econômicas, tem por objetivo a “instrumentalização dos vários níveis da Língua Portuguesa” e, de sua ementa, emerge o papel de pré-requisito à compreensão das demais disciplinas. O programa revela forte preocupação com a correção gramatical e o “uso da norma culta”. Apesar do viés marcadamente instrumental e, acessoriamente, reparador, percebe-se alguma inserção de caráter formativo, ante a preocupação com a leitura crítica e a argumentação. No entanto, na situação em questão, é razoável supor que se trata de um ajuste necessário à aquisição de habilidades para o domínio de um certo tipo de discurso, no caso, textos específicos da área.

O tom é mantido em *Linguagem Jurídica*, cuja ementa não deixa dúvida quanto à noção visivelmente pragmática da linguagem. Ao falar-se em comunicação, vocabulário, discurso, focaliza-se invariavelmente o meio jurídico. O Português de que fala a bibliografia não é outro senão o “Português Jurídico”.

6. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO HUMANAS - O DISCURSO EMPRESARIAL (Cód. LET1040)

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio
Curso: Administração, 4º per., 04 cré.

Ementa: Organização do pensamento e desenvolvimento da capacidade de expressão oral e escrita através de diversas técnicas.

Bibliografia

BASTOS, Clarissa R. P. O discurso na empresa.
Apostila para o programa de graduação em administração de empresas, Rio de Janeiro, [2002] 2006. (no prelo).

Infere-se, já a partir do título, a inscrição da disciplina na vertente instrumental, comprometida com o exercício profissional, o que se comprova pela adoção de bibliografia específica da área. Também o uso de “diversas técnicas” serve ao caráter mais instrumental da linguagem. As referências a “discurso” e “organização do pensamento” permitem aproximá-la da vertente formativa, ainda que de forma subsidiária do uso específico da língua.

7. LÍNGUA PORTUGUESA (Cód. 03448)

Instituição: Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Curso: História – Campo Grande/MS, 1º sem., 04 cré.

Ementa: Comunicação: Concepções de língua, sujeito, texto e sentido, texto e contexto. Textualidade: Aspectos sociocognitivos do processamento textual. Texto e leitura: Os gêneros do discurso. As articulações textuais. Revisão dos aspectos gramaticais do texto. (Morfossintaxe e Ortografia)

Objetivos: Aprimorar as habilidades de leitura/escrita, tendo como ponto de apoio privilegiado a produção/avaliação de textos. Criar condições para que o aluno se conscientize dos aspectos envolvidos na produção de textos e utilize estratégias adequadas que lhe permitam:

- a) compreender e analisar criticamente os textos lidos;
- b) expressar e organizar, com eficiência, suas próprias ideias, obtendo, com isso, textos bem estruturados, coesos, coerentes e com argumentação consistente.

Conteúdo Programático

1. COMUNICAÇÃO

- 1.1. Conceitos
- 1.2. Elementos de comunicação
- 1.3. Comunicação e Linguagem
- 1.4. Língua e linguagem
- 1.5. Funções de linguagem
- 1.6. Simultaneidade e transitividade das funções da linguagem
- 1.7. Sistema, norma e fala
- 1.8. Linguagem oral e linguagem escrita
- 1.9. Níveis de linguagem
- 1.10. Dialetos sociais

2. TEXTUALIDADE

- 2.1. Unidades básicas (Sócio-comunicativa, formal e semântica)
- 2.2. Coerência textual
- 2.3. Coesão textual
- 2.4. Elementos pragmáticos (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade)

3. TEXTO E LEITURA

- 3.1. O que é texto
- 3.2. A leitura e a interpretação
- 3.3. Ideologia e discurso
- 3.4. Gêneros textuais

4. ASPECTOS GRAMATICAIS DO TEXTO:

- 4.1. Frase, período, oração
- 4.2. Funções dos elementos da frase
- 5.1. Acentuação gráfica
- 5.2. Crase
- 5.3. Emprego de maiúsculas e minúsculas
- 5.4. Pontuação

Bibliografia Básica

FIORIN José Luiz ; SAVIOLI, Francisco Platão. Lições de texto: leitura e redação. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

PEREIRA, Gil Carlos. A Palavra - Expressão e Criatividade. São Paulo: Moderna, 1997.

Bibliografia Complementar

CODELL, Esmé raji. Uma professora fora de série: o divertido e inspirador diário do primeiro ano de uma professora numa sala de aula. Tradução: Fernanda Rangel de Paiva Abreu. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

INFANTE, Ulisses. Do Texto ao Texto. Curso Prático de Leitura e Redação. São Paulo: Scipione, 1999.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.

NADÓLSKIS, Hêndricas. Normas de Comunicação em Língua Portuguesa. São Paulo: Saraiva, 2002. _____ . Comunicação Redacional Atualizada. São Paulo: Saraiva, 2003.

PELLEGRINI, Tânia e FERREIRA, Marina. Redação, palavra e arte. São Paulo: Atual, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
 SUN-TZU. *A arte da guerra*/tradução do original chinês para o inglês por Samuel B.Griffith; tradução Gilson Césara Cardoso de Sousa, Klauss Brandini Gerhardt. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

Oferecida a alunos de História da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, a disciplina Língua Portuguesa admite aspectos da vertente reparadora, como se verifica na ementa e no programa, bastando observar que um dos tópicos do conteúdo é a revisão gramatical. No entanto, pela leitura dos objetivos, adverte-se ainda a ênfase na leitura crítica e na organização das ideias, o que remete à terceira vertente, de caráter discursivo-textual.

Também a bibliografia incorpora mais de uma vertente. Se tomarmos como exemplo os livros *Lições de texto*, de Fiorin e Savioli e *Do texto ao texto*, de Ulisses Infante, somos levados a concluir pelo predomínio da concepção discursivo-textual que permeia seus conteúdos. Porém, é de extrema valia considerar que são obras voltadas a alunos do ensino médio, o que parece conduzir a uma noção de reposição, segundo a qual faltariam aos estudantes universitários conhecimentos que já deveriam dominar ao ingressar em cursos superiores.

A matiz tecnicista pode ser notada em livros como os de Hêndricas Nadólskis, conforme assinalado anteriormente. Já a vertente formativa surge em obras como a de Ingedore Koch, com seus estudos de Linguística Textual, e de Magda Soares, com *Letramento: um tema em três gêneros*.

8. REDAÇÃO E LINGUAGEM FORENSE I (Cód. 00473)

Instituição: Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Curso: Direito – Campo Grande/MS e Corumbá/MS, 1º sem., 02 cré.

Ementa: Introdução à comunicação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. O parágrafo e a redação jurídica.

Objetivos: Levar o acadêmico de Direito, como o grande profissional da palavra, a saber usá-la com perícia, transformando os testemunhos, os documentos, o apoio legal, a bibliografia jurídica, as provas factuais em argumentos que lhe permitam defender, acusar, contestar, exigir, persuadir, convencer com eficiência. Compreender e analisar criticamente os textos lidos. Expressar e organizar, com eficiência, suas próprias ideias, de modo a obter textos bem estruturados, coesos, coerentes, e dotados de argumentação consistente. Conhecer e utilizar de forma correta o vocabulário jurídico.

Conteúdo Programático

1. INTRODUÇÃO À COMUNICAÇÃO JURÍDICA

- 1.1 Conceito
- 1.2 Elementos da Comunicação
- 1.3 Funções da Linguagem
- 1.4 Linguagem Oral e Escrita – A Expressão Oral
- 1.5 O Ato Comunicativo Jurídico
- 1.6 Vocabulário e Terminologia
- 1.7 Uso da Linguagem Jurídica: Dificuldades
- 1.8 O Sentido das Palavras, o Verbo Jurídico
- 1.9 Discurso, Texto e Linguagem
- 1.10 As tipologias textuais

2. A ESTRUTURA FRÁSICA NA LINGUAGEM JURÍDICA

- 2.1 Frase, Orações, Período
- 2.2 Relações Sintáticas na expressividade da Frase
- 2.3 Aspectos Estilísticos da Estrutura Oracional
- 3. O PARÁGRAFO E A REDAÇÃO JURÍDICA
- 3.1 Estrutura do Parágrafo
- 3.2 Expressões Correntes
- 3.3 Deslizes
- 3.4 Correção
- 3.5 Estilo
- 3.6 Raciocínio e Argumentação
- 3.7 O Parágrafo Dissertativo na Redação Jurídica

Bibliografia Básica

ABREU, Antônio Suarez. A Arte de Argumentar- Gerenciando Razão e Emoção. São Paulo: Ateliê Editorial- 2001.

DAMIÃO, Regina T. Curso de português jurídico. São Paulo: Atlas, 1997.

HENRIQUES, Antonio, Andrade Margarida M. Dicionário de Verbos Jurídicos. São Paulo: Atlas, 1998.

_____. Prática da Linguagem Jurídica. São Paulo: Atlas, 1998.

Bibliografia Complementar

DELMANTO, Dante. Defesas que fiz no júri. São Paulo: Saraiva, 1980.

NÁDÓLSKIS, Hêndricas, Marcondes, Marlene, P. Comunicação jurídica. São Paulo: Edição dos autores, 1988.

NASCIMENTO, Edmundo Dantes. Linguagem forense. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

OLIVEIRA, Juarez de. Constituição da República Federativa do Brasil, atualizadas com notas remissas. 13 ed São Paulo: Saraiva, 1996.

_____. Brocados Latinos. São Paulo: Saraiva, 1980.

PALAIA, Nelson. Técnica de petição inicial. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

_____. Técnica da contestação. São Paulo: Saraiva, 1997.

XAVIER Ronaldo C. Português no Direito. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

Novamente tem-se um caso de apropriação dos conhecimentos sobre a língua para usos específicos. Não se pode negar a predominância de um tipo de discurso na área do Direito, cuja peculiaridade se dá nos planos lexical, sintático e, mesmo, estilístico. Já se assinalou, em outro momento, que o exercício profissional nessa área prevê o uso contínuo da língua escrita, o que implica a necessidade de domínio da linguagem verbal. Assim, constata-se na disciplina uma noção operacional da língua. Embora o conteúdo traga elementos de caráter formativo, como o estudo do texto e do discurso, destacando-se também a correção gramatical, o foco privilegiado mantém-se no instrumental, com vistas ao uso profissional da língua. Apenas com alguma inserção de caráter formativo, nota-se uma bibliografia marcada pela presença do “Português Jurídico”, tornando mais evidentes as razões instrumentais que sustentam a oferta dessa disciplina.

9. TÉCNICAS DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E REDAÇÃO (Cód. 01576)

Instituição: Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Curso: Ciências Econômicas – Corumbá/MS, 1º sem., 02 cré.

Ementa: Texto e Leitura. Textualidade. Linguagem e Comunicação. Revisão gramatical.

Objetivos: Levar o aluno ao aprimoramento de suas habilidades de leitura, recepção e escrita de tex-

tos. Criar condições para que o aluno se conscientize dos diferentes aspectos envolvidos na produção de textos e utilize estratégias adequadas. Compreender e analisar criticamente os textos lidos. Expressar e organizar as suas próprias ideias, de modo a obter textos coesos e coerentes, dotados de argumentação consistente.

Conteúdo Programático

1. TEXTO E LEITURA

1.1 Conceito de texto

1.2. A leitura e recepção de textos

1.3. Ideologia e discurso

2. TEXTUALIDADE

2.1. Unidades básicas do texto

2.1. Coesão

2.3. Coerência

2.3. Outros mecanismos argumentativos:

2.4. 1 posto e pressuposto

2.4.2 inferência e subentendido

2.4.3 elementos pragmáticos

3. LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

3.1 Conceitos

3.2 Linguagem e língua

3.3 Elementos da comunicação

3.4 Funções da linguagem

3.5 Sistema, norma e fala

3.6 Níveis de linguagem

3.7 Variação linguística

4. REVISÃO GRAMATICAL

4.1 Será feita à medida que houver dificuldades e gradativamente.

Bibliografia Básica

ANDRADE, Maria Margarida; HENRIQUES, Antônio. Língua Portuguesa. (Noções básicas para os cursos superiores). São Paulo: Atlas, 1999.

PEREIRA, Gil Carlos. A palavra, expressão e criatividade. São Paulo: Moderna, 1997.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luís. Lições de texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1997.

Bibliografia Complementar

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Theresa Cochar. Gramática Reflexiva. Texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 1999.

CHALHUB, Samira. Funções da linguagem. São Paulo: Ática, 1999.

GARCIA, Othon M. A comunicação em prosa moderna. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

FARACO, Carlos Alberto; MANDRYK, David. Prática de redação para estudantes universitários. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FERREIRA, Marina; PELEGRINI, Tânia. Redação, palavra e arte. São Paulo: Atual, 1999.

GIERING, Maria Eduarda; VEPPPO, Maria Helena Albe; ALMEIDA, Cleusa Maria P. de. Análise e produção de textos. São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

GRANATIC, Branca. Técnicas básicas de redação. São Paulo: Scipione, 1996.

INFANTE, Ulisses. Do texto ao texto: curso prático de redação e leitura. São Paulo: Scipione, 1998.

LEME, Odilon Soares. Tirando dúvidas de português. São Paulo: Ática, 2000.

VANOYE, Francis. Usos da linguagem. Problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo: Martins fontes, 1986.

10. TÉCNICAS DE REDAÇÃO (Cód. 02731)

Instituição: Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Curso: Ciências Contábeis – Campo Grande/MS, 5º sem., 04 cré.

Ementa: Comunicação e linguagem. Texto: leitura e produção. O texto técnico. Revisão gramatical.

Objetivos: Expressar e organizar, com eficiência, suas próprias ideias, de modo a obter textos bem estruturados, coesos, coerentes e dotados de argumentação consistente. Trabalhar textos técnicos, le-

vando os acadêmicos ao domínio de produção de relatórios, memorandos e ofícios. Refletir sobre um conjunto de saberes linguísticos e extralinguísticos envolvidos no complexo processo de construção e avaliação de textos escritos e mistos.

Conteúdo Programático

1.COMUNICAÇÃO

1.1 O processo de comunicação

1.2 Elementos de comunicação

1.3 Funções da linguagem

1.4 Níveis da linguagem

1.5 Comunicação empresarial

2.TEXTO:LEITURA E PRODUÇÃO

2.1 Noção de texto

2.2 As várias possibilidades de leitura

2.3 Adequação vocabular

2.4 Os textos e sua tipologia

3.TEXTO TÉCNICO

3.1 A organização do texto técnico

3.2 A unidade do parágrafo

3.3 A produção do texto técnico

4.ASPECTOS DA REDAÇÃO TÉCNICA

4.1 Ata

4.2 Ofícios

4.3 Declaração

4.4 Memorando

4.5 Relatório

5.REVISÃO GRAMATICAL

5.1 Orientações ortográficas

5.2 Acentuação gráfica

5.3 Pontuação

5.4 Concordância verbal e nominal

5.5 Regência verbal e nominal

5.6 Colocação pronominal

5.7 Pronomes de tratamento

Bibliografia Básica

MEDEIROS, João Bosco. *Português instrumental*. São Paulo:Atlas, 2000.

PEREIRA, Gil Carlos. *A Palavra: expressão e criatividade*. São Paulo: Moderna, 1997.

Bibliografia Complementar

CUNHA, Celso. *Gramática do Português Contemporâneo*. Belo Horizonte: Bernardo Alvares, 1972.

FARACO; MOURA. *Gramática*. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação Empresarial*. São Paulo:Atlas, 1998.

-----*.Correspondência - técnicas de redação criativa*. São Paulo: Atlas, 1997.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. *Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa*. São Paulo : Scipione , 1997.

PLATÃO; FIORIN. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo, 1999.

TRAVAGLIA, José Carlos *Gramática : ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. Tradução e adaptação de Clarisse Madureira Sabóia ... [et al.]. - 6ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 1986.

As duas disciplinas apresentadas, embora semelhantes na denominação, guardam algumas diferenças em sua essência.

No caso do componente *Técnicas de leitura, interpretação e redação*, ainda que o nome leve a supor certa orientação para o caráter pragmático, pelo uso da palavra “técnicas”, a análise completa do programa, incluindo-se ementa, conteúdo e bibliografia, revela o predomínio da concepção formativa, o que fica visivelmente patenteados nos objetivos, entre os quais se busca levar o aluno “a compreender e analisar criticamente os textos lidos” e “expressar e organizar as suas próprias ideias, de modo a obter textos coesos e coerentes, dotados de argumentação consistente”. Em paralelo, o curso conta com o apoio de parte da bibliografia voltada para a gramática, cujo ensino se supõe não sistemático, a julgar pela observação que se faz no item “Revisão Gramatical”, isto é, que “será feita à medida que houver dificuldades e gradativamente”.

Já na disciplina *Técnicas de Redação*, não só o título leva à noção de língua como instrumento, a cujo conhecimento se pode ter acesso por meio de técnicas, como todo o programa. Abre-se espaço a conteúdos básicos, que atendam a uma intenção reparadora ou a tópicos de caráter formativo. No entanto, o que se nota é a ênfase no domínio da linguagem como ferramenta básica para o exercício da profissão de contabilista. Observe-se, quanto a isso, que entre os objetivos está o de “trabalhar textos técnicos, levando os acadêmicos ao domínio de produção de relatórios, memorandos e ofícios”.

11. LÍNGUA PORTUGUESA (Cód. n/c)_1

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Curso: Ciências Contábeis (Campus: Ponta Porã), 2º ano, 68 h/a

Descrição: Conscientizar o aluno sobre a importância da comunicação. Fornecer subsídios teórico-práticos a respeito da comunicação pela língua. Analisar a postura da escola face à problemática dos diversos níveis que uma dada língua representa. Desenvolver habilidade de ouvir, falar, ler e escrever adequadamente. Proporcionar ao aluno uma visão geral da língua e sua realização nos diversos níveis da fala e da escrita. Permitir através da leitura e da produção escrita, a expressão, a compreensão e a manifestação de ideias acerca dos estudos realizados.

Ementa: Linguagem e comunicação. - Modalidades linguísticas e o estudo da língua. - Leitura - Texto. A produção textual. - Redação Técnica - Tópicos gramaticais.

12. LÍNGUA PORTUGUESA (Cód. n/c)_2

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Curso: Direito (Campi: Dourados – Narivaí), 1º ano, 102 h/a

Descrição: Desenvolver no acadêmico as aptidões para a comunicação verbal e escrita, a fim de se tornarem verdadeiros operadores jurídicos e realizadores da justiça através da força da palavra e da perfeita interpretação da verdade e da lei. Propiciar elementos que permitam corrigir deficiências do domínio linguístico geral e prepará-lo para assimilar a linguagem jurídica, permitindo que realize estudos fundamentais que possibilitem sua eficiente argumentação jurídica.

Ementa: Apresentar recursos redacionais técnicos para elaboração de textos concisos, coesos e objetivos.

13. LÍNGUA PORTUGUESA (Cód. n/c)_3

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Curso: Direito (Campus: Paranaíba), 1º ano, 102 h/a

Descrição: Valorizar o estudo da língua portuguesa, visando ao domínio da palavra no exercício da advocacia.

Ementa: Apresentar recursos redacionais técnicos para elaboração de textos concisos, coesos e objetivos.

14. LÍNGUA PORTUGUESA (Cód. n/c)_4

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Curso: História (Campus: Amambaí), 1º ano, 68 h/a

Descrição: Desenvolver habilidades para a distinção dos aspectos linguísticos na visão cultural de língua. Ler e interpretar, à luz das diversas correntes historiográficas, os textos históricos propostos. Produzir textos, levando-se em conta a diversidade linguística, os objetivos comunicativos e as demandas específicas do curso de História.

Ementa: Estudo dos fatores linguísticos e extralinguísticos – envolvidos no processo de recepção de textos. Leitura de textos, levando-se em conta as condições de produção discursiva e buscando a formação de habilidades para a leitura de textos específicos às diversas disciplinas de interesse do curso.

15. LÍNGUA PORTUGUESA (Cód. n/c)_5

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Curso: Geografia (Campus: Glória de Dourados), 1º ano, 68 h/a

Descrição: Desenvolver habilidades para a distinção dos aspectos linguísticos na visão cultural de língua. Ler e interpretar, à luz das diversas correntes historiográficas, os textos históricos propostos. Produzir textos, levando-se em conta a diversidade linguística, os objetivos comunicativos e as demandas específicas do curso de geografia.

Ementa: Estudos dos fatores linguísticos e extralinguísticos - envolvidos no processo de recepção de textos. Leitura de textos, levando-se em conta as condições de produção discursiva e buscando formação de habilidades para a leitura de textos específicos às diversas disciplinas de interesse do curso.

16. LÍNGUA PORTUGUESA (Cód. n/c)_6

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Curso: Geografia (Campus: Jardim), 1º ano, 68 h/a

Descrição: 1. Desenvolver habilidades para a distinção dos aspectos linguísticos e textuais, bem como, uma da língua (sic) e suas variedades linguísticas; 2. Interagir com as concepções de texto/discurso e os diferentes gêneros textuais; 3. Produzir textos, levando em conta a diversidade linguística, os objetivos comunicativos e as demandas específicas do curso de Geografia.

Ementa: Estudo dos fatores linguísticos e extralinguísticos – envolvidos no processo de recepção de texto/discurso. Leitura de texto/discurso, levando-se em conta as condições de produção discursiva e buscando a formação de habilidades para a leitura de textos específicos às diversas disciplinas de interesse do curso.

A disciplina *Língua Portuguesa*, oferecida pela UEMS a estudantes dos cursos de Ciências Contábeis, Direito, História e Geografia, responde, de modo geral, pelos mesmos requerimentos. O título liga-se à opção pela designação genérica da disciplina, haja vista que as ementas e descrições não correspondem propriamente à concepção de ensino tradicional da língua. Ainda que se incluam conteúdos gramaticais ou de cunho discursivo-textual, a adaptação do programa a cada um dos cursos onde ministrada a disciplina é indicativo do viés instrumental que se lhe pretende imprimir. Nos objetivos fica explicitada a preocupação com o desenvolvimento de habilidades comunicativas, no intuito de dotar o estudante e futuro pro-

fissional no manuseio da língua, havendo especial interesse nos textos voltados à área do curso.

17. LINGUAGEM FORENSE (Cód. n/c)

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Curso: Direito (Campi: Dourados – Narivaí), 2º ano, 68 h/a

Descrição: Desenvolver no acadêmico as aptidões para a comunicação verbal e a escrita a fim de desenvolverem a interpretação e consequente argumentação jurídica.

Ementa: O vocabulário jurídico. A estrutura frásica, a enunciação e o discurso jurídico. A redação jurídica e a prática forense.

Deve-se atentar para o fato de que a disciplina *Linguagem Forense* é dirigida a alunos de segundo ano de Direito, a quem já se ministrou *Língua Portuguesa* anteriormente. Se a primeira disciplina cursada foi caracterizada como predominantemente instrumental, neste componente observa-se a retomada dessa orientação tecnicista em nível ainda mais intenso. Poder-se-ia argumentar que se trata de componente específico da área de Direito e, que assim sendo, estaria justificado o caráter aplicado da disciplina. No entanto, comparando-se as descrições de *Língua Portuguesa* e *Linguagem Jurídica*, nota-se que os objetivos das disciplinas são praticamente os mesmos, evidenciando-se nesta última continuidade em relação à primeira.

18. PRÁTICA DE REDAÇÃO E EXPRESSÃO (Cód. n/c)

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Curso: Administração (Campus de Maracaju), 1º ano, 68 h/a.

Descrição: Fornecer subsídios para que o futuro administrador possa se comunicar de forma clara e objetiva. Desenvolver a linguagem empresarial dentro das normas oficiais. Desenvolver a interface da comunicação/redação e os principais tópicos da Administração como Marketing, Gestão de Pessoas, Sistemas de Informações, Planejamento Estratégico. Possibilitar que o futuro administrador possa fazer apresentações claras, atraentes e eficazes.

Ementa: Práticas de Redação. Fundamentos da Comunicação. Fundamentos da Comunicação na Empresa. Problemas de Comunicação nas Empresas. Linguagem Empresarial e Redação Técnica. Noções Básicas de Coerência e Coesão Textual. Comunicação Dirigida na Empresa. A Expressão Oral. Técnicas de Apresentação. Movimentos Corporais. Superação do Medo. Conquista da Confiança do Público Ouvinte.

Oferecida a ingressantes do curso de Administração, a disciplina fornece elementos necessários ao profissional da área para uma comunicação clara e objetiva. Observa-se certa preocupação com o caráter formativo, ao estabelecer relações entre a comunicação/redação e tópicos de interesse da área ou ao abordar o estudo do texto. Também se dá atenção às normas oficiais, o que dá a entender que conteúdos básicos podem ser retomados em algum momento. Porém, pela leitura da ementa, fica bastante clara a abordagem instrumental da disciplina.

19. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS (Cód. 2.2.0)

Instituição: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Curso: Psicologia, 1º per., cré. n/c

Ementa: Leitura ativa, analítica e crítica de textos. Planejamento e produção de resumos, resenhas críticas e textos dissertativo-argumentativos.

Bibliografia

KAUFMAN, Ana Maria. Escola; Leitura e Produção de Textos. São Paulo: ARTMED.

MEIRELLES, Maria de Lurdes. Leitura, Produção de Textos e a Escola. São Paulo: Mercado de Letras.

NICOLA, Jose de; TERRA, Ernani. Práticas de Linguagem. Leitura; Produção Textos. São Paulo: Scipione.

A ementa da disciplina *Leitura e Produção de Textos* comprova o que se infere já a partir do título. Centra-se o foco na leitura crítica e na produção textual voltada ao discurso acadêmico, o que permite concluir pela vertente discursivo-textual. A bibliografia, integralmente voltada à leitura e produção de textos, mantém-se circunscrita nessa corrente, ressaltando-se, porém, a inserção do livro de Nicola; Terra, obra adotada pelo ensino médio, o que faz supor um viés supletivo da disciplina. O que não se pode afirmar categoricamente é se a abordagem discursivo-textual insere-se na perspectiva de formação geral ou, dado que o curso é dirigido a estudantes de Psicologia, visa ao domínio de um discurso com o qual o próprio estudante frequentemente se defronta em sua vida acadêmica, assim como possivelmente o futuro profissional da área se defrontará em suas atribuições.

20. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA ENGENHARIA CIVIL (Cód. 06.216-2)

Instituição: Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Curso: Engenharia Civil, 1º per., 02 cré.

Objetivos gerais: Fazer com que o aluno seja capaz de refinar sua competência como leitor e produtor de textos, conseguindo lidar com variados tipos de textos, em variadas situações comunicativas. Compreender o texto acadêmico, suas condições de produção e recepção. Utilizar a expressão oral com clareza e coerência. Produzir textos diversos.

Tópicos

Considerações sobre a noção de texto: estrutura e inserção cultural

Construção de sentidos no texto

Condições de produção de textos

Texto e textualidade

O discurso científico oral e escrito

A produção do texto científico

A produção do texto audiovisual

O título da disciplina indica uma leve predominância da concepção instrumental do ensino de língua para cursos de diversas áreas do conhecimento, tendo como conteúdo específico a leitura e a produção de texto, próprios da vertente discursivo-textual. Entretanto, os

objetivos do curso e seu conteúdo programático, levam a concluir pelo predomínio da abordagem discursivo-textual, o que fica explicitado pelo estudo do texto e seus contextos de produção e recepção e pela manipulação de diversos gêneros discursivos.

21. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO (Cód. LET0114)

Instituição: Universidade da Amazônia – UNAMA

Curso: Administração, 1º sem., 04 cré.

Conteúdo Programático

Unidade I - Leitura e construção do sentido: 1.1. Leitura como processo interativo entre leitor, autor e texto; 1.2. Sentido literal e sentidos não-literais: pressupostos e subentendidos; 1.3. Texto, contexto e intertextualidade; 1.4. Polissemia e ambiguidade.

Unidade II – Leitura e interpretação de textos interdisciplinares

Unidade III – Produção de texto: 3.1. Coerência: a articulação lógica das ideias; 3.2. Coesão textual – os mecanismos coesivos; a coesão gramatical, a referencial e a lexical; 3.3. O paralelismo sintático e o semântico; 3.4. O parágrafo como unidade de composição: características, organização e produção; 3.5. O texto expositivo-argumentativo; 3.6. Outros textos: requerimento, carta comercial, relatório, procuração.

Unidade IV – Linguagem formal: 4.1. Linguagem oral x linguagem escrita; 4.2. Emprego de palavras e expressões da língua culta; 4.3. Sintaxe de concordância e de regência; 4.4. O uso da crase; 4.5. Estrutura frasal e pontuação.

Bibliografia Básica

ABAURRE, Maria Luíza; PONTARA, Marcela Nogueira. **Português**. São Paulo. Moderna. 2000

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro. Lucerna. 2001

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Teresa Cochar. **Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação**. São Paulo. Atual. 1999

FARACO, Carlos Alberto e TEZZA, Cristóvão. **Oficina de Texto**. Petrópolis, RJ. Vozes. 2003

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de Texto: leitura e redação**. São Paulo. Ática. 1996

MEDEIROS, João Bosco. **Português Instrumental** para cursos de Contabilidade, Economia e Administração. São Paulo. Atlas. 2ª ed.

Bibliografia Complementar

BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de Comunicação escrita**. São Paulo. Ática. 1999.

FARACO, Carlos Alberto. **Prática de Texto**. Rio de Janeiro. Vozes. 1992.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo. Ática. 1997

GRANATIC, Branca. **Técnicas Básicas de Redação**. São Paulo: Scipione, 1991.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor – Aspectos Cognitivos da Leitura**. São Paulo: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Vilaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1991.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como Escrever Texto**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1991.

22. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO (Cód. n/c)

Instituição: Universidade da Amazônia – UNAMA

Curso: Ciências Contábeis, 1º sem., 04 cré.

Ementa: A partir da leitura e da interpretação de textos de diferentes gêneros, refletir acerca da linguagem escrita e oral e das estruturas e mecanismos de coesão e de coerência, a fim de instrumentalizar o aluno para a produção de textos.

Habilidades e atitudes

- Confrontar linguagens, estruturas textuais, a fim de estabelecer as diferenças e as semelhanças existentes entre elas;

- Compreender e usar diferentes linguagens, adequando-as às mais diversas situações de comunicação;
- Analisar, interpretar e aplicar os diversos recursos da linguagem, considerando as condições de produção e de recepção do texto;
- Analisar textos, comparar os fatos da língua portuguesa, a fim de obter fluência e adequação no uso da linguagem, considerando os postulados da norma padrão;
- Apropriar-se da terminologia empresarial, e aplicá-la adequadamente;
- Ler e interpretar textos relacionados ao contexto do Curso;
- Redigir diferentes tipos de texto, com coesão e coerência.

Conteúdo Programático

Unidade I – Leitura e construção do sentido: 1.1 Leitura como processo interativo entre leitor, autor e texto; 1.2 Sentido literal e sentidos não-literais: pressupostos e subentendidos; 1.3 Texto, contexto e intertextualidade; 1.4 Polissemia e ambiguidade.

Unidade II – Leitura e Interpretação de textos interdisciplinares

Unidade III – Produção de texto: 3.1 Coerência: a articulação lógica das ideias; 3.2 Coesão textual – os mecanismos coesivos; a coesão gramatical, a referencial e a lexical; 3.3 O paralelismo sintático e o semântico; 3.4 O parágrafo como unidade de composição: características, organização e produção; 3.5 O texto expositivo-argumentativo; 3.6 Outros textos: requerimento, carta comercial, relatório, procuração.

Unidade IV – Linguagem formal: 4.1 Linguagem oral x linguagem escrita; 4.2 Emprego de palavras e expressões da língua culta; 4.3 Sintaxe de concordância e de regência; 4.4 O uso da crase; 4.5 Estrutura frasal e pontuação.

Bibliografia Básica

ABAURE, Maria Luíza; PONTARA, Marcela Nogueira. **Português**. São Paulo. Moderna. 2000

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro. Lucerna. 2001

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Teresa Cochar. **Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação**. São Paulo. Atual. 1999

FARACO, Carlos Alberto e TEZZA, Cristóvão. **Oficina de Texto**. Petrópolis, RJ. Vozes. 2003

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de Texto: leitura e redação**. São Paulo. Ática. 1996

MEDEIROS, João Bosco. **Português Instrumental** para cursos de Contabilidade, Economia e Administração. São Paulo. Atlas. 2ª ed.

Bibliografia Complementar

BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de Comunicação escrita**. São Paulo. Ática. 1999.

FARACO, Carlos Alberto. **Prática de Texto**. Rio de Janeiro. Vozes. 1992.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo. Ática. 1997

GRANATIC, Branca. **Técnicas Básicas de Redação**. São Paulo. Scipione. 1991

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor – Aspectos Cognitivos da Leitura**. São Paulo. Pontes. 2000

KOCH, Ingedore Vilaça. **A coesão textual**. São Paulo. Contexto. 1991

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo. Cortez. 1993

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas. Mercado das Letras. 1998

SERAFINI, Maria Teresa. **Como Escrever Texto**. Rio de Janeiro. Globo. 1987

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo. Contexto. 1991.

23. LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS (Cód. LET0105)

Instituição: Universidade da Amazônia – UNAMA

Curso: Direito, 1º ano, 04 cré.

Conteúdo Programático

Unidade I – Leitura e construção de sentido: 1.1. Leitura como processo interativo entre o leitor e o texto. 1.2. Concepções de leitura: clássica e contemporânea. 1.3. Sentidos não-literais: conotação e extensões de sentido; pressupostos e subentendidos. 1.4. Estratégias para análise de implícitos. 1.5. Marcadores do discurso: advérbios, pronomes, conjunções, pontuação, entonação, etc. 1.6. Leitura, interpretação, exposição e produção de textos sobre temas referentes à realidade do Curso de Direito ou ao assunto estudado. 1.7. Atualização gramatical de acordo com as necessidades da turma.

Unidade II – Produção de texto e textualidade: 2.1. Parágrafo padrão: tópico frasal, desenvolvimento, conclusão. 2.2. Como iniciar o parágrafo: diferentes feições do tópico frasal. 2.3. A extensão do parágrafo. 2.4. Condições de textualidade: 2.4.1. coerência: repetição, progressão, não-contradição 2.4.2. coesão referencial: por reiteração e por substituição. 2.4.3. coesão sequencial: conectivos, operadores lógico-pragmáticos e elementos de transição. 2.5. Processos de expansão de palavras: associação, identidade, oposição. 2.6. Leitura, produção e apresentação de textos voltados para a realidade do curso de Direito. 2.7 Questões de norma culta, de acordo com as necessidades da turma.

Unidade III – Argumentação e texto argumentativo: 3.1. Argumentação: extensão e compreensão de conceitos; juízos; premissas; raciocínio; argumento. 3.2. Métodos de raciocínio: indução e dedução. 3.3. Estratégias de persuasão: 3.3.1. Linguísticas: estruturas predominantemente subordinadas; alta frequência de conectores subordinativos; formas verbais que marcam a hipótese; temporalidade presente; indefinidade do sujeito; vocabulário específico. 3.3.2. argumentativas: argumentos baseados em testemunho autorizado, no consenso, em provas concretas, na competência linguística, no raciocínio lógico. 3.4. Silogismo. 3.5. Falácias de raciocínio: equívocos e sofismas. 3.6. Leitura, interpretação e produção de texto argumentativo a partir de temas de interesse do Curso. 3.7. Questões de norma culta, de acordo com as necessidades da turma.

Unidade IV – Produção de texto técnico e de texto jurídico: 4.1.Requerimento. 4.2. Carta argumentativa. 4.3. Petição inicial: ação; direito de ação; pretensão resistida; dos requisitos da inicial. 4.4. Estrutura da petição inicial. 4.5. Questões de norma culta de acordo com as necessidades da turma.

Bibliografia Básica

ALVES, Alaôr Caffé. Lógica, pensamento formal e argumentação: elementos para o discurso jurídico. 2º ed. São Paulo: Quartier Latin, 2002.

ARRUDA, Geraldo Amaral. A linguagem do juiz. São Paulo: Saraiva, 1996.

ATIENZA, Manuel. As razões do Direito: teorias de argumentação jurídica. 2º ed. São Paulo: Landy Editora, 2002.

BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. 36º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BELTRÃO, Odacir; BELTRÃO, Marisa. 3º ed. Correspondência oficial: linguagem e comunicação. São Paulo: Atlas: 1993.

BITAR, Eduardo. Linguagem jurídica. São Paulo: Saraiva, 2001.

CITELLI, Adilson. Linguagem e persuasão. 8º ed. São Paulo: Ática, 1994.

COELHO, Fábio Ulhoa. Roteiro de lógica jurídica. São Paulo: Saraiva, 2001.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz Felipe Lindley. Nova gramática do Português contemporâneo. 3º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antonio. Curso de português jurídico. 8º ed. São Paulo: Atlas, 2000.

DUCROT, Oswald. Dizer e não dizer: princípios de semântica linguística. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. O Dizer e o dito. Campinas: Pontes, 1987.

FÁVERO, Leonor Lopes. Coesão e coerência textuais. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995 (410.F273c)

GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna. Rio de Janeiro: fundação Getúlio Vargas, 1988.

HENRIQUES, Antonio. Prática de linguagem jurídica. 2º ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KOCH, Ingedore G. V. Argumentação e linguagem. 3º 3d. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz. A coerência textual. São Paulo: contexto, 1993.

KOCH, Ingedore. A coesão textual. 6º ed. São Paulo: Contexto, 1993.

NADOLKSIS, Hêndricas. Comunicação redacional atualizada. 7º ed. São Paulo Saraiva, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 1998.

PALAIA, Nelson. Técnica da contestação. 6º ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. Técnica da petição inicial. 4º ed. São Paulo: Ática, 1996.

FIORIN, J.L.; SAVIOLI, F.P. Lições de texto: leitura e redação. 4º ed. São Paulo: Àtica, 2001.

_____. Para entender o texto. São Paulo: Ática, 1996.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Tratado de argumentação: a nova retórica. 1º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____, Chaim. Lógica Jurídica. 1º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAGAN, Carl, O mundo assombrado pelos demônios. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. O texto. São Paulo: Selinunte, 1996. (808.0469 S 274t).

VAL, Maria da Graça Costa. Redação e Textualidade. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
ZANDWAIS, Ana. Estratégias de leitura. Como decodificar sentidos não-literais na comunicação verbal. Porto Alegre: Sagra, 1990. (410. Z27E)

Bibliografia Complementar

ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. Dicionário Jurídico Brasileiro. Acquaviva. 2ª ed. São Paulo: Jurídica Brasileira, 1993. (340.03 A186d).
FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio – Dicionário de Língua Portuguesa XXI. 3º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
HOUAISS, Antonio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 1º ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
MICHAELIS: Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.
SILVA, De Plácido e. Vocabulário jurídico. 12º ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997. 4 v.

24. LÍNGUA PORTUGUESA (Cód. LET 0202)

Instituição: Universidade da Amazônia – UNAMA

Curso: Engenharia Civil, 1º sem., 03 cré.

Ementa: Leitura e Construção de Sentido; Produção de Texto; Atualização Gramatical; Redação Técnica.

Objetivo: Reforçar e complementar os conhecimentos básicos da língua portuguesa para aplicá-los, corretamente, na vida profissional.

Conteúdo Programático

Unidade I – Leitura e construção de sentido: 1.1. Leitura como processo interativo entre o leitor e o texto; 1.2. A polissemia; 1.3. Sentido literal e sentido não literal; 1.4. Sentidos não literais: pressupostos e subentendidos; 1.5. Estratégias para a análise dos implícitos; 1.6. Marcadores do discurso: advérbios, pronomes de 3ª pessoa, conjunções; 1.7. Leitura e interpretação de textos, cuja temática esteja voltada para a realidade do curso ou para o assunto estudado.

Unidade II – Produção de texto: 2.1. Texto e Leitura; 2.2. Tessitura e diferentes tipos de leitura; 2.3. Parágrafo padrão: características, organização do pensamento, elaboração; 2.4. Coesão e Coerência textuais; 2.5. Texto dissertativo e argumentativo; 2.6. Produção de textos voltados para a realidade do curso.

Unidade III – Atualização gramatical: 3.1. Emprego e correlação das formas verbais; 3.2. Síntese de concordância e de regência; 3.3. Dificuldades mais frequentes; 3.4. Pontuação; 3.5. Mecanismos de articulação das orações no período: coordenação e subordinação; 3.6. Leitura e interpretação de textos.

Unidade IV – Redação técnica: 4.1. Elaboração de documentos oficiais comuns a todos os cursos: requerimento, relatório, currículo; 4.2. Elaboração de textos pertinentes a cada curso.

Bibliografia Básica

GARCIA, Othon Moacir. Comunicação em prosa Moderna. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988 (808 G216c).

KOCH, Ingedore. Coesão Textual. São Paulo: Contexto, 1989. (410 G975c).

_____. A Coerência Textual. São Paulo: Contexto, 1989 (410 K975c).

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez, 1988 (401 O71D).

MARTINS, Dileta Silveira e Zilberknop, Núbia Selair. Português Instrumental. Porto Alegre: Sagra, 1994 (469 M386p).

Bibliografia Complementar

BLIKSTEIN, Izidoro. Técnicas de Comunicação Escrita. São Paulo: Ática, 1993 (808.0469 B648t).

FÁVERO, Leonor Lopes. Coesão e Coerência Textuais. São Paulo: Ática, 1991 (410 F273c).

GRANATIC, Branca. Técnicas Básicas de Redação. São Paulo: Scipione, 1991 (808.0469 G748t).

MARTINS, Maria Helena. O que é Leitura? São Paulo: Brasiliense, 1993 (372.4 M386q).

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Para Entender o Texto. São Paulo: Ática, 1990 (418.4 F521p).

SERAFINI, Maria Teresa. Como Escrever Textos. Rio de Janeiro: Globo, 1987 (808.0469 S481c).

SOARES, Magda Becker e Campos, Edson Nascimento. Técnica de Redação: as articulações linguísticas como técnica de pensamento. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978 (808.0469 S676t).

25. PORTUGUÊS INSTRUMENTAL (Cód. LET0209)

Instituição: Universidade da Amazônia – UNAMA

Curso: Ciências Econômicas, 1º sem., 04 cré.

Objetivo: Desenvolver a percepção crítica do aluno ao deparar-se com sistemas de diversas naturezas, capacitando-o como produtor de linguagem escrita e oral.

Ementa: A disciplina desenvolve as habilidades da leitura crítica de textos de interesse na área de saber do curso. Desenvolvimento das habilidades da redação dissertativa. Produção escrita de textos, relatos e resenhas.

As últimas cinco disciplinas apresentadas são oferecidas pela UNAMA a cursos de distintas áreas, quatro delas em Ciências Sociais Aplicadas e uma em Engenharia. Embora cada uma delas seja designada por um nome diferente: *Comunicação e Expressão*, *Leitura e Produção de Texto*, *Língua Portuguesa: leitura e produção de textos*, *Língua Portuguesa* e *Português Instrumental*, a análise dos programas revelou aspectos que ultrapassam o que se infere tão somente a partir dos nomes das disciplinas.

A disciplina *Comunicação e Expressão*, oferecida a estudantes de Administração, tende predominantemente a uma abordagem voltada aos aspectos discursivo-textuais da linguagem, porém, com forte caráter reparador, o que se observa pela inserção de parte do conteúdo e bibliografia voltados para o ensino tradicional da língua.

Em *Leitura e Produção de Texto*, por exemplo, cujo título pressupõe a tendência à perspectiva discursivo-textual, fica clara a abordagem instrumental pelo que se lê na ementa: “a fim de instrumentalizar o aluno para a produção de texto”. Essa tendência também fica evidenciada no programa e bibliografia da disciplina *Língua Portuguesa: leitura e produção de textos*, dirigida a alunos de Direito. No conteúdo há uma unidade toda voltada para o texto técnico e jurídico e, mesmo quando se incorporam conteúdos com viés reparador ou discursivo-textual, o foco parece ser a aquisição de competências ao exercício profissional.

É interessante notar que a disciplina *Língua Portuguesa*, oferecida a estudantes de Engenharia Civil, contempla em sua ementa elementos das três vertentes, identificando-se o caráter discursivo-textual nos itens “Leitura e Construção de Sentido” e “Produção de Texto”; caráter reparador, em “Atualização Gramatical”; e instrumental, em “Redação Técnica”. Também o conteúdo programático e a bibliografia permitem concluir que nenhuma das vertentes se apresenta em estado puro, havendo concomitância entre aspectos de uma e outra. Entretanto, deve-se considerar que os objetivos deixam explícito o foco da disciplina na aplicação profissional, o que aponta para a concepção instrumental do ensino da linguagem.

Por fim, cabe mencionar a disciplina *Português Instrumental*, da qual se esperaria, por relação direta ao título, uma orientação predominantemente tecnicista. No entanto, ainda que não se afaste totalmente de um certo viés instrumental, dada a preocupação com “textos de

interesse na área de saber do curso”, o que se observa pela leitura dos objetivos é o enfoque na percepção crítica e na visão de aluno como produtor de linguagem, o que se alinha a um caráter formativo.

26. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS (Cód. 140481)

Instituição: Universidade de Brasília - UnB

Cursos: Ciências Contábeis – diurno (1º sem.), História (1º sem.), Geografia (2º sem.), cré.d.n/c

Ementa: Leitura ativa, analítica e crítica de textos. Planejamento e produção de resumos, resenhas críticas e textos dissertativo-argumentativos.

Programa

Unidade 1 - Recepção de textos

. Leitura ativa

- a) levantamento de pistas que conduzem a tese do texto: títulos, introdução, conclusão.
- b) formulação de expectativas acerca do conteúdo do texto, a ser confirmadas ou refutadas;

. Leitura analítica

- a) reconhecimento da estrutura do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão.
- b) estruturação paragrafada, transição entre parágrafos.
- c) esquematização.

. Leitura crítica

- a) reconhecimento dos argumentos
- b) avaliação da estratégia de elaboração do texto, considerando a eficácia e a propriedade de sua argumentação e construção.

Unidade 2 - Produção de textos

. Planejamento e Produção de resumos

- a) funções e características de resumo na produção acadêmica.
- b) planejamento e produção de resumo

. Planejamento e produção de resenhas

- a) função e características das resenhas na produção acadêmica.
- b) elaboração do resumo;
- c) planejamento e produção da resenha.

. Planejamento e produção de textos dissertativo-argumentativos.

- a) funções e características dos textos dissertativos e argumentativos;
- b) planejamento, produção, revisão.

Bibliografia

BARRAS, Robert. 2ª. ed. Os cientistas precisam escrever. São Paulo: Quieroz, 1986.

CARRAHER, David W. Senso crítico: do dia-a-dia às ciências. São Paulo: Pioneira, 1983.

CUNHA, CELSO F.; CINTRA, L.F.L. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FAULSTICH, Enilde L.J. Como ler, entender e redigir um texto. Petrópolis: Vozes 1988.

GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna. 13a. ed. Rio de Janeiro: Fund. Getúlio Vargas, 1986.

PENTEADO, J. R.; WHITAKER. A técnica da comunicação humana. 9a. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.

SALOMAN, Delcio V. Como fazer um monografia. 4a. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1974.

SERAFINI, Maria T. Como escrever textos. Rio de Janeiro: Globo, 1974.

VANOYE, Francis. Usos da linguagem; problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

A disciplina aborda o estudo da leitura e da escrita numa perspectiva discursivo-textual. Desde o título até a bibliografia, nota-se a preocupação com a leitura crítica e o conhecimento textual. Também fica evidenciada a valorização do discurso acadêmico, pelo que

se observa na ementa (“planejamento e produção de resumos, resenhas críticas”), nos conteúdos (“produção acadêmica”) e na bibliografia (*Os cientistas precisam escrever, Como fazer um monografia*).

27. PORTUGUÊS INSTRUMENTAL 1 (Cód. 147389)

Instituição: Universidade de Brasília - UnB

Curso: Ciências Contábeis, 1º sem., cré. n/c

Ementa: Análise das condições de produção de texto referencial. Planejamento e produção de textos referenciais com base em parâmetros da linguagem técnico-científica. Prática de elaboração de resumos, esquemas e resenhas. Leitura, interpretação e reelaboração de textos de livros didáticos.

Programa

1. Mecanismos de compreensão e de construção da textualidade no texto referencial
2. A questão da referência no texto: uso referencial e não-referencial de vocábulo; propriedade lexical; redundância; ambiguidade, imprecisão; pressupostos e implícitos
3. A interlocução no texto referencial: autoria; finalidade do texto; seleção e organização da informação;
4. Intertextualidade e polifonia no texto referencial;
5. Prática de elaboração de paráfrase, resumos, esquemas, resenha descritiva e crítica, textos didático-pedagógicos de áreas específicas.

Bibliografia

SERAFINI, Maria T. Como escrever textos. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

ZANDWAIS, Ana. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Ed. Sagra, 1990.

CUNHA, Celso F.; CINTRA, L.F.L. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ABREU, Antonio S. Curso de Redação. São Paulo: Ática, 1989.

BARRAS, Robert. 2a. ed. Os cientistas precisam escrever. São Paulo: Quieroz, 1986.

FAULSTICH, Enilde L.J. Como ler, entender e redigir um texto. Petrópolis: Vozes 1988.

KOCH, Ingedore G.V. Argumentação e linguagem. São Paulo: Cortez, 1987.

MADRYK, D.; FARACO, Alberto. Prática de Redação para estudantes universitários. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna. 13a. ed. Rio de Janeiro: Fund. Getúlio Vargas, 1986.

Já na disciplina *Português Instrumental*, dirigida a estudantes de Ciências Contábeis, predomina o ensino de Português para fins específicos da área do curso, numa abordagem tecnicista. É o que se infere pelo foco no texto referencial, com vistas à objetividade e precisão. Na bibliografia, incluem-se textos à maneira de manuais, que visam o desenvolvimento de estratégias e práticas de redação. Contudo, não se descarta a incorporação de elementos de caráter discursivo-textual, quando da inclusão da linguagem técnico-científica, bem como pelo que revela a preocupação com as condições de produção e recepção do texto.

28. LINGUAGEM JURÍDICA (Cód. LJU01)

Instituição: Universidade do Contestado – UnC

Curso: Direito, 2º per., 2 cré.

Ementa: Vocabulário Jurídico. Locuções Latinas. Estilística e Redação Jurídica. A Estrutura Frásica na Linguagem Jurídica. Enunciação e Discurso Jurídico. O Discurso Dissertativo de Caráter Científico.

Bibliografia Básica

DAMIÃO, Regina Toledo. HENRIQUES, Antonio. **Curso de Português Jurídico**. 9ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

STRENGER, Irineu. **Lógica Jurídica**. São Paulo: LTR, 1999.

ZILBERKNOP, Lúbia Scliar; MARTINS, Dileta Silveira. **Português Instrumental** – de acordo com as normas da ABNT. 25ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

Bibliografia Complementar

BITTAR, Eduardo C. B. **Linguagem Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2001.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Direito, Retórica e Comunicação**. São Paulo: Saraiva, 1973.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

WARAT, Luis Alberto. **O Direito e sua linguagem**. 2ª ed. Porto Alegre: Safe, 1995.

O que já se disse acerca de outras disciplinas com denominação equivalente aplica-se a esta. O caráter é visivelmente instrumental, uma vez que se compreende o ensino da linguagem na perspectiva do exercício profissional, isto é, entendendo como necessário o desenvolvimento de técnicas que visem o domínio do discurso jurídico pelo profissional de Direito. Nesse sentido, investe-se numa bibliografia que inclui um curso de Português Instrumental e obras cujo expoente é a linguagem jurídica.

29. PORTUGUÊS (Cód. POR01)_1

Instituição: Universidade do Contestado – UnC

Curso: Administração, 2º per., 4 créditos.

Ementa: Coesão e coerência textuais. Argumentação. Teoria da Comunicação.

Bibliografia Básica

ABREU, Antônio Suárez. **Curso de redação**. São Paulo: Ática.

BELTRÃO, O.; BELTRÃO, M. **Correspondência**: Linguagem e comunicação. 18ª ed., São Paulo, Atlas, 1981.

FAULSTICH, Enilde L. de J. **Como ler, entender e redigir um texto**. Petrópolis: Vozes

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática.

Bibliografia complementar

ALBUQUERQUE, A.T. Redação oficial. Rio de Janeiro: Getúlio Costa, 1994.

ALMEIDA, Antônio F. de. Português básico para cursos superiores. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1990.

ANDRADE, M. Margarida de. Língua portuguesa: noções básicas para cursos superiores. São Paulo, Atlas, 1989.

BAKHTIN, M. Estética da Criação verbal – EDITORA.

BARROS, Jaime. Encontros de redação. São Paulo: Moderna.

BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. São Paulo: Nacional.

BERNADO, Gustavo. Redação inquieta. Rio de Janeiro : Globo, 1985.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. Expressão oral e escrita. Rio de Janeiro: J.Ozon.

CINTRA, A M.M.; FONSECA J. I.da; MARQUESI, S.C. Português instrumental - Para a área de Ciências Contábeis. São Paulo: Atlas.

CITELLI, Adilson. **O Texto Argumentativo**. São Paulo: Scipione.

CUNHA, Celso. Gramática do português contemporâneo. Belo Horizonte: Bernardo Alves.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. São Paulo : Perspectiva.

FARACO, C.A.; TEZZA, C. Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

FIORIN, José Luiz. Elementos de análise do discurso. São Paulo: Contexto/USP.

FLÔRES, L.L.; Olímpio, L.M.N.; Cancelier, N.L. **Redação: o texto técnico/científico e o texto literário**, dissert., descrição, resumo, relatório. Florianópolis: Ed da UFSC, 1994.

FROLDI, A S.; O'Neal, H.F. **Comunicação Verbal: um guia prático para você falar em público: testado e aprovado por universitários, professores, empresários e profissionais preocupados com a expressão oral**. São Paulo: Pioneira, 1998.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: FGV.

GRANATIC, Branca. **Técnicas Básicas de Redação**. São Paulo: Scipione, 1998.

JOLLES, R.L. **Como conduzir seminários e workshops**. Trad. de Agnaldo Néri e Paula Casella. Campinas: Papirus, 1995.

KASPARY, A. **O português das comunicações administrativas-Redação oficial: normas e modelos**.

MANDRIK, David e FRANCO, C. Alberto. **Prática de redação para estudantes universitários**. Petrópolis, Vozes.

MARTINS, D.S.; Zilberknop, L. S. **Português instrumental**. 17 ed. Porto Alegre.

MEDEIROS, J.B. **Redação científica: a prática de fechamentos, resumos, resenhas**. São Paulo: Atlas, 1998.

MEDEIROS, João Bosco. **Português Instrumental**. Para os cursos de Contabilidade, Economia e Administração. São Paulo: Atlas.

MIGUEL, Jorge. **Curso de redação**. São Paulo: Harbra.

NICOLA, José de, e Infante, Ulisses. **Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1989.

SOARES, Magda e Campos; NASCIMENTO, Edson. **Técnica de Redação**. Rio de Janeiro: Livro Técnico.

30. PORTUGUÊS (Cód. POR01)_2

Instituição: Universidade do Contestado – UnC

Curso: Ciências Contábeis, 2º per., 4 cré.

Ementa: Coesão e coerência textuais. Argumentação. Teoria da Comunicação.

Bibliografia Básica

ABREU, Antônio Suárez. **Curso de redação**. São Paulo: Ática.

BELTRÃO, O.; BELTRÃO, M. **Correspondência: Linguagem e comunicação**. 18ª ed., São Paulo, Atlas, 1981.

FAULSTICH, Enilde L. de J. **Como ler, entender e redigir um texto**. Petrópolis: Vozes.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática.

Bibliografia complementar

ALBUQUERQUE, A.T. **Redação oficial**. Rio de Janeiro: Getúlio Costa, 1994.

ALMEIDA, Antônio F. de. **Português básico para cursos superiores**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1990.

ANDRADE, M. Margarida de. **Língua portuguesa: noções básicas para cursos superiores**. São Paulo, Atlas, 1989.

BERNADO, Gustavo. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

CUNHA, Celso. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1985.

FARACO, C.A.; TEZZA, C. **Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

FLÔRES, L.L.; Olímpio, L.M.N.; Cancelier, N.L. **Redação: o texto técnico/científico e o texto literário**, dissert., descrição, resumo, relatório. Florianópolis: UFSC, 1994.

FROLDI, A S.; O'Neal, H.F. **Comunicação verbal: um guia prático para você falar em público: testado e aprovado por universitários, professores, empresários e profissionais preocupados com a expressão oral**. São Paulo: Pioneira, 1998.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 15 ed. Rio de Janeiro: FGV. 1992.

GRANATIC, Branca. **Técnicas básicas de redação**. São Paulo: Scipione, 1998.

JOLLES, R.L. **Como conduzir seminários e workshops**. Trad. de Agnaldo Néri e Paula Casella. Campinas: Papirus, 1995.

MEDEIROS, J.B. **Redação científica: a prática de fechamentos, resumos, resenhas**. São Paulo: Atlas, 1998.

MEDEIROS, João Bosco. **Português instrumental**. Para os cursos de Contabilidade, Economia e Administração. São Paulo: Atlas, 2000.

31. PORTUGUÊS (Cód. POR01)_3

Instituição: Universidade do Contestado – UnC

Curso: Engenharia Elétrica, 2º per., 4 cred.

Ementa: Coesão e coerência textuais. Argumentação. Teoria da Comunicação.

Bibliografia

ABREU, A. S. **Curso de redação**. São Paulo: Ática, 1989.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

CANDIDA, V. G. **Como analisar narrativas**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

CHALHUB, Samira. **Funções da linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é comunicação**. São Paulo: Nova Cultural/Brasiliense, 1986.

FARACO, Carlos A. e TEZZA, C. **Oficina de texto**. Curitiba: OFF-CIR, 1998

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

FLORES, L. L.; OLÍMPIO L. M. N.; CANCELIER, N. L. **Redação: o texto técnico/científico e o texto literário**. Florianópolis: DAUFSC, 1992.

GRANATIC, Branca. **Redação, humor e criatividade**. São Paulo: Scipione, 1996.

GUIMARÃES, E. **A articulação do texto**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1998.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PENTEADO, J. R. Whitaker. **A técnica da comunicação humana**. 7ª ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

Bibliografia Complementar

CAMPEDELLI, S. Y.; SOUZA, J. B. **Produção de textos da linguagem**. São Paulo: Saraiva, 1998.

CASTRO, Maria da Conceição. **Redação básica**. São Paulo: Saraiva, 1988.

COSTE, D. et al. **O texto, leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 1988.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 1990.

32. PORTUGUÊS (Cód. POR01)_4

Instituição: Universidade do Contestado – UnC

Curso: Direito, 1º per., 4 cred.

Ementa: Coesão e coerência textuais. Argumentação. Teoria da Comunicação, Produção textual e interpretação de texto.

Bibliografia Básica

ALMEIDA, Antonio Fernando de: **Português básico para cursos superiores**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARTINS, Dileta Silveira e ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. **Português Instrumental**. 19ª Ed. Porto Alegre: Sagra 1997.

TERRA, Ermani - **Curso Prático de Gramática**. 35ª ed. São Paulo: Scipione, 1992.

Bibliografia Complementar

CEGALA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática**. São Paulo. Cortez, 1989.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de, **Gramática Fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, estilística**. 15ª ed. São Paulo. Ática, 1996.

DAMIÃO, Regina Toledo. HENRIQUES, Antonio. **Curso de Português Jurídico**. 4ª ed. São Paulo: Atlas.

ABREU, Antonio Soarez. **Curso de Redação**. São Paulo: Ática.

BELLINE, Ana Helena C. **A Dissertação**. São Paulo: Ática.

CITELLI, Adilson. **O Texto Argumentativo**. São Paulo: Scipione.

CONDEMARÍN, Mabel e CHADWICK, Mariana. **Oficina de Escrita**. São Paulo: Editorial PSY.

FAULSTICH, Enilde L. **Como Ler, entender e Redigir um Texto**. São Paulo: Vozes.
 LEME, Odilon S. **Tirando Dúvidas de Português**. São Paulo: Ática.
 MOURA, Francisco. **Trabalhando com Dissertação**. São Paulo.

33. PORTUGUÊS (Cód. POR01)_6

Instituição: Universidade do Contestado – UnC

Curso: Geografia, 1º per., 4 cré.

Ementa: Coesão e coerência textuais. Argumentação. Teoria da Comunicação.

Bibliografia

FARACO, Carlos A.; TEZZA, Cristóvão. **Prática de texto: Língua Portuguesa para estudantes universitários**. Rio de Janeiro: Vozes.

FAULSTICH, Enilde L. **Como ler, entender e redigir um texto**. São Paulo, Vozes.

FIORIN, José L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Fundação

Getúlio Vargas, 1996.

KASPARY, Adalberto. **Correspondência empresarial**. Porto Alegre: Prodil, 1990.

LACOMBE, Amélia. **O jogo das palavras: Aprendendo português**. São Paulo: Brasiliense.

LEME, Odilon S. **Tirando dúvidas de português**. São Paulo: Ática.

MOURA, Francisco. **Trabalhando com dissertação**. São Paulo: Ática.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 1990.

PENTEADO, J.R. Whitaker. **A Técnicas da comunicação humana**. São Paulo.

34. PORTUGUÊS (Cód. POR01)_7

Instituição: Universidade do Contestado – UnC

Curso: Psicologia, 1º per., 4 cré.

Ementa: Coesão e coerência textuais. Argumentação. Teoria da Comunicação. Produção textual e interpretação de texto.

Bibliografia Básica

ALMEIDA, Antonio Fernando de: **Português básico para cursos superiores**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARTINS, Dileta Silveira e ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. **Português Instrumental**. 19ª Ed. Porto Alegre: Sagra 1997.

TERRA, Emani - **Curso Prático de Gramática**. 35ª ed. São Paulo: Scipione, 1992.

Bibliografia Complementar

CEGALA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática**. São Paulo. Cortez, 1989.

FARACO, Carlos Emílio. MOURA, Francisco Marto de, **Gramática, Fonética e Fonologia, morfologia, sintaxe, estilística**. 15ª ed. São Paulo. Ática, 1996.

DAMIÃO, Regina Toledo. HENRIQUES, Antonio. **Curso de Português Jurídico**. 4ª ed. São Paulo: Atlas.

ABREU, Antonio Soarez. **Curso de Redação**. São Paulo: Ática.

BELLINE, Ana Helena C. **A Dissertação**. São Paulo: Ática.

CITELLI, Adilson. **O Texto Argumentativo**. São Paulo: Scipione.

CONDEMARÍN, Mabel e CHADWICK, Mariana. **Oficina de Escrita**. São Paulo: Editorial PSY.

FAULSTICH, Enilde L. **Como Ler, entender e Redigir um Texto**. São Paulo: Vozes.

LEME, Odilon S. **Tirando Dúvidas de Português**. São Paulo: Ática.

MOURA, Francisco. **Trabalhando com Dissertação**. São Paulo: Ática.

35. PORTUGUÊS (Cód. POR01)_8

Instituição: Universidade do Contestado – UnC

Curso: Enfermagem, 1º per., 4 cré.

Ementa: Coesão e coerência textuais. Argumentação. Teoria da Comunicação.

Bibliografia

ABREU, Antônio S. **Curso de redação**. São Paulo: Ática, 1994.

BLIKSTEIN, I. **Técnicas da comunicação escrita**. São Paulo: Ática, 1994.

CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1998.
 GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Getúlio Vargas, 1996.
 MOURA, Francisco. **Trabalhando com dissertação**. São Paulo: Ática.
 NICOLA, J.; INFANTE, V. **Gramática contemporânea da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1997.
 FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F.P. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1990.

36. PORTUGUÊS (Cód. POR01)_9

Instituição: Universidade do Contestado – UnC

Curso: Farmácia, 1º per., 4 cré.

Ementa: Coesão e coerência textuais. Argumentação. Teoria da comunicação.

Bibliografia

ABREU, Suarez, Antônio. Curso de Redação. São Paulo: Ática, 2000.
 ERNANI; NICOLA. Práticas de linguagem: Leitura e Produção de Textos; São Paulo: Scipione, 2001.
 KOCH, Ingedore Villaça. Coesão Textual. São Paulo: Contexto, 1997.
 KOCH, Ingedore Villaça. Coerência Textual. São Paulo: Contexto, 1993.
 MARTINS, Dileta; ZILBERKNOF, Lucia Scliar. Português Instrumental; São Paulo, Ática 2000.
 MEDEIROS, João Bosco. Português Instrumental; São Paulo: Atlas, 2001.
 FIORIN, J.L.; SAVIOLI, F.P. Lições de Texto: Leitura e redação; São Paulo: Ática, 2000.
 TERRA, Ernani. Curso prático de gramática, São Paulo: Scipione, 2002.
 VIANA, Carlos Antônio. Roteiro de Redação: Lendo e Argumentando; São Paulo: Scipione, 1998.

As disciplinas Língua Portuguesa, de mesmo código (POR01), são oferecidas pela UnC a diversos cursos e apresentam a mesma ementa, com pouquíssimas variações de um curso para outro, sendo recorrente a seguinte entrada: “Coesão e coerência textuais. Argumentação. Teoria da Comunicação”. De sua leitura, emerge o enfoque da linguagem na perspectiva discursivo-textual.

As bibliografias variam de acordo com o curso onde ministrada a disciplina, fato que, por si só, revela a preocupação com a especificidade da carreira. Desse modo, feita a análise de cada uma, observou-se que nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito, a abordagem predominante é a instrumental, como se vê pela adoção de obras que enveredam pelo estudo do Português Instrumental, da redação técnica, empresarial ou jurídica. Em segundo plano, percebe-se algum ajuste para os conteúdos básicos da língua ou para o caráter discursivo-textual.

Nos cursos de Engenharia Elétrica, Geografia, Enfermagem e Farmácia, aparentemente surgem como tendência predominante os estudos focados no texto (Fávero, Koch, Guimarães, entre outros). Em menor grau, tem-se a incorporação de obras com vistas à abordagem de conteúdos básicos da língua (como é o caso de Leme, Nicola; Infante e Terra) e outras com viés instrumental, pautadas no ensino de Português para cursos superiores.

A disciplina oferecida no curso de Psicologia, por sua vez, aponta ligeira inclinação ao enfoque reparador, ao trazer em sua bibliografia pelo menos três obras voltadas aos estudos

gramaticais. Verifica-se, contudo, que a concomitância entre as três vertentes, que se observa nas demais disciplinas, também se comprova, tendo em vista que sua bibliografia contempla ainda o estudo do texto, ao tratar da dissertação e da argumentação, e o ensino da língua na perspectiva tecnicista, caso do Português Instrumental.

37. PORTUGUÊS (Cód. POR21)

Instituição: Universidade do Contestado – UnC

Curso: Ciências Sociais, 1º per., 2 cred.

Ementa: A comunicação humana. Analogia vocabular. Ortografia. Colocação pronominal. Concor-
dância Nominal. Estudo da Redação. Comunicação e estilo. Interpretação de texto.

Bibliografia

ALMEIDA, Antônio Fernando de. Português Básico para Cursos Superiores. 2.ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1990.

CEGALLA, Domingos Paschoal. Novíssima Gramática. 26. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

FARACO, Carlos Emilio; MOURA, Francisco. Gramática. São Paulo: Ática, 1987.

MARTINS, Dileta Silveira, ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. Português instrumental. Porto Alegre: Ed. Sagra-DC Luzzatto, 1993. 15. ed.

TERRA, Ernani. Curso Prático de Gramática. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1987.

No que diz respeito à disciplina *Língua Portuguesa* (Cód. POR21), oferecida pela mesma instituição a estudantes do curso de Ciências Sociais, verifica-se ementa distinta, tanto na redação como na concepção. O foco reside na observância dos caracteres básicos da língua, o que se sustenta na bibliografia adotada, que faz largo uso das gramáticas. Observa-se, no entanto, a admissão de elementos próprios das demais vertentes, como estudos voltados à interpretação de texto ou ao ensino de Português Instrumental.

38. PRODUÇÃO DE TEXTO E LEITURA I (Cód. n/c)

Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Curso: Arquitetura e Urbanismo/Arquitetura Rural e Urbana, 1º sem., 2.2 cred.

Ementa: Teorização sobre leitura e produção numa prática permanente e paralela. Interpretação e produção de textos voltados para o curso Arquitetura e Urbanismo, com ênfase ao meio ambiente. Abordar aspectos relevantes que colaborem na significação e estrutura de textos: Coesão, Coerência e Progressão textual.

Bibliografia

ABREU, Antônio Soárez. Curso de redação. 11 ed. São Paulo: Ática, 2000.

CARNEIRO, Agostinho Dias. Redação em Construção: a escrita do texto. São Paulo: Moderna, 2001.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. Prática de texto: linguagem portuguesa para estudantes universitários. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

TEZZA, Cristóvão. Oficina de Texto. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 18 ed. São Paulo: Corte, 1994.

AUROUX, Slivain. A filosofia da linguagem. (trad. José Horta). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

GERALDI, João Wanderley. (org.) O texto na sala de aula: produção; leitura.

KOCH, Ingedore Villaça. A coesão textual. 6 ed. São Paulo: Contexto, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça. A coerência textual. São Paulo: contexto, sd.

39. PRODUÇÃO DE TEXTO E LEITURA II (Cód. n/c)

Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Curso: Arquitetura e Urbanismo/Arquitetura Rural e Urbana, 3º sem., 1.2 cré.

Ementa: O texto e seus aspectos semânticos e discursivos. Pontos de vista. Reelaboração textual. Prática de leitura e análises de textos voltados para o curso de Arquitetura Rural e Urbana. Produção de textos científicos: resenha, ensaio, artigo, impessoalização do texto. Argumentação.

Bibliografia

ABREU, Antônio Soárez. Curso de redação. 11 ed. São Paulo: Ática, 2000.

CARNEIRO, Agostinho Dias. Redação em Construção: a escrita do texto. São Paulo: Moderna, 2001.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. Prática de texto: linguagem portuguesa para estudantes universitários. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

TEZZA, Cristóvão. Oficina de Texto. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 18 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

AUROUX, Slivain. A filosofia da linguagem. (trad. José Horta). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

GERALDI, João Wanderley. (org.) O texto na sala de aula: produção; leitura.

KOCH, Ingedore Villaça. A coesão textual. 6 ed. São Paulo: Contexto, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça. A coerência textual. São Paulo: contexto, s/d.

No caso das duas disciplinas apresentadas, parece confirmar-se o que se infere a partir do título, isto é, que se trata de disciplinas voltadas ao estudo da linguagem na perspectiva discursivo-textual, uma vez que seus estudos recorrem a teorias sobre leitura e texto, dão destaque ao discurso científico e abordam a produção textual na perspectiva da argumentação. Ressalte-se, porém, certa inclinação ao caráter instrumental, o que se comprova pelo enfoque em textos específicos do curso e na adoção de bibliografia voltada ao ensino de Língua a estudantes universitários.

40. ANÁLISE E PRODUÇÃO DE TEXTO (Cód. H928)

Instituição: Universidade de Fortaleza - UNIFOR

Curso: Ciências Sociais, 1º per., 4 cré.

Ementa: Estudo de língua padrão através de noções teóricas e práticas sobre a estrutura sintática da frase; as técnicas de paragrafação; a leitura e sua compreensão; a produção de textos bem elaborados no aspecto gramatical e no estilístico.

Programa

UNIDADE I - A estrutura da frase. Construir noções sobre as estruturas frasais, por meio de exercícios redacionais constantes. 01.01 - As estruturas das frases nominais e verbais na língua padrão; 01.02 - A transformação da frase nominal em verbal e verbal em nominal; 01.03 - Os processos: coordenação e subordinação.

UNIDADE II - Problemas de construção e de estilo. Identificar e evitar os problemas de construção frasal concernentes ao estilo e/ou de natureza semântica. 02.01 - Vícios de linguagem; 02.02 - Paralelismo gramatical; 02.03 - Coesão; 02.04 - Coerência.

UNIDADE III - Técnicas de paragrafação. Organizar os vários tipos de parágrafos através do conhecimento das técnicas. 03.01 - O parágrafo e seus elementos estruturais: assunto, delimitação do assunto, modos de organização do assunto, modo de organização das ideias, tópico frasal e objetivo.

UNIDADE IV - Produção e análise de textos. Produzir e analisar textos, desenvolvendo a capacidade criadora e interpretativa. 04.01 - As formas básicas da composição de textos: narração, descrição, dis-

sertação; 04.02 - Os elementos estruturais da narrativa; 04.03 - Leitura de um romance para análise (O Cortiço, Vidas Secas).

UNIDADE V - Revisão Gramatical. Redigir de acordo com as normas gramaticais vigentes da língua padrão. 05.01 - Sintaxe de concordância; 05.02 - Sintaxe de regência; 05.03 - Sintaxe de colocação; 05.04 - Acentuação gráfica; 05.05 - Crase.

Bibliografia

BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. 37ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucena, 1999.

GARCIA, Othon Moacyr. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 24ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

KOCH, Ingedore V. A coesão textual. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

KOCH, Ingedore V. A coerência textual. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

KRAUSE, Gustavo et. al. Laboratório de redação. Rio de Janeiro: Fênix, 1978.

MONTEIRO, José Lemos; LIMA, Myrson. Guia de redação. Fortaleza: IOC, 1982.

MORENO, Cláudio; GUEDES Paulo C. Curso básico de redação. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. Becker et al. Técnica de redação. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

Embora o título do componente identifique-se com a vertente discursivo-textual, a leitura da ementa indica a adesão a uma concepção de caráter normativo, submetida ao regimento próprio do ensino da língua padrão, visão corroborada pela preocupação com a “produção de textos bem elaborados no aspecto gramatical e no estilístico”. A comprovar esse alinhamento à vertente reparadora, vê-se um programa focado na estrutura da frase, nas técnicas da paragrafação e na revisão gramatical. Some-se a esses aspectos a bibliografia representada pela forte presença dos manuais de redação e pela inclusão de uma gramática. Ressalve-se, contudo, a concessão às demais tendências, como a vertente instrumental, pelo que se observa no apelo às técnicas próprias dos guias e manuais, e o caráter formativo-acadêmico da terceira vertente, o que se dá pela inclusão da literatura ou por meio do estudo do texto, conforme a abordagem que lhe dá Ingedore Koch, por exemplo.

Já no que se refere à inclusão de Othon Moacyr Garcia na bibliografia, devido à complexidade e relevância que seu livro *Comunicação em prosa moderna*¹⁸ assumiu como referência nos cursos universitários, ao longo de quatro décadas, cumpre fazer algumas considerações pertinentes.

Em primeiro lugar, saliente-se que o livro aparece indicado em nada menos que catorze das 34 disciplinas a cuja bibliografia se teve acesso nesta pesquisa, o que representa a marca significativa de 41,2%. O livro, publicado em primeira edição em 1967, tem sido repetidamente adotado nos círculos acadêmicos. Na explicação apresentada nas páginas iniciais do trabalho, o autor expõe claramente sua posição a respeito da importância de aprender a pensar

¹⁸ GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 22ª ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

para aprender a escrever e que a preocupação com a clareza, a objetividade e a coerência deve prevalecer sobre o purismo gramatical.

Esse ponto de vista, que nada tem de novo ou de original, norteou a elaboração de *Comunicação em prosa moderna*. Em todas as suas dez partes torna-se evidente esse propósito de ensinar o estudante a desenvolver sua capacidade de raciocínio, a servir-se do seu espírito de observação para colher impressões, a formar juízos, a descobrir ideias para ser tanto quanto possível exato, claro, objetivo e fiel na expressão do seu pensamento, e também correto sem a obsessão do purismo gramatical. (GARCIA, 2002, p. 7)

O autor assume, portanto, uma posição diversa da tradicional, que permeia o ensino estritamente gramatical. Assinala que parte da obra destina-se à Redação Técnica (subdividida em descrição técnica, relatório administrativo e dissertações científicas), mas salienta que os capítulos mais comprometidos com o desenvolvimento da capacidade de raciocínio representam as principais características da obra.

Em face de todas essas observações, traz suas indicações sobre o público que melhor atende:

Por isso, acreditamos que *Comunicação em prosa moderna* venha a ser mais proveitosa aos alunos do segundo ciclo e, sobretudo, das nossas faculdades de letras, de economia, finanças e administração. Uma das razões dessa crença está na natureza das informações relativas à preparação de trabalhos de pesquisa – teses, ensaios, monografias, relatórios técnicos –, inclusive a documentação bibliográfica e a mecânica do texto, isto é, a preparação dos originais. (GARCIA, 2002, p. 8)

Por fim, lembra o autor que o livro fora elaborado sob encomenda da Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, provavelmente como ferramenta adequada no enfrentamento dos problemas da comunicação eficaz.

Portanto, devido à extensão e abrangência da obra, torna-se difícil associar sua adoção, como referência de uma disciplina, a uma determinada vertente. Com efeito, identifica-se em seu conteúdo forte caráter formativo, o que já se indica pelo subtítulo “aprenda a escrever, aprendendo a pensar”. Porém, o próprio autor lhe atribui um caráter técnico, observado em parte do trabalho. E, finalmente, cabe lembrar que o livro foi durante muito tempo adotado no Ensino Médio, com vistas ao desenvolvimento da escrita. É nesse sentido que se pode afirmar sobre o livro que, à margem do caráter discursivo-textual que imprime seu conteúdo, dele podem apropriar-se os professores, em muitas circunstâncias, como meio de suprir as deficiências trazidas pelos estudantes de sua experiência escolar anterior.

Cursos: Administração (2º per.) e Ciências Contábeis (1º per.); 4 cré.

Ementa: Estudo da língua portuguesa. Linguagem e Comunicação. Prática de leitura. Prática de produção textual. O texto e sua linguagem. O texto técnico e as necessidades gerenciais e organizacionais. Prática linguística - aspectos fono-morfo-sintáticos e semânticos da língua.

Programa

UNIDADE I - Linguagem e comunicação. Conceituar comunicação reconhecendo seus elementos principais, o emprego adequado dos níveis de linguagem e as peculiaridades da comunicação administrativa e oficial. 01.01 - O ato de comunicação; 01.02 - Elementos da comunicação; 01.03 - Níveis de linguagem; 01.04 - O ato comunicativo administrativo e oficial.

UNIDADE II - Fonema. Empregar com proficiência os recursos sonoros da língua, observando as normas ortográficas, ortoépicas e prosódicas. 02.01 - Ortografia; 02.02 - Acentuação; 02.03 - Ortoépia e prosódia.

UNIDADE III - Vocabulário. Empregar as categorias gramaticais, observando seus valores semânticos. 03.01 - Significação e uso da palavra; 03.02 - Conotação e denotação; 03.03 - Paronímia, hominímia e polissemia.

UNIDADE IV - Frase. Elaborar frases, qualquer que seja sua tipologia, atentando para seus recursos melódicos, semânticos e sintáticos. 04.01 - Tipologia frasal; 04.02 - Frase nominal e frase verbal; 04.03 - Frase: assunto e informação; 04.04 - Relações sintáticas.

UNIDADE V - Parágrafo. Escrever parágrafos lógicos, em que se observe uma argumentação coerente e uma correta concatenação de suas frases. 05.01 - Tipologia paragrafical; 05.02 - Parágrafo-padrão: tópico, desenvolvimento, conclusão; 05.03 - Argumentação.

UNIDADE VI - Texto. Elaborar textos narrativos, descritivos e dissertativos, com clareza, concisão, progressividade, lógica e criatividade. 06.01 - Texto e textualidade; 06.02 - Tipologia; 06.03 - Coerência; 06.04 - Coesão.

UNIDADE VII - Redação técnica. Redigir corretamente os diversos tipos de correspondência oficial. 07.01 - Prática de redação técnica; 07.02 - Estilística da correspondência administrativa. Tipos de correspondência administrativa.

Bibliografia

ABREU, Antônio Suárez. Curso de redação. São Paulo: Ática.

BLIKSTEIN, Izidoro. Técnicas de comunicação escrita. 17ª ed. São Paulo: Ática, 1999. (Série princípios).

BOAVENTURA, Edivaldo. Como ordenar ideias. São Paulo: Ática.

CESCA, Cleuza G. Gimenes. Comunicação dirigida escrita na empresa. São Paulo: Summus, 1995. (Coleção novas buscas em comunicação, 49).

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. Gramática da língua portuguesa. São Paulo: Scipione, 1997.

CITELLI, Adilson. Linguagem e persuasão. 15ª ed. São Paulo: Ática, 2001. (Série princípios, 17).

CORRADO, Frank M. A Força da comunicação: quem não se comunica... Traduzido por Barbara Theoto Lambert. São Paulo: Makron Books, 1994.

CUNHA, Celso Ferreira da. Gramática da língua portuguesa. 6ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1980.

FARACO, Carlos Alberto. Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes. Colaboração de Cristóvão Tezza. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FAULSTICH, Enilde L. de J. Como ler, entender e redigir um texto. Petrópolis: Vozes, 2000.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto: leitura e redação, 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MEDEIROS, João Bosco. Correspondência: técnicas de comunicação criativa. 12. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

REGO, Francisco Gaudencio Torquato do. Comunicação empresarial, comunicação institucional: conceitos, estratégias, sistemas, estrutura, planejamento e técnicas. 5ª ed. São Paulo: Summus, 1986. (Coleção novas buscas em comunicação, 11).

A ementa parece contemplar mais de uma tendência. O texto técnico e as necessidades organizacionais e gerenciais levam à noção pragmática e instrumental da disciplina. Ao inclu-

ir a produção de texto, parece incorporar o aspecto discursivo-textual. No entanto, a análise detalhada dos conteúdos aponta para a preponderância do aspecto tecnicista que se imprime aos estudos da língua, uma vez que se trabalha sobre conhecimentos linguísticos e textuais, tudo a convergir para a produção do texto técnico, como o caso da correspondência administrativa. Essa preocupação tecnicista é reforçada pela adoção, na bibliografia, de manuais técnicos de redação e de obras específicas da comunicação empresarial.

42. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO (Cód. n/c)

Instituição: Universidade Paulista - UNIP

Cursos: Administração de empresas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Engenharia Civil, Eng. Elétrica, Eng. Mecânica, Arquitetura e Urbanismo, Direito, História, Geografia, Psicologia, Enfermagem, Farmácia e Odontologia; 1º e 2º per., cré. 2 h/a semanais

Ementa: Leitura, texto e sentido; estratégias de leitura; sistemas de conhecimento e processamento textual; texto e contexto; intertextualidade; sofisticação do processo da argumentação: o artigo de opinião e a resenha, bem como os tipos de argumentos; as informações implícitas.

Objetivos Gerais

- a) ampliar os conhecimentos e vivências de comunicação e de novas leituras do mundo;
- b) propiciar a compreensão e valorização das linguagens utilizadas nas sociedades atuais e de seu papel na produção de conhecimento;
- c) vivenciar processos específicos da linguagem e produção textual: ouvir e falar; ler e escrever – como veículos de integração social;
- d) desenvolver recursos para utilizar a língua não apenas como veículo de comunicação, mas como espaço constitutivo da identidade, nas produções acadêmicas.

Objetivos Específicos

Ao término do curso, o aluno deverá ter desenvolvido:

- a) seu universo linguístico, incorporando recursos de comunicação oral e escrita;
- b) a capacidade de leitura e redação, a partir da análise e criação de textos;
- c) o pensamento analítico e crítico, estabelecendo associações e correlações de conhecimentos e experiências;
- d) seus recursos pessoais para identificação, criação, seleção e organização de ideias na expressão oral e escrita;
- e) a atitude de respeito ao desafio que constitui a interpretação e construção de um texto.

Conteúdo Programático

- 1) Concepções de leitura, interação autor↔texto↔leitor, leitura e produção de sentido, fatores de compreensão da leitura;
- 2) Conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, conhecimento interacional;
- 3) Intertextualidade;
- 4) Texto e contexto, contextualização na escrita;
- 5) As informações implícitas (pressuposto e subentendido);
- 6) As condições de produção do texto: sujeito (autor/leitor), o contexto (imediate/histórico) e o sentido (interação/interpretação);
- 7) Os procedimentos argumentativos em um texto
- 8) O artigo de opinião e o texto crítico (resenha), enquanto gêneros discursivos.

Estratégias de trabalho

O curso será desenvolvido por meio de:

- . Leitura de textos;
- . Oficina de leitura e produção de textos.
- . Aulas expositivas e interativas;
- . Seminários;

. Trabalhos dirigidos

Avaliação: A avaliação será realizada de forma permanente, seja em trabalhos, seminários, provas e participação em aula, conforme Regimento da UNIP.

Bibliografia Básica

FIORIN, José Luiz e SAVIOLI, Francisco Platão. (2006). *Lições de texto: leitura e redação*. 5. ed. São Paulo: Ática.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. (2006). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

Bibliografia Complementar

FARACO, Carlos Alberto e TEZZA, Cristovão. 11^a ed. *Prática de texto para estudantes universitários*. Petrópolis: Vozes, 2003. (Capítulos 2, 6, 8, 9, 10 e 13)

FÁVERO, Leonor. 9^a ed. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura e interdisciplinaridade*. Tecendo redes nos projetos das escolas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. (Capítulo 5)

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. Rio de Janeiro: Globo, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz e KOCH, Ingedore. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1999.

Dicionários diversos, jornais e revistas.

Pelo que se depreende da ementa, do conteúdo e da bibliografia, o estudo da leitura e da produção textual apontam para a concepção discursivo-textual da disciplina, ressaltando-se que o emprego de estratégias pode indicar viés instrumental no ensino de leitura. Mencione-se também a preocupação com o sentido do texto. A reforçar esta tese, destacam-se as menções a *leituras do mundo, produção de conhecimento, pensamento analítico e crítico, organização de ideias, conhecimento de mundo, procedimentos argumentativos*. No mais, saliente-se a bibliografia básica, que inclui textos como o de Fiorin; Savioli e o de Koch, que servem de referência ao estudo de construção de sentido pela leitura e produção de texto. No caso do primeiro, no entanto, anote-se que se trata de livro adotado no ensino médio, sendo razoável admitir-se ligeira inclinação a uma concepção reparadora.

43. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS I (Cód. GR00556)

Instituição: Universidade São Francisco – USF

Cursos: Administração – Bragança Paulista, Campinas, Itatiba e São Paulo; Ciências Contábeis – Bragança Paulista; Engenharia Civil – Itatiba; Engenharia Elétrica – Campinas e Itatiba; Engenharia Mecânica (Automação e Sistemas) – Campinas e Itatiba; Arquitetura e Urbanismo – Itatiba; Direito – Bragança Paulista e São Paulo; Psicologia – Campinas e São Paulo; Enfermagem – Bragança Paulista; Odontologia – Bragança Paulista; Farmácia – Campinas e Bragança Paulista.

Período: 1º sem.; Carga horária: 68 h/a

Ementa: Estratégias de leitura visando compreensão e análise crítica. Prática de leitura e análise de textos argumentativos acadêmicos e não-acadêmicos. Prática de produção de respostas discursivas a questões de interpretação de textos argumentativos. Prática de produção de resumos e resenhas de textos argumentativos. (Ementa alterada pela Resolução CONSEAcc-CPS 2/06, de 18 de maio de 2006.)

Objetivos: Expor o aluno aos principais gêneros textuais típicos da academia. Promover uma prática intensiva de leitura e análise linguística de textos exemplares desses gêneros. Proporcionar uma reflexão acerca da funcionalidade de tais gêneros e de suas formas de composição. Propiciar uma prática de produção de resumos e resenhas de textos acadêmicos.

44. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS II (Cód. GR00557)

Instituição: Universidade São Francisco – USF

Cursos: Administração – Bragança Paulista, Campinas, Itatiba e São Paulo; Ciências Contábeis – Bragança Paulista; Engenharia Civil – Itatiba; Engenharia Elétrica – Campinas e Itatiba; Engenharia Mecânica (Automação e Sistemas) – Campinas e Itatiba; Arquitetura e Urbanismo – Itatiba; Direito – Bragança Paulista e São Paulo; Psicologia – Campinas e São Paulo; Enfermagem – Bragança Paulista; Odontologia – Bragança Paulista; Farmácia – Campinas e Bragança Paulista.

Período: 2º sem.; Carga horária: 68 h/a

Ementa: Técnicas de leitura visando reflexão e pesquisa. Prática de leitura e análise de artigos de opinião, artigos científicos e monografias acadêmicas. Prática de produção de artigos de opinião e monografias acadêmicas. (Ementa alterada pela Resolução CONSEAcc-CPS 2/06, de 18 de maio de 2006.)

Objetivos: Expor o aluno aos textos científicos produzidos em situação de pesquisa: projetos, relatórios e artigos científicos. Promover uma prática intensiva de leitura e análise linguística de textos exemplares desses gêneros. Proporcionar uma reflexão acerca da funcionalidade de tais gêneros e de suas formas de composição. Propiciar uma prática de produção desses gêneros.

De modo a confirmar o que se extrai do título, ambas as disciplinas possuem caráter predominantemente discursivo-textual. É o que se comprova na ênfase dada à compreensão e análise crítica, interpretação, reflexão, pesquisa, bem como na valorização do discurso acadêmico.

45. COMUNICAÇÃO E TRABALHO EM GRUPO (Cód. RAD1201)

Instituição: Universidade de São Paulo - USP

Curso: Administração (FEA-RP), per. n/c, 02 créd.

Objetivos: Desenvolver as habilidades de comunicação oral e escrita com o intuito de atender as necessidades de comunicação e expressão da dinâmica organizacional.

Programa Resumido: Possibilitar o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral e escrita com o intuito de atender as necessidades de comunicação e expressão da dinâmica organizacional, bem como possibilitar o entendimento da formação de grupos e a condução e tomada de decisões pelos mesmos.

Programa

Fundamentos de Comunicação

Comunicação Verbal / Não verbal - Desenvolver habilidades

Comunicação Escrita - Desenvolver habilidades

Criatividade e Comunicação

Fundamentos de Trabalho em grupo

Estágios de desenvolvimento dos grupos (vivência)

Tomada de decisão em grupo

Bibliografia Básica

DESSLER, G. - Human Resource Management - 7ª edição. Prentice - Hall, 1998.

COOKE, R. - Human Resources Strategies for Business Success is Human Resources Management. London: Kogan Page and Coopers; lybrand, 1995.

MOHRMAN, A. M.; LAWER III, E.E. - Administração de Recursos Humanos. São Paulo: Makron books, 1995.

CHIAVENATO, I. C. - Recursos Humanos. Edição compacta. Editora Atlas.

Já na denominação do componente estabelece-se o vínculo entre a disciplina e o trabalho. Não há como não pensar em visão pragmática, uma vez que se revela a preocupação com

o desenvolvimento de habilidades de comunicação que levem ao atendimento de necessidades no âmbito organizacional. A bibliografia, por sua vez, revela uma abordagem “de dentro” da área de conhecimento do curso, de modo a privilegiar a especificidade do processo comunicativo que se circunscreve no ambiente profissional do administrador.

46. PORTUGUÊS INSTRUMENTAL (Cód. FLC0472)

Instituição: Universidade de São Paulo - USP

Curso: Ciências Contábeis (FEA e FEA-RP), per. n/c, 04 créd.

Objetivos

- Levar o aluno a reconhecer e a estabelecer diferenças entre o texto e o textos técnicos.
- Possibilitar ao aluno redigir textos adequados à sua realidade profissional.
- Levar o aluno a redigir textos com correção, clareza e objetividade.

Programa

1. Texto técnico e texto literário
 - 1.1. Tipologia dos textos
 - 1.2. Textos técnicos (texto jornalístico, empresarial,...)
 - 1.3. Níveis de linguagem
2. Organização do texto
 - 2.1. A frase, a oração e o período
 - 2.2. A organização do parágrafo
 - 2.3. A unidade textual e a divisão do texto em parágrafos
3. Redação empresarial e organização
 - 3.2. Carta comercial e ofício
 - 3.2. Memorando, comunicado e circular
 - 3.3. Relatório
 - 3.4. Ata e memória de reunião
 - 3.5. Procuração
4. Análise e interpretação de textos.
5. Revisão gramatical
 - 5.1. Ortografia (com acentuação)
 - 5.2. Regência verbal e nominal
 - 5.3. Crase
 - 5.4. Concordância verbal e nominal
 - 5.5. Pontuação
 - 5.6. Pronomes: demonstrativos, relativos e de tratamento
 - 5.7. Colocação pronominal

Bibliografia

- BARBOSA, Severino Antonio M. Redação. 5ª ed. Campinas, Papiros, 1989.
- BECHARA, Evanildo C. Moderna Gramática Portuguesa. 12 ed. São Paulo, Nacional, 1967.
- GARCIA, Othon M. Comunicação em Prosa Moderna 4ª ed. Rio de Janeiro, FGV, 1976.
- KASPARY, Adalberto. Português nas Comunicações Administrativas.
- MARQUES, Ana Maria et alii. Português Instrumental para a área de Ciências Contábeis. São Paulo, Atlas, 1992.
- NADOLKIS, Hêndricas. Comunicação Redacional Atualização. São Paulo, IBEP, 1994.
- PINTO, Elisa Guimarães. A articulação do texto. São Paulo, Ática.
- SERAFINI, Maria Teresa. Como escrever textos. Trad. de Maria Augusta Bastos de Mattos, 5ª. ed. São Paulo, Globo, 1992.
- SOARES, Magda e CAMPOS, Edson Nascimento. Técnica de Redação Rio de Janeiro ao Livro Técnico, 1978.
- VANOYE, Francis. Usos da linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1978.

O programa da disciplina indica a concomitância das três vertentes, verificando-se, contudo, o predomínio da concepção instrumental, como se verifica pelo título. Observa-se a concessão a conteúdos que visam à recuperação das deficiências no uso da língua materna, norteadas, em acréscimo, por uma visão corretivista, o que se evidencia pelo destaque da redação de textos com correção, bem como à revisão gramatical que ocupa boa parte do programa. Também se verifica preocupação com o caráter discursivo-textual, no tópico “análise e interpretação de textos” e na bibliografia, como, por exemplo, o estudo sobre a “articulação do texto”. No entanto, prevalece o caráter tecnicista, bastante presente nos programas de Português Instrumental, de um modo geral. A bibliografia contempla alguns manuais técnicos, inclusive do tipo “como escrever textos”.

Nesse sentido, merece destaque a inclusão da obra *Português Instrumental: para a área de Ciências Contábeis*.¹⁹ O livro, que se apresenta como livro-texto para as disciplinas “Língua Portuguesa” e “Português Instrumental” dos cursos de Ciências Contábeis, Administração de Empresas e Economia, teve sua primeira edição em 1992 e surgiu a partir de estudos realizados no curso de Ciências Contábeis da PUC-SP, quando da elaboração de um programa de Língua Portuguesa para a disciplina Português Instrumental. Foram levantados textos específicos e consideradas as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do curso. Interessado nas questões de comunicação escrita de seus profissionais, o CRC-SP, Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo, apoiou diretamente o projeto e a publicação do livro (cuja capa conta com a chancela do órgão), contribuindo para o incremento significativo no material de pesquisa. Em análise efetuada no material, observou-se que as preocupações motivadas pelo uso específico da língua ficam evidenciadas logo na apresentação do trabalho, onde as autoras ressaltam “o compromisso social assumido quando enveredamos pela área do ensino da língua materna, tão carente de orientações práticas, destinadas a fins específicos”. (CINTRA; MARQUESI, 1995, p. 7)

Por fim, analisados os programas das disciplinas, pôde-se chegar ao estabelecimento do quadro das tendências predominantes, de acordo com a instituição e o curso em que oferecidas as 46 disciplinas com maior disponibilidade de informação.

UNIVERSIDADE	CURSO	DISCIPLINA	VERTENTE PREDOMINANTE
MACKENZIE	Administração de empresas e Ciências Contábeis	Comunicação e Expressão	2

¹⁹ CINTRA, A. M. M.; MARQUESI, S. C.; FONSECA, J. I. **Português Instrumental: para a área de Ciências Contábeis**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

MACKENZIE	Psicologia	Leitura e Produção de Texto Científico	2
MACKENZIE	Farmácia	Língua Portuguesa	2
MACKENZIE	Ciências Econômicas	Língua Portuguesa para Fins Específicos	2
MACKENZIE	Direito	Linguagem Jurídica	2
PUC-Rio	Administração	Comunicação e Expressão Humanas – o discurso empresarial	2
UCDB	História	Língua Portuguesa	1
UCDB	Direito	Redação e Linguagem Forense I	2
UCDB	Ciências Econômicas	Técnicas de Leitura, Interpretação e Redação	3
UCDB	Ciências Contábeis	Técnicas de Redação	2
UEMS	Ciências Contábeis	Língua Portuguesa (1)	2
UEMS	Direito (Dourados e Narivaí)	Língua Portuguesa (2)	2
UEMS	Direito (Paranaíba)	Língua Portuguesa (3)	2
UEMS	História	Língua Portuguesa (4)	2
UEMS	Geografia (Glória de Dourados)	Língua Portuguesa (5)	2
UEMS	Geografia (Jardim)	Língua Portuguesa (6)	2
UEMS	Direito	Linguagem Forense	2
UEMS	Administração	Prática de Redação e Expressão	2
UFPI	Psicologia	Leitura e Produção de Textos	3
UFSCar	Engenharia Civil	Leitura e Produção de Textos para Engenharia Civil	3
UNAMA	Administração	Comunicação e Expressão	2
UNAMA	Ciências Contábeis	Leitura e Produção de Texto	2
UNAMA	Direito	Língua Portuguesa – Leitura e Produção de Textos	2
UNAMA	Engenharia Civil	Língua Portuguesa	2
UNAMA	Ciências Econômicas	Português Instrumental	3
UnB	Ciências Contábeis, História e Geografia	Leitura e Produção de Textos	3
UnB	Ciências Contábeis	Português Instrumental 1	2
UnC	Direito	Linguagem Jurídica	2
UnC	Administração	Português (1)	2
UnC	Ciências Contábeis	Português (2)	2
UnC	Engenharia Elétrica	Português (3)	3
UnC	Direito	Português (4)	2
UnC	Geografia	Português (6)	3
UnC	Psicologia	Português (7)	1
UnC	Enfermagem	Português (8)	3

UnC	Farmácia	Português (9)	3
UnC	Ciências Sociais	Português	1
UNEMAT	Arquitetura e Urbanismo	Produção de Texto e Leitura I	3
UNEMAT	Arquitetura e Urbanismo	Produção de Texto e Leitura II	3
UNIFOR	Ciências Sociais	Análise e Produção de Texto	1
UNIFOR	Administração e Ciências Contábeis	Comunicação Empresarial	2
UNIP	Administração de empresas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Arquitetura e Urbanismo, Direito, História, Geografia, Psicologia, Enfermagem, Farmácia e Odontologia	Comunicação e Expressão	3
USF	Administração, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Psicologia, Enfermagem, Odontologia e Farmácia.	Leitura e Produção de Textos I	3
USF	Administração, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Psicologia, Enfermagem, Odontologia e Farmácia.	Leitura e Produção de Textos II	3
USP	Administração	Comunicação e Trabalho em Grupo	2
USP	Ciências Contábeis	Português Instrumental	2

Quadro 19 – Vertentes predominantes nos programas

Conforme assinalado anteriormente, a pesquisa empírica, fundada na análise de conteúdo de caráter qualitativo, não se baseou em um *corpus* estabelecido com o rigor estatístico

necessário a uma análise quantitativa. Assim, os dados demonstrados no quadro devem ser vistos com cautela, uma vez que se referem a uma pequena parcela do total de disciplinas, dentre as quais muitas não forneceram as informações necessárias à análise detalhada. Lembre-se ainda que este quadro representa somente as instituições que forneceram mais do que a ementa e, portanto, não traduz o número previamente estabelecido de instituições e cursos a serem analisados por completo, como o foram as disciplinas deste quadro. Consequentemente, há uma grande variação do número de disciplinas analisadas entre uma instituição e outra, o que também se verifica com relação aos cursos.

Mesmo diante dessa condição, os dados permitiram observar a predominância da vertente instrumental em relação às demais. Do quadro analisado, do total de 46 disciplinas, foram identificadas quatro predominantemente reparadoras (8,7%), 28 com predomínio da concepção instrumental (60,9%) e 14 em que prevalece o viés discursivo-textual (30,4%).

VERTENTE	PROPORÇÃO EM RELAÇÃO AO TOTAL	PERCENTUAL (%)
1 – Reparadora	4/46	8,7
2 – Instrumental	28/46	60,9
3 – Discursivo-textual	14/46	30,4

Quadro 20 – Percentuais de oferta por vertente

Quanto à distribuição das vertentes pelos grupos e perfis de instituições, ainda que se revelem inconsistentes os dados, em face da representatividade do *corpus*, permitem extrair algumas considerações importantes para a discussão que se realiza no âmbito desta pesquisa.

GRUPOS/PERFIS	REPARADORA		INSTRUMENTAL		DISCURSIVO-TEXTUAL	
	Proporção ²⁰	Percentual (%)	Proporção	Percentual (%)	Proporção	Percentual (%)
Grandes universidades públicas de referência em ensino e pesquisa	0/2	0,0	2/2	100,0	0/2	0,0
Universidades públicas de atuação regional	0/14	0,0	9/14	64,3	5/14	35,7
Universidades privadas sem fins lucrativos de atuação ampla e tradição histórica	0/6	0,0	6/6	100,0	0/6	0,0

²⁰ A fração representa a relação entre o número de disciplinas em que predomina essa vertente e o total de disciplinas analisadas nesse perfil de instituição, lembrando que se trata somente das disciplinas que informam mais do que a ementa.

Universidades privadas sem fins lucrativos de atuação limitada e reconhecimento mais restrito à região	4/18	22,2	7/18	38,9	7/18	38,9
Grandes universidades privadas com fins lucrativos	0/1	0,0	0/1	0,0	1/1	100,0
Universidades privadas com fins lucrativos e de atuação mais restrita	0/5	0,0	4/5	80,0	1/5	20,0

Quadro 21 – Grupos/perfis de instituição x vertente predominante

Pela leitura do quadro apresentado, saliente-se que a vertente instrumental mantém-se como predominante dentro de cada perfil de instituição (exceção feita ao grupo das grandes universidades privadas com fins lucrativos). É de ressaltar, contudo, que o universo analisado nesse perfil é de apenas uma disciplina, não havendo justificativa para tomar o resultado como representativo da realidade. Considere-se, nesse sentido, que muitas disciplinas não foram analisadas nesse perfil de instituição, uma vez que não informados os dados suficientes para esta análise. Também se deve atentar para o fato de que, das grandes universidades públicas de referência em ensino e pesquisa, somente duas disciplinas foram analisadas (por serem as únicas nesse perfil que disponibilizaram mais do que a ementa e também por se tratar de grupo em que a oferta da disciplina revelou-se muito mais restrita).

Por fim, foram tabulados os dados referentes à oferta das disciplinas pelos cursos do *corpus* selecionado em função da vertente predominante.

ÁREA	CURSOS	REPARADORA		INSTRUMENTAL		DISCURSIVO-TEXTUAL	
		Proporção ²¹	(%)	Proporção	(%)	Proporção	(%)
Ciências Sociais Aplicadas	Administração	0/10	0,0	7/10	70,0	3/10	30,0
	Ciências Contábeis	0/12	0,0	8/12	66,7	4/12	33,3
	Ciências Econômicas	0/4	0,0	1/4	25,0	3/4	75,0
	Direito	0/11	0,0	8/11	72,7	3/11	27,3
	Arquit. e Urbanismo	0/5	0,0	0/5	0,0	5/5	100,0
Engenharias	Engenharia Civil	0/5	0,0	1/5	20,0	4/5	80,0
	Engenharia Elétrica	0/4	0,0	0/4	0,0	4/4	100,0
	Engenharia Mecânica	0/3	0,0	0/3	0,0	3/3	100,0

²¹ A fração representa a relação entre o número de disciplinas em que predomina essa vertente e o total de disciplinas analisadas, lembrando que se trata somente das disciplinas que informam mais do que a ementa.

Ciências Humanas	Ciências Sociais	2/2	100,0	0/2	0,0	0/2	0,0
	História	1/4	25,0	1/4	25,0	2/4	50,0
	Geografia	0/5	0,0	2/5	40,0	3/5	60,0
	Psicologia	1/6	16,7	1/6	16,7	4/6	66,7
Ciências da Saúde	Medicina	0/0	0,0	0/0	0,0	0/0	0,0
	Enfermagem	0/4	0,0	0/4	0,0	4/4	100,0
	Farmácia	0/5	0,0	1/5	20,0	4/5	80,0
	Odontologia	0/3	0,0	0/3	0,0	3/3	100,0

Quadro 22 – Cursos x vertente predominante

Pelas razões já expostas, não há como tomar os dados estatísticos do quadro como representativos da realidade que se pretende explicar. No entanto, os resultados pertinentes aos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito, que também são os cursos cujo universo pesquisado foi mais extenso (no mínimo dez disciplinas em cada um) e, portanto, supõem maior representatividade, parecem refletir a tendência à vertente instrumental da disciplina oferecida nesses cursos, todos eles pertencentes à área das Ciências Sociais Aplicadas.

No mais, cabe destacar que as vertentes assumidas *a priori* nesta pesquisa, classificadas em três categorias, segundo suas concepções teóricas e pedagógicas de linguagem e de formação acadêmica, puderam ser confirmadas como predominantes nas disciplinas analisadas.

Ressalve-se, contudo, que não se pode considerá-las como categorias autoexcludentes, que ocorrem de forma exclusiva ou independente. Ao contrário, ainda que representem concepções distintas, atuam de forma solidária, complementar ou mesmo dialógica, de modo que a adoção de uma vertente não impede ou sequer restringe a submissão às demais. Os programas são entremeados por conteúdos que representam uma ou outra vertente.

A elaboração dos planos de ensino parece nortear-se por uma visão geral de ajuste a variadas demandas internas e externas à universidade. As distintas concepções que sustentam os programas entrecruzam-se e cedem espaço umas às outras, de modo a contemplar requerimentos de toda ordem.

É comum observar disciplina de caráter instrumental acumulando a função reparadora, sob a presunção de que os conteúdos que o aluno já não dominava ao ingressar na Educação Superior devem ser trabalhados nesse nível para seu preparo ao exercício profissional. Por outro lado, pode aproximar-se da perspectiva discursivo-textual, ao refletir sobre conteúdos de interesse do curso e não apenas ater-se a procedimentos da área.

Da mesma forma, a vertente discursivo-textual pode incorporar conteúdos de caráter mais específico da carreira ou, em outra linha, admitir estudos comprometidos com o domínio da língua padrão. Sobre essa vertente, em particular, cabe observar que é uma categoria ampla, que requer estudos de maior complexidade, a fim de especificar suas distintas concepções. Não há como negar que o foco privilegiado é o texto ou o discurso e, nesse sentido, podem-se admitir como predominantes os estudos de Linguística Textual ou próprios da Análise do Discurso. No entanto, conforme a abordagem que se dê ao ensino do texto e do discurso, pode-se inseri-la dentro da lógica instrumental, em face da apropriação desse conhecimento em favor do uso profissional. O que se vê nessa vertente, portanto, não implica necessariamente uma concepção de formação geral.

Reconhecendo as limitações desta análise, encontra-se plenamente justificada a investida em novas pesquisas, com incorporação de outros instrumentos de coleta e análise de dados, outras categorias de análise, ampliação do corpus, etc., de modo a captar elementos mais precisos e elucidativos para as questões propostas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de apresentar as considerações finais deste trabalho, parece-me oportuno retomar alguns tópicos discutidos nos capítulos anteriores. No capítulo que segue à introdução, apresentou-se o cenário nacional da Educação Superior, trazendo seu percurso histórico, a desenfreada expansão do sistema nas últimas décadas e alguns de seus desdobramentos, em especial, um novo perfil de alunado, caracterizado pela inclusão de novos segmentos da sociedade, antes apartados dos meios universitários. Tratou-se de questões ligadas à classificação das IES, abordando a relativização de categorias convencionais como instituição privada ou pública. O capítulo centrou-se, marcadamente, sobre o debate em torno da mercantilização da Educação Superior e vários aspectos implicados, como qualidade, pertinência e responsabilidade social da universidade; contradição entre autonomia da instituição e submissão aos requerimentos do capital; avaliação institucional e critérios produtivistas; trabalho docente precarizado em várias instâncias. Ao trazer à discussão aspectos relacionados ao currículo dos cursos de graduação, confrontou tendências da formação universitária, entre a concepção pragmática e a humanística, de modo a refletir sobre distintos pontos de vista que têm marcado o pensamento sobre a Educação Superior no Brasil.

Já no segundo capítulo, houve a preocupação maior em acercar-se do objeto de estudo, ainda que não em termos empíricos, mas levantando o alicerce teórico que viria a sustentar a análise. Buscou-se o aprofundamento na questão de pesquisa, o que se efetivou em duas frentes: na primeira, interessada na relação entre conhecimento da escrita – também chamado de *saber ler e escrever* – e o conhecimento em sua dimensão mais complexa, ligado ao desenvolvimento intelectual, levantou-se uma série de trabalhos sobre concepções de língua, ensino de Língua Portuguesa, leitura, escrita, letramento, aprendizagem, capacidade linguística, desempenho acadêmico, capital cultural, desenvolvimento cognitivo, postura crítica, mediação docente, construção do conhecimento e outros temas recorrentes nesse campo da pesquisa. A segunda parte, preocupada com a historicidade do ensino de Português na Educação Superior, procurou trazer dados de legislação ou ações institucionais, mesmo remotas, no intuito de explicar origens e desenvolvimento da disciplina nos cursos superiores e seu envolvimento com o discurso sobre a dificuldade na aprendizagem da escrita.

Na sequência, procedeu-se à apresentação dos dados obtidos no levantamento empírico que, em síntese, explicitou o *corpus* selecionado, os critérios adotados para a seleção e categorização das instituições em grupos e perfis e para a escolha dos cursos. Foram discriminados os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Tabulados os dados, fez-se a leitura e discussão dos resultados à luz dos pressupostos teóricos que nortearam a pesquisa, pondo em diálogo distintas concepções de linguagem e de formação acadêmica, historicamente construídas nos diferentes níveis de ensino.

Com a devida atenção às questões que motivaram este trabalho de pesquisa, pergunta-se: sobre que razões se fundamenta a oferta de disciplinas de Língua Portuguesa a cursos superiores de carreiras em que o estudo da linguagem não é intrínseco à área de conhecimento? Quais as relações que se podem estabelecer entre a oferta dessas disciplinas e o processo de transformação do sistema de Educação Superior nas últimas décadas? Em que perspectiva dialogam os dois eixos constitutivos dessa problemática, isto é, o conhecimento da escrita e a formação universitária? Quais as concepções que orientam a opção pelo ensino de leitura e escrita nesses cursos não específicos da linguagem? Que concepções de formação se identificam e como se manifestam diante de distintas demandas que se impõem à universidade? Em que, afinal, se constitui esse “Português” oferecido a diversos cursos? Quais seus objetivos, seus conteúdos, suas referências teórico-práticas?

À vista dos resultados obtidos, resta a constatação de que tais indagações são demasiadamente complexas para se verem respondidas contundentemente. De todo modo, não se vislumbrou, desde o início desta investigação, ver sanadas todas essas questões de maneira integral. Se assim fosse, razão não haveria para sustentar o caráter seminal da pesquisa, que se presta a produzir, reproduzir e difundir o conhecimento.

No entanto, a análise levou ao conhecimento de uma realidade cujo desenho apresentava-se apenas virtualmente traçado. A questão da oferta da disciplina Língua Portuguesa em cursos superiores viu-se explicada pelos seus próprios conteúdos.

O mapeamento da disciplina fez transparecer a relevância que o tema assume nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Superior no Brasil, uma vez que o ensino de leitura e escrita é presença marcante em um número expressivo de cursos e de instituições do quadro analisado, na forma de uma ou mais disciplinas.

Quanto à distribuição das disciplinas pelas instituições do quadro, os resultados apontam para razões institucionais na escolha pela oferta ou não da disciplina entre seus cursos. Verificou-se que as grandes universidades públicas de referência em ensino e pesquisa não apresentam índices elevados de oferta. Por outro lado, entre as instituições com maior percentual de oferta da disciplina em seus cursos, aparecem com maior frequência as grandes universidades privadas em sentido estrito e as universidades privadas sem fins lucrativos de atuação restrita. A questão pode estar ligada a uma projeção imaginária de perfil dos estudantes de determinada instituição ou curso, condicionada por fatores como concorrência nos exames

para ingresso, nível sócio-econômico da região, preferência pelo curso por determinados segmentos da sociedade, etc.

Dependendo do curso e do perfil de instituição, há que considerar um comprometimento maior em relação às demandas do mercado profissional. Nota-se que os cursos de Ciências Sociais Aplicadas, por exemplo, possuem maior demanda pela disciplina, uma vez que se compreende o domínio da leitura e da escrita como ferramenta essencial ao exercício profissional nessa área. Desse modo, constatou-se que o maior percentual de oferta da disciplina se dá no curso de Ciências Contábeis. Os resultados quase alcançam a marca dos 90%, o que aponta para razões de ordem restrita à carreira, como documentos de cunho diretivo de órgãos de classe, por exemplo. Porém, no âmbito da pesquisa, não foi possível elucidar a questão, que permanece aberta a novas investigações.

Já cursos como Medicina, Odontologia e Arquitetura revelaram baixos índices de oferta da disciplina, o que parece relacionar-se à suposição de que os estudantes que ingressam nesses cursos possuem maior capacidade linguística, uma vez que são cursos mais concorridos no ingresso e que admitem segmentos da sociedade com maior trânsito pela cultura letrada.

A observação das grades curriculares dos cursos pesquisados levou à constatação de que não há correspondência direta entre o nome da disciplina e seus conteúdos: independentemente das concepções que regem os programas, verificam-se diferentes nomes para o componente curricular. Surgem como mais frequentes os nomes *Língua Portuguesa*, *Comunicação e Expressão*, *Português Instrumental*, *Português* e *Leitura e Produção de Texto*. A disciplina também aparece sob outras designações como *Língua Portuguesa para fins específicos*, *Linguagem Jurídica*, *Redação Forense*, *Técnicas de Redação*, etc.

O levantamento das grades curriculares dos cursos pesquisados e respectivos programas de ensino dependeu sobremaneira da disponibilidade de informações nos sítios eletrônicos das instituições. Nesse sentido, constataram-se distintos comportamentos entre uma instituição e outra. Boa parte das instituições não informam as grades curriculares de seus cursos, merecendo destaque o fato de que a maioria pertencem ao grupo das instituições privadas com fins lucrativos. Diante disso, houve redução do *corpus* estabelecido inicialmente, em prejuízo da representatividade dos dados. É curioso notar que isso se dê justamente no âmbito de instituições com forte investimento em publicidade, mas que aparentemente não procuram tornar públicas as condições dos cursos que oferecem, como recomenda portaria do MEC.

A análise das disciplinas se deu em dois momentos: a primeira, mais superficial, baseou-se apenas nos nomes das 131 disciplinas identificadas nas grades curriculares dos cursos

pesquisados. Num segundo momento, porém, a análise centrou-se nos programas das disciplinas que disponibilizaram maior quantidade de informação, selecionando-se, para isso, 46 disciplinas.

Os resultados dessa análise permitem sustentar a tese de que as disciplinas de Língua Portuguesa nos cursos de diversas áreas representam concepções de linguagem e de formação acadêmica que se ajustam a três vertentes predominantes: 1. reparadora; 2. instrumental; 3. discursivo-textual.

A primeira vertente possui caráter supletivo e atende ao princípio da recuperação ou complementação dos conteúdos básicos da língua. Considera a competência linguística dos estudantes insuficiente para as exigências do nível universitário e atribui à escolaridade anterior as razões para esse suposto despreparo. De visão tradicional, reproduz concepções de linguagem e de ensino da escola regular, considerando a língua como sistema, estudando-a na perspectiva de sua estrutura e regras de uso e funcionamento e, sobretudo, valorizando a língua padrão.

Dentre as disciplinas cujos programas foram objeto de análise minuciosa, 11% puderam ser identificadas como predominantemente reparadoras. Em suas descrições, explicitou-se a necessidade de “rever normas do código escrito”, estudar a “língua padrão através de noções teóricas e práticas sobre a estrutura sintática da frase” ou ainda produzir textos “bem elaborados no aspecto gramatical”. Seus conteúdos contemplam, sobretudo, a revisão dos tópicos gramaticais, com vistas à complementação e recuperação das deficiências supostamente trazidas pelo aluno desde a escolaridade anterior. Busca desenvolver no estudante a capacidade de redigir textos que estejam de acordo com as normas da língua padrão. As bibliografias, por sua vez, fazem largo uso das gramáticas como suporte de conteúdo, bem como de livros indicados ao Ensino Médio. Quanto às primeiras, constata-se o aporte de conteúdos mesmo, o que se constata nos itens abordados no conteúdo programático. No caso dos últimos, sua adoção parece conduzir à noção de reposição, uma vez que pressupõem a necessidade de reposição de conhecimentos que os estudantes deveriam dominar ao ingressar na Educação Superior.

Outro viés, que inicialmente se levantou como provável vertente norteadora de programas de Português na universidade, tem orientação estritamente instrumental. E não só veio a ser confirmada tal suspeita, como se demonstrou predominante em 58,7% das disciplinas cujos programas foram analisados por completo. Investe na visão operacionalizada de língua, reduzindo os estudos da leitura e da escrita ao caráter meramente aplicável e visando o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício profissional.

Essa noção de ensino de língua é a que melhor se coaduna com as concepções que sustentam o pensamento sobre formação universitária tanto no âmbito das instituições como das autoridades educacionais e, sobretudo, do empresariado. Ao submeter-se às exigências de formação de mão-de-obra qualificada ao mercado de trabalho, responde a demandas específicas de carreira. Busca na Educação Superior a formação de profissionais adaptados a um sistema cada vez mais competitivo, de quem se exigem competências diversas, entre elas, a de ler e escrever determinados tipos de texto.

Pela leitura de programas que se inscrevem nessa perspectiva, nota-se o enfoque na atividade profissional. Mesmo que o conteúdo seja permeado por outras concepções, percebe-se o direcionamento das atividades para a “capacitação profissional”. Tem-se aí o caráter utilitarista do ensino da linguagem. Proporcionar ao estudante meios de dominar estratégias de leitura e escrita, com vistas à compreensão de textos específicos da área e à redação de textos de uso corrente em seu exercício profissional. Nesse sentido, os programas são impregnados por noções técnicas, estratégias, regras, roteiros práticos, de modo a instrumentalizar o estudante no uso eficaz da língua. As bibliografias incluem manuais técnicos, guias práticos e cursos de Português Instrumental, que se voltam a estudantes universitários e, portanto, com o fim precípua de dotá-los dos conhecimentos da linguagem sob o ponto de vista pragmático.

A terceira vertente predominante nos programas das disciplinas caracteriza-se por compreender a leitura e a escrita sob o ponto de vista do texto e do discurso. Podem operar na perspectiva da linguística textual, assumindo o texto como objeto de estudo primordial e enfocando alguns de seus elementos como a coesão e a coerência. Em alguns casos, trabalha-se na perspectiva discursiva, privilegiando a abordagem histórico-ideológica do discurso.

Como fruto dessa noção de língua, compreende-se o conhecimento da leitura e da escrita como condição necessária ao aprendizado das demais áreas do conhecimento. Entendida como ferramenta que auxilia e multiplica as possibilidades de aquisição do conhecimento, a competência no manejo da leitura e da escrita assume precedência em face dos demais saberes, seja como requerimento ao ato de estudar ou por contribuir com o desenvolvimento intelectual do indivíduo. Privilegia o ensino da leitura, como forma de ampliar o conhecimento de mundo, e a produção textual, como forma de desenvolver a capacidade argumentativa.

Trata-se de uma categoria que implica uma visão mais ampla da linguagem e que, por sua complexidade, requer estudos aprofundados no sentido de compreender suas distintas concepções. Se abarca estudos voltados ao texto ou ao discurso, pode fazê-lo com o intuito de ampliar o conhecimento de mundo do estudante, dotá-lo do arsenal teórico necessário ao seu amadurecimento intelectual, permitir o desenvolvimento da reflexão e da crítica, bem como

contribuir para sua efetiva participação no processo de construção da sociedade. Tem-se, aí, portanto, um caráter de formação geral. Por outro lado, dadas as limitações a que esta análise está sujeita, não há como garantir que os requerimentos sejam nessa perspectiva. No interior dessa vertente, pode-se estar diante de abordagens em que o texto e o discurso sejam caminhos para o processo de constituição de profissionais reflexivos, com capacidade de redigir textos dissertativos e de manejar adequadamente o discurso científico, numa concepção que entende esse discurso como unicamente legítimo e capaz de levar ao prestígio social ou contribuir com o êxito profissional.

Expostas as três vertentes que subjazem aos programas de Português na universidade, é válido afirmar que não são categorias puras, que surgem de modo isolado nas disciplinas. Não são autoexcludentes. Ao contrário, o que se nota são programas entremeados por concepções próprias de uma e outra corrente, que ajustam-se entre si, atendendo a requerimentos de toda ordem. Complementam-se e dialogam no desenvolvimento de conteúdos que atendem a demandas distintas, de modo que a opção por uma corrente não impede a concessão a caracteres pertinentes a outra.

A inscrição em uma ou outra vertente parece estar ligada à noção que se tem sobre as dificuldades dos estudantes (dados extraídos dos próprios vestibulares, como das produções de ingressantes). Por exemplo, se a ideia que se tem sobre a competência linguística estiver marcada por uma noção normativa da língua, atribuindo forte peso para o domínio da língua padrão em seus aspectos gramaticais, o programa de ensino da disciplina parece tender mais para os conteúdos gramaticais, com o intuito de recuperar as deficiências dos estudantes quanto ao conhecimento da estrutura da língua e suas regras de uso e funcionamento.

Por outro lado, quando se compreende que as dificuldades de leitura e escrita estão associadas aos hábitos de leitura, à forma de organização das ideias, aos aspectos discursivos e ao conhecimento textual, a disciplina tende a incluir em seus conteúdos a leitura e a produção de textos, com vistas ao desenvolvimento de hábitos de leitura e ao domínio da expressão escrita. Nessa perspectiva, investe-se na disciplina com o objetivo de propiciar o conhecimento dos gêneros discursivos, enfatizando-se o gênero acadêmico como objeto privilegiado do conhecimento e no intuito de fornecer uma base linguística geral ao estudante, que o auxilie na aprendizagem das outras disciplinas e no seu desenvolvimento intelectual.

Quanto às razões e concepções desses cursos, vários aspectos parecem estar imbricados na questão. Assim, a partir das questões que emergiram desta investigação e de outras tantas que se colocam na abordagem do tema, abrem-se inúmeras possibilidades de pesquisa.

Novos caminhos devem ser traçados para explorar um terreno que se mostra infinitamente fértil ao estudo.

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES/UNISO. Considerando-se que as observações trazidas possuem caráter preliminar, admite-se a necessidade de aprimoramento do método, desde a coleta dos dados até os procedimentos de análise. É o que se pretende implementar em projetos futuros, inclusive com a participação de outros pesquisadores, desde o âmbito da iniciação científica até o nível do doutorado, com o que se buscará aprofundar a base teórica, de fundamental importância na abordagem de tópicos essenciais à compreensão dos componentes históricos, sociais, linguísticos, políticos e econômicos que atuam fortemente sobre a organização da Educação Superior, em especial no aspecto curricular.

Por fim, cabe lembrar que este trabalho não tem nenhuma intenção de propor a eliminação, manutenção ou mesmo a adoção definitiva da disciplina em cursos universitários de diversas áreas do conhecimento. Diante dos propósitos desta pesquisa, visou-se, sobretudo, trazer elementos fundamentais para o aprofundamento do debate em torno das questões de conhecimento da escrita e suas relações com a formação acadêmica, no contexto da Educação Superior brasileira contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ARARIPE, C. T. O. Hábitos de leitura em estudantes de graduação. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas, SP. **Anais do 16º COLE**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.
- AROUCA, E. A. Universitário, redação e SPI. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, SP, v. 1, n. 2/3, p. 51-58, 1997.
- BARATA-MOURA, J. Educação superior: Direito ou mercadoria? **Avaliação**, Campinas, SP, Sorocaba, SP, v. 9, n. 2, p. 31-36, jun. 2004.
- BARBOSA, R. L. L. **Dificuldades de leitura**: a busca da chave do segredo. São Paulo, SP: Arte & Ciência, 1998.
- BARREIROS, C. H. A escrita é um processo difícil! alunos oriundos de prés comunitários e a escrita na universidade. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 14, 2003, Campinas, SP. **Anais do 14º COLE**. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.
- BARTALO, L.; PULLIN, E. M. M. P. Práticas de leitura de alunos universitários: fontes e estratégias. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15, 2005, Campinas, SP. **Anais do 15º COLE**. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.
- BATISTA, A. A. G. **Aula de Português**: discurso e saberes escolares. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.
- BENEDET, O. M. **Percepções sobre a qualidade do ensino médio**: uma avaliação na região sul de Santa Catarina. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Faculdade de Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, SC, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Decreto n.º 68.908 de 13 de julho de 1971. Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 16 mar. 2009.
- BRASIL. Decreto n.º 2.306 de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2009.
- BRASIL. Decreto-lei n.º 464 de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 16 mar. 2009.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais** – Cursos de graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

BRASIL. **Educação Superior:** cursos e instituições. Cadastro das instituições de Educação superior. Brasília: MEC/ INEP. Disponível em <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2008.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 18 mar. 2009.

BRASIL. Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 21 fev. 2009.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

BRASIL. Portaria nº 2.864, de 24 de agosto de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portaria2864-2005.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2009.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso** – cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. Em terra de surdos-mudos (sobre as condições de produção de textos escolares). **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, SP: IEL/Unicamp, 1983, n. 2, p. 145-167.

_____. O português na universidade. **Letras – Revista do Instituto de Letras da PUC-Campinas**. Campinas, SP, v. 7, n. 1/2, p. 19-24, dez. 1988.

_____ et al. Conhecimento e formação nas IES periféricas. Perfil do aluno “novo” da educação superior. **Avaliação**, Campinas, SP, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008.

CALDERÓN, A. I. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, SP, v. 14, n. 1, 2000.

CAMPOS, J. G. S.; LIMA, W. R. E.; CONSTANTINO, C. H. As implicações do ato da leitura na vida de um acadêmico: problemas na formação e os vários níveis de leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15, 2005, Campinas, SP. **Anais do 15º COLE**. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

CARONE, F. B. O desempenho linguístico dos candidatos ao vestibular: concordância verbal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 19, p. 39-52, 1976.

CARVALHO, M.; SILVA, M. Como ensinar a ler a quem já sabe ler. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, RJ, v. 21, n. 121, p. 68-72, jul.1996.

CASTELLO-PEREIRA, L. T. **Leitura de estudo:** ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler. Campinas, SP: Alínea, 2003.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXII, n. 75, p. 67-83, ago. 2001.

CINTRA, A. M. M.; MARQUESI, S. C.; FONSECA, J. I. **Português Instrumental**: para a área de Ciências Contábeis. São Paulo, SP: Atlas, 1995.

COSTA, P. **Hábito de leitura e compreensão de textos**: uma análise da realidade de pós-graduados em administração. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa Maria, RS, 2006.

CRUZ, I. F. Leitura: espaço de autoconhecimento do aluno-leitor. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15, 2005, Campinas, SP. **Anais do 15º COLE**. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 25, n. 88 especial, p. 795-817, out. 2004.

CUNHA, N.B.; SANTOS, A. A. A. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 2, p. 237-245, 2006.

DELAMARO, M.; MINGRONI, A.; CICONE, D. **Sobre hábitos de leitura de estudantes de Engenharia**: um diagnóstico preliminar. Disponível em: <<http://www.upf.br/cobenge2006>>. Acesso em: 02 abr. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Formação, Educação e Conhecimento. In: PEREIRA, E. M. A. (org.). **Universidade e educação geral**: para além da especialização. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 155-170.

_____. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: _____. RISTOFF, D.; GOERGEN, P. **Universidade e sociedade**: perspectivas internacionais. Sorocaba, SP: Eduniso, 2008. p. 169-182.

FERREIRA, M. L. S. A formação do “cidadão crítico, criativo, participativo”: um discurso aquém da prática. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas, SP. **Anais do 16º COLE**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

FERREIRA, S. M. B. et al. Hábito de leitura dos alunos do curso de Educação Física da Universidade Católica de Brasília. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, DF, v. 12, n. 4, p. 75-81, 2004.

FINGER-KRATOCHVIL, C. O aluno-calouro-leitor e as exigências da formação universitária: como se apresenta essa relação? In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas, SP. **Anais do 16º COLE**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

_____; BARETTA, L.; KLEIN, L. Habilidades gerais de leitura de alunos calouros: um estudo diagnóstico. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15, 2005, Campinas, SP. **Anais do 15º COLE**. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

FLEURI, R. M. Interdisciplinaridade: meta ou mito? **Plural**, Florianópolis, SC, n. 4, ano 3, jan./jul. 1993.

GARCIA, A. L. M. et al. Leitura e redação – proposta de metodologia integrada de ensino a partir do diagnóstico das dificuldades. In: I ENCONTRO NACIONAL PARA PROFESSORES DE REDAÇÃO E LEITURA DO 3º GRAU, 1, 1982, São Paulo, SP. **Anais ...** São Paulo, SP: PUCSP, 1983. p. 285-290.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Ática, 1997.

GUIMARÃES, S. **Como se faz a indústria do vestibular**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

HANSEN, J. A. O desempenho em redação. In: SPOSITO, M. P. (coord.). **O trabalhador estudante**: um perfil do aluno do curso superior noturno. São Paulo, SP: Loyola, 1989. p. 117-140.

JUNQUEIRA, M. A. Pronunciamento de abertura. In: I ENCONTRO NACIONAL PARA PROFESSORES DE REDAÇÃO E LEITURA DO 3º GRAU, 1, 1982, São Paulo, SP. **Anais ...** São Paulo, SP: PUCSP, 1983. p. 22-26.

LE MOS, C. T. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 23, p. 61-71, 1977.

LUZ-FREITAS, M. S. **E a Língua Portuguesa tornou-se disciplina curricular**. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/33/04.htm>> Acesso em: 26 set. 2008.

MACKENZIE. **Universidade Presbiteriana Mackenzie**. Disponível em: <<http://www.mackenzie.br/>>. Acesso em: 05 abr. 2008.

MACKENZIE. **Universidade Presbiteriana Mackenzie**. Planos de Ensino. Disponível em: <http://www4.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Psicologia/Planos_de_Ensino_2008/1>. Acesso em 18 mai. 2008.

MATENCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3, 2003, Rio de Janeiro, RJ. **Anais ...** Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2003.

NAGAMINE, J. M. **Universidade e compromisso social**: a experiência da reforma da PUC de São Paulo. São Paulo, SP: EDUC, 1997.

NASSRI, R. C. B. M. Leitura: formação e concepções de alunos de Direito e Medicina. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 273-282, 2000.

OLIVEIRA, L. N. Leitura e produção de textos na graduação: um espaço inter e transdisciplinar. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas, SP. **Anais do 16º COLE**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola** – as alternativas do professor. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1983. p. 147-152.

PÉCORA, A. A. B. **Problemas de redação**. 3 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1989.

PEREIRA, E. M. A. Apresentação. In: _____. (org.). **Universidade e educação geral**: para além da especialização. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 9-15

PRESSANTO, I. M. P.; FONTANA, N. M.; PAVIANI, N. M. S. Material de leitura e desempenho leitor de universitários. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas, SP. **Anais do 16º COLE**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

PUC MINAS. **Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**. Disponível em: <<http://www.pucminas.br/prograd/catalogodecursos/>>. Acesso em: 17 set. 2008.

PUC-CAMPINAS. **Pontifícia Universidade Católica de Campinas**. Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br>>. Acesso em: 14 mai. 2008.

PUCPR. **Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/cursos/graduacao/>>. Acesso em: 06 mai. 2008.

PUC-RIO. **Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://www.puc-rio.br>>. Acesso em: 24 mar. 2008.

PUCRS. **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/pucrs/>>. Acesso em: 17 set. 2008.

PUCSP. **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.pucsp.br>>. Acesso em: 03 abr. 2008.

RANGEL, J. N. M. A leitura do estudante de odontologia: trajetórias em formação. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15, 2005, Campinas, SP. **Anais do 15º COLE**. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

RIBEIRO NETTO, A. O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias. **Educação e Seleção**, Rio de Janeiro, RJ, n. 13, p. 41- 47, jan./jun. 1986.

RIBEIRO, A. E. “Antes de entrar na faculdade, não tinha esse hábito”: leituras de estudantes universitários. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas, SP. **Anais do 16º COLE**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

RIBEIRO, A. S. Leitura, interpretação e produção de textos: do trinômio possível para o ensino produtivo de língua portuguesa na universidade. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas, SP. **Anais do 16º COLE**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

ROCCO, M. T. F. **Crise na linguagem**: a redação no vestibular. São Paulo, SP: Mestre Jou, 1981.

_____. Redação no vestibular. In: I ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE REDAÇÃO E LEITURA DO 3º GRAU, 1., 1982, São Paulo, SP. **Anais ...** São Paulo, SP: PUCSP, 1983. p. 157-162.

ROCHA E SILVA, E. T. Nove anos de um projeto em processo: apenas um relance. In: I ENCONTRO NACIONAL PARA PROFESSORES DE REDAÇÃO E LEITURA DO 3º GRAU, 1, 1982, São Paulo, SP. **Anais ...** São Paulo, SP: PUCSP, 1983. p. 125-136.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil** (1930/1973). 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 228-233.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em estudo**, Maringá, PR, v. 7, n.1, p. 31-38, jun. 2002.

SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura na universidade: um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 39-53, 1990.

SANTOS, E. C.; PEREZ, I. L. Lendo e escrevendo na universidade: entre o profissional e o cidadão. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 14, 2003, Campinas, SP. **Anais do 14º COLE**. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVA JÚNIOR, J. R. da; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. São Paulo, SP: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SOARES, M. B. “Prefácio”. In: BATISTA, A. A. G. **Aula de Português**. Discurso e saberes escolares. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997, p. vii-xv.

_____. Universidade, cidadania e alfabetização. **Caminhos**, Belo Horizonte, MG, n. 1, p. 37-41, 1990.

_____. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa: In: BASTOS, N. B. (org.) **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo, SP: EDUC, 1998. p. 53-60.

UCDB. **Universidade Católica Dom Bosco**. Disponível em: <<http://www.ucdb.br/>>. Acesso em: 27 abr. 2008.

UEA. **Universidade do Estado do Amazonas**. Disponível em: <<http://www1.uea.edu.br/categoria.php?categoria=GRA>>. Acesso em: 03 set. 2008.

UEL. **Universidade Estadual de Londrina**. Disponível em: <<http://www.uel.br/prograd/pp/index.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2008.

UEM. **Universidade Estadual de Maringá**. Disponível em: <<http://www.pen.uem.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2008.

UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://www.uems.br/cursos/>>. Acesso em: 01 mai. 2008.

UEPA. Universidade do Estado do Pará. Disponível em: <http://www2.uepa.br/uepa_site/>. Acesso em: 28 ago. 2008.

UERN. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://www.uern.br/faculdade/cursos.asp>>. Acesso em: 02 set. 2008.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <www.ufam.edu.br>. Acesso em: 26 ago. 2008.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<http://www.portal.ufba.br/cursos/>>. Acesso em: 27 ago. 2008.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<https://proteu.adm-serv.ufmg.br/scg/>>. Acesso em: 24 ago. 2008.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/>>. Acesso em: 04 mai. 2008.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Disponível em: <<http://www.ufpi.br>>. Acesso em: 26 fev. 2009.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<http://www.ufpr.br>>. Acesso em: 27 ago. 2008.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www1.ufrgs.br/graduacao/>>. Acesso em: 25 ago. 2008.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/>>. Acesso em: 24 ago. 2008.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <www.prograd.ufscar.br/coordenacao_cursos.php>. Acesso em: 25 fev. 2009.

UFT. Fundação Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: <<http://www.site.uft.edu.br>>. Acesso em: 28 ago. 2008.

ULBRA. Universidade Luterana do Brasil. Disponível em: <<http://www.ulbra.br>>. Acesso em: 07 abr. 2008.

UNAERP. Universidade de Ribeirão Preto. Disponível em: <<http://www.unaerp.br/index.php>>. Acesso em: 28 ago. 2008.

UNAMA. Universidade da Amazônia. Disponível em: <<http://www.unama.br/graduacao/>>. Acesso em: 07 abr. 2008.

UNB. Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://www.unb.br/graduacao/index.php>>. Acesso em: 29 abr. 2008.

UNC. **Universidade do Contestado**. Disponível em: <<http://www.unc.br>>. Acesso em: 08 out. 2008.

UNEMAT. **Universidade do Estado de Mato Grosso**. Disponível em: <<http://www.unemat.br/index.php>>. Acesso em: 02 set. 2008.

UNESA. **Universidade Estácio de Sá**. Disponível em: <http://www.estacio.br/_cursos/graduacao/>. Acesso em: 12 out. 2008.

UNESP. **Universidade Estadual Paulista**. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/>>. Acesso em: 30 abr. 2008.

UNIABC. **Universidade do Grande ABC**. Disponível em: <<http://www.uniabc.br/site/index.asp>>. Acesso em: 10 out. 2008.

UNIB. **Universidade Ibirapuera**. Disponível em: <<http://www.ibirapuera.br/portal/>>. Acesso em: 07 out. 2008.

UNIBAN. **Universidade Bandeirante de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.uniban.br/graduacao/>>. Acesso em: 27 mai. 2008.

UNICAMP. **Universidade Estadual de Campinas**. Disponível em: <http://www.dac.unicamp.br/portal/grad/cursos_regulares/>. Acesso em: 23 ago. 2008.

UNICID. **Universidade Cidade de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.cidadesp.edu.br>>. Acesso em: 10 out. 2008.

UNIDERP. **Universidade Anhanguera – UNIDERP**. Disponível em: <<http://www.uniderp.br/>>. Acesso em: 06 fev. 2009.

UNIFOR. **Universidade de Fortaleza**. Disponível em: <<http://www.unifor.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2008.

UNIGRANRIO. **Universidade do Grande Rio**. Disponível em: <http://www.unigranrio.br/unidades_acad/>. Acesso em: 08 out. 2008.

UNIJUÍ. **Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www.unijui.edu.br/>>. Acesso em: 24 set. 2008.

UNIMEP. **Universidade Metodista de Piracicaba**. Disponível em: <http://www.unimep.br/gdc_faculdades.php>. Acesso em: 14 abr. 2008.

UNINOVE. **Universidade Nove de Julho**. Disponível em: <<http://portal.uninove.br/marketing/cursos/>>. Acesso em: 13 out. 2008.

UNIP. **Universidade Paulista**. Disponível em: <<http://www2.unip.br/ensino/graduacao/tradicionais/>>. Acesso em: 26 fev. 2009.

UNISINOS. **Universidade do Vale do Rio dos Sinos**. Disponível em:
<<http://www.unisinos.br/principal/>>. Acesso em: 07 out. 2008.

UNISO. **Universidade de Sorocaba**. Disponível em:
<<http://www.uniso.br/ensino/graduacao/>>. Acesso em: 14 abr. 2008.

UNIVERSO. **Universidade Salgado de Oliveira**. Disponível em:
<<http://www.universo.edu.br/>>. Acesso em: 29 set. 2008.

UNOCHAPECÓ. **Universidade Comunitária Regional de Chapecó**. Disponível em:
<<http://www.unochapeco.edu.br/>>. Acesso em: 26 set. 2008.

UNOESTE. **Universidade do Oeste Paulista**. Disponível em:
<<http://www.unoeste.br/site/cursos/graduacao.asp>>. Acesso em: 26 set. 2008.

UNP. **Universidade Potiguar**. Disponível em: <<http://www.unp.br/>>. Acesso em: 06 fev. 2009.

UP. **Universidade Positivo**. Disponível em: <<http://www.up.edu.br/>>. Acesso em: 10 out. 2008.

USF. **Universidade São Francisco**. Disponível em: <<http://www.usf.com.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2008.

USP. **Universidade de São Paulo**. Disponível em: <<http://www4.usp.br/index.php/home>>. Acesso em: 21 abr. 2008.

VIEIRA, S. L. **Reforma universitária de 1968 (40 anos)/ Córdoba (90 anos)**. Reforma universitária – ecos de 1968. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial/>. Acesso em: 10 mar. 2009.