

Inovação e responsabilidade social no discurso da universidade empreendedora

Sebastião Josué Votré

UFF-UGF



1 Introdução

O Brasil tem grandes desafios no século XXI, dentre os quais sobressaem impulsionar o desenvolvimento nos bolsões de pobreza que se verificam nas diversas regiões geográficas e diminuir a desigualdade entre pobres e ricos, possibilitando a geração e distribuição mais eqüitativa da riqueza. Um dos meios mais seguros para alcançar esses objetivos é inovar e incrementar a educação da juventude. Para chegar ao alcance desse objetivo, concebemos uma universidade comprometida com o empreendedorismo e com a inovação, socialmente responsável, atendida com as pressões, necessidades e indicações do mercado de trabalho e da comunidade em que se insere. Para se tornar empreendedora, a universidade precisa afirmar-se no espírito da lei da inovação e da lei do bem.

A lei de inovação¹ facilita a interação entre as universidades, instituições de pesquisa e o setor produtivo, estimulando o desenvolvimento de produtos e processos inovadores pelas empresas brasileiras. A lei estimula a constituição de ambiente propício a parcerias entre universidades, institutos tecnológicos e empresas; favorece a participação de institutos de ciência e tecnologia no processo de inovação e propicia a inovação na empresa. A lei do bem² tem como objetivo central o estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento, encorajando o emprego na área e induzindo à criação de micro e pequenas empresas formadas por pesquisadores. A Lei

¹ A Lei da Inovação é de 2 de dezembro de 2004, regulamentada pelo Decreto 5.563, de 11 de outubro de 2005.

² A Lei do Bem tem a referência 11.196/2005.

do Bem define *inovação tecnológica*, no artigo 17, como “a concepção de novo produto ou processo de fabricação, bem como a agregação de novas funcionalidades ou características ao produto ou processo que implique melhorias incrementais e efetivo ganho de qualidade, resultando maior competitividade no mercado”.

Na área de Letras, há uma espécie de simbiose entre produtos e processos, no sentido de que as novas tecnologias sociais envolvem, simultaneamente, objetos e suas funções. Assim, falamos em obras de referência, manuais e livros-texto, em que se formalizam os procedimentos de leitura e escrita, as estratégias de produção de projetos e programas, resenhas e relatos de pesquisa.

A democratização do ensino superior, com novas alternativas de acesso à formação acadêmica mais aprimorada, vem provocando mudanças e desafiando os pesquisadores para a responsabilidade social de sua profissão, com demanda de materiais de ensino que incorporem novos procedimentos e estratégias de ensino e aprendizagem. O ensino universitário, em acelerado processo de expansão (BROCK; SCHWARTZMAN, 2005), vê-se a braços com a falta de materiais de orientação para a leitura e a escrita acadêmica, adequados aos interesses, às dificuldades e ao nível de maturidade dos novos graduandos, que agora têm oportunidade de ingressar no ensino superior, graças aos novos mecanismos de acesso, oferecidos pelo governo. A produção pode parecer farta, mas o trabalho com alunos da graduação mostra que a mesma não está focalizada nas características da interpretação e da escrita da graduação, nem é suficientemente maleável para atender às diferentes subáreas do conhecimento. Faltam manuais práticos de ensino, adequados ao perfil desses novos personagens da graduação. Há carência de textos impressos e eletrônicos com orientação segura, que facilitem e promovam o desenvolvimento de estratégias de domínio do registro escrito padrão. Parte dessa carência traduz-se no volume de materiais que são *xerocados* no sistema escolar, o que fere os direitos autorais, desfavorece a produção de porta-textos adequados às características de cada comunidade discente, além de desmotivar a leitura. Outra manifestação da carência refere-se às dificuldades com que se deparam alunos e docentes, na confecção de trabalhos de conclusão de curso, nas diferentes áreas de conhecimento, por falta de guias práticos e seguros. A lacuna aqui referida é síndrome do descompasso entre a produção de materiais instrucionais e a democratização do ensino, com o aumento substancial da matrícula universitária.

O hiato – aqui centrado na área da linguagem – se faz sentir entre a demanda e a oferta de manuais, nas diferentes áreas de

conhecimento, superando as propostas subjetivas, marcadas não raro por amadorismo. Portanto, o tema é relevante para professores e alunos, pelo serviço de suporte para o ensino da leitura e da redação e para avaliação dos procedimentos de leitura e escrita que se propõem atender a interesses, projetos e necessidades dos participantes dos diferentes cursos de graduação (de humanas, biomédicas e tecnológicas, bem como os de natureza interdisciplinar). Nesse contexto, cabe a cada instituição de ensino proceder a um sociodiagnóstico das dificuldades e expectativas de sua clientela discente e produzir materiais adequados para superar essas dificuldades e atender a essas expectativas.

Na melhoria dessa estante de suporte para novos procedimentos, venho colaborando, desde a década de 1970, com a produção de materiais e propostas concretas de ensino da leitura e da redação, para os diferentes níveis de ensino, da alfabetização ao superior, tendo *Letras de Hoje* como primeiro veículo especial para veiculação de idéias. Partindo da própria experiência na análise sintático-semântica do português, responsabilizei-me pela parte referente à interpretação de textos, na obra coletiva intitulada *Laboratório de redação*, publicada pelo MEC em 1978. Contribuí com Vilmar Votre em *Escrita técnica – o vôo da abelha*, produzida para a ITAUTEC na década de 1980, referente à produção de manuais. Coordenei experimentos recentes, em *Oficina da leitura e da escrita*, com Mariana Nascimento, no Grupo de Estudos *Discurso & Gramática*, implementada na graduação do Instituto de Letras da UFF em 2004 e 2005, para alunos da psicologia, da arquivologia, do jornalismo, do cinema, da publicidade e da propaganda. Nessas oficinas desenvolvemos procedimentos de leitura e escrita, bem como métodos de produção, impressão e divulgação de textos individuais e de coletâneas. Resultaram cadernos de textos, com a produção de cada aluno, ora em circulação.

2 Metodologia e resultados

A análise da forma do registro averigua em que termos os manuais preenchem os objetivos de ensinar leitura e escrita, privilegiando o registro culto. A análise do estilo verifica o grau de adequação dos porta-textos ao nível de leitura dos graduandos. A análise do conteúdo dos textos privilegia o papel do contexto na análise, avaliação, síntese, fichamento e resenha. Descreve em que termos os manuais dão acesso aos recursos acadêmicos para todos, respeitando as minorias étnicas, culturais, sociais e econômicas, sem descuidar de outros tópicos de natureza identitário-ideológica, a exemplo de raça e gênero.

A partir das análises acima formuladas, propõem-se ações específicas de leitura e escrita, que tomam como ponto de partida a forma do registro, o estilo e o conteúdo dos manuais disponíveis, bem como as necessidades da comunidade graduanda. Propõem-se também ações interventivas, que se iniciam pela escolha de textos que se consideram adequados como ponto de referência para exercícios da interpretação e da escrita acadêmica. Começam-se as atividades de leitura e escrita por textos da área ficcional, motivadores de interesse para, após o domínio das técnicas de leitura e escrita desses materiais, proceder-se à seleção de textos na área acadêmica propriamente dita. A opção inicial pelo texto ficcional deve-se ao fato de os alunos terem contato regular com essa modalidade de texto no grau médio.

A estratégia de trabalhar com textos ficcionais ou ancorados na experiência ficcional foi testada nas oficinas de texto do grupo de estudos *Discurso & Gramática* da UFF e do Laboratório do Imaginário e das Representações Sociais da UGF, em 2005 e 2006. Em ambas, optou-se por uma proposta inovativa da arte de ler e de escrever (descrever, narrar e argumentar), transferível para os outros tipos textuais (resumos, resenhas, relatos, artigos, monografias).

Os graduandos que freqüentavam aulas de leitura e escrita no Instituto de Letras da UFF provinham de cursos externos (arquivologia, biblioteconomia, cinema, jornalismo, matemática, pedagogia, propaganda, psicologia, publicidade, serviço social e turismo). Na UGF, os experimentos contaram com alunos graduandos, que escreviam seu trabalho de conclusão de curso e com mestrandos e doutorandos em educação física. Dos alunos da UFF resultaram cadernos de contos (VOTRE; NASCIMENTO, 2005), enquanto da UGF, além das monografias de conclusão de curso, resultou um livro sobre literatura e esporte (VOTRE, 2006). A proposta de domínio da leitura e escrita visava proporcionar aos alunos uma melhoria da sua capacidade de interpretar e de redigir, em interação com o grupo, na forma de oficina. Os alunos familiarizaram-se com textos de autores consagrados, lidos e analisados em casa e em sala, juntamente com os professores. Foram, então, orientados a elaborar textos correspondentes a cada um desses textos motivadores, com base em sua experiência pessoal. Os professores envolvidos no projeto participaram de cada fase, escrevendo seus próprios textos.

A proposta de ensinar a leitura e a escrita acadêmica através da leitura de obras de autores consagrados (como *As meninas*, de Lígia Fagundes Telles) seguida de sugestões de produção de textos próprios e de alterações 'estilísticas' nesses textos, pelos alunos, enfatiza o enfoque comunicativo do ensino da língua. O propósito

foi coordenar o processo de utilização da língua para expressão individual, sendo a inovação psicossocial o enfoque sobre a expressão da personalidade. A oportunidade de explorar e expor assuntos da esfera individual contribuiu para o desenvolvimento da auto-estima, para o crescimento acadêmico e para a autonomia dos estudantes como indivíduos.

O suporte teórico para um programa de autoconstrução pela linguagem funda-se em Stoer et alii (2004), que propõe a construção da identidade como “um processo no qual a narração e a narratividade assumem um papel central” (p. 97). A oportunidade oferecida aos graduandos facultalhes reivindicar um novo tipo de cidadania, pensada através das diferenças e não das características comuns. Essa é uma maneira de fazer com que as diferenças se assumam “como sujeitos de um discurso sobre si próprias” (p. 83).

A primeira experiência de textualização se fez sobre a própria vivência dos alunos. O projeto enquadrou-se na perspectiva da recontextualização pedagógica, proposta por Basil Bernstein (1999, 2004), segundo a qual a escola que transforma é a que oferece aos alunos oportunidade para reinvenção, contexto e condições para que expressem suas subjetividades, manifestem sua rebeldia ou diferença, evidenciem, sem repressão ou restrição, seu pertencimento a novas ontologias sociais.

Os alunos da primeira turma de oficina de textos foram instados a indicar exemplares de textos motivadores de interesse, com que já tinham tomado contato e que consideravam dignos de ser lidos e tomados como ponto de referência. Privilegiaram-se crônica, conto e romance de autores consagrados, que eles já leram e/ou gostariam de ler, discutir e ter como exemplo para a própria produção escrita. Fez-se a seleção de cinco crônicas, dois contos e um romance, como objeto de leitura e análise e como parâmetro formal a ser seguido. Entre as crônicas, constavam “O despertar da montanha”, de Paulo Mendes Campos; “Atitude suspeita”, de Luís Fernando Veríssimo e “Por não estarem distraídos”, de Clarice Lispector. Entre os contos, “O Alienista”, de Machado de Assis; e “Baleia”, de Graciliano Ramos. O romance eleito foi *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles.

A expectativa era aprimorar o ato de ler e liberar a faculdade de escrever, sendo os alunos orientados para que os textos produzidos tivessem ressonância com o estilo e as idéias dos textos lidos e analisados. Para dar conta desse grau de ressonância, desenvolveu-se um trabalho intermediário de leitura, fichamento, síntese e resenha do texto-fonte, com atenção para os propósitos do autor, em relação às idéias que apresenta e defende para o leitor; para a variação de estilo entre os diferentes personagens; as técnicas de

diálogo; os modos de expressar o fluxo de consciência dos personagens e do autor; o vocabulário típico da época em que o texto foi escrito; o imaginário da época; a atenção para o gênero, a etnia, o nível socioeconômico e outras variáveis que se mostrassem relevantes.

No primeiro módulo de escrita, os alunos foram orientados para a redação de uma crônica, preferencialmente voltada para um aspecto do seu cotidiano ou sobre sua experiência pessoal. Em seguida, elaboraram um conto que, em princípio era desenvolvimento da crônica. O trabalho final foi uma sinopse ampliada de obra de mais fôlego, contendo o projeto detalhado da obra e um piloto de desenvolvimento da mesma, com redação preliminar de um ou mais capítulos, quadros ou partes. Essa obra podia ser de qualquer natureza: romance, teatro, ópera, novela, poema, musical, programa radiofônico, documentário, coletânea de entrevistas de elite, microssérie, autobiografia; enfim, tudo que se pudesse configurar como produção textual. Destaque-se, novamente, que os professores cumpriram todas as tarefas dos alunos e submeteram seus textos ao mesmo sistema de análise que se descreve em seguida.

A versão preliminar da crônica, do conto e da sinopse ampliada foi submetida a trocas sistemáticas, com os pares, e a avaliação dos professores, com vistas a colher sugestões de melhoria. No final do curso, publicou-se um *Caderno de crônicas e contos*, organizado e diagramado pelos próprios alunos, com os nomes dos autores, os resumos dos textos e os próprios textos. Em seminário final, cada participante escolheu uma página de sua sinopse ampliada, para leitura em voz alta, na forma de jogral.

Nas turmas de mestrado e doutorado em educação física da UGF, as atividades foram encaminhadas no sentido de que cada estudante, a partir de leituras de autobiografias sobre atividade esportiva, formulasse uma crônica ou conto que desse conta de sua própria experiência corporal, de natureza físico-desportiva, que foi analisada e discutida com os pares. Os textos foram publicados na coletânea *Literatura e esporte, crônicas e contos de atividade físico-desportiva*, com suporte da FAPERJ. Foram distribuídos nas escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro.

A primeira avaliação é que, em ambos os experimentos os alunos, após essa experiência bem sucedida de leitura e escrita, viram recuperada ou consolidada sua auto-estima, pela comprovação da capacidade de textualizar-se; passaram a escrever com mais desenvoltura sobre temas de natureza acadêmica, a descrever, narrar e argumentar com maior domínio das técnicas de expressão.

Os textos produzidos a partir da experiência das oficinas, agora sobre tópicos mais técnicos, relacionados às especificidades de cada curso, revelaram-se mais coesos, coerentes e enxutos, mais fluentes, menos empolados.

A partir do próprio experimento das oficinas, desenvolvem-se e se consolidam os procedimentos de leitura e escrita acadêmica. No caso da leitura, além dos procedimentos para interpretar, constam textos selecionados para leitura e discussão, que privilegiem a clareza de exposição e as demais virtudes do texto técnico. No da escrita, é a vez dos procedimentos para ordenar as idéias, organizar os parágrafos e selecionar itens lexicais. No item Procedimentos, apresenta-se uma versão-piloto para teste e implementação nas oficinas de textos no grau médio e na universidade. Entende-se, conforme se afirmou acima, que a cada instituição de ensino cabe desenvolver suas próprias baterias de procedimentos.

3 Procedimentos

Esta parte contém um exercício de proposição e mediação propriamente dita. Contém orientação para sua leitura e produção de textos acadêmicos, em que propostas concretas para desenvolvê-los serão formuladas e discutidas. A expectativa é que sirvam como ponto de referência para ler e redigir, em linguagem acessível aos membros da comunidade discente.

Na área da lingüística, são referência os estudos sobre sintaxe da fala e da escrita, sobre influências da fala na escrita em termos de transferência dos modelos pragmáticos para os sintáticos e da coexistência dos estilos informal e formal. Na área da interpretação, põe-se foco na análise dos significantes que constituem esses textos e dos significados que se lhes atribuem. Privilegiam-se as alternativas de análise centradas no texto, com vistas a sua superação por modos que combinem a participação efetiva do leitor, em diálogo com o autor/texto, levando em conta seu imaginário e familiaridade com o ato de interpretar.

O ato de interpretar repousa numa gama de estratégias de leitura, síntese e reformulação, de caráter maleável e adaptativo, em que as circunstâncias de cada situação operam com mais ou menos força na leitura fina, que resulta das tentativas de ensaio-e-erro para propor leituras-síntese do que se lê. São referências White (2001) com análise das figuras da escrita acadêmica (metáfora, metonímia, sinédoque, ironia), como desvios para recriar a compreensão; Culler (1997), com propostas de análise e estratégias para desconstruir o sentido óbvio, e supostamente transparente, para que

sentidos de sombra se projetem; Thiollent (1987), com a proposição de recursos de leitura para retardar, as conclusões sobre o que se lê, favorecer a reflexão e, num certo sentido, reduzir as categorias ao menor número possível; Habermas (2001), com a proposta de predispor-se ao novo; Rorty (1994), com o projeto de interpretar como criar, como fabricar para a comunidade discursiva, mais do que descrever; Eco (1989 e 1997), com sua tese clássica, que propõe centrar-se no texto, com base enciclopédica. Sugere-se que não há modelo perfeito e que todos buscam captar e/ou estabelecer o real do significado de cada texto. Atenua-se o grau de certeza do estudioso e salienta-se que ao ler, estamos inventando, criando algo que queremos ver testado por outros leitores críticos e também criativos.

3.1 Ementa básica de procedimentos de interpretação e escrita

A ementa básica lista recursos, técnicas e habilidades. Técnicas e estratégias de leitura e de escrita, privilegiando oficinas de produção textual. Exercícios de leitura compartilhada com textos, dos mais simples aos mais complexos. Etapas da produção do texto escrito, a partir dos informais, para os semiformais e os formais. Definição do gênero acadêmico, com produção de resumos e resenhas, textos expositivos e argumentativos, projetos, relatórios, apresentações, instruções e correspondência profissional. Produção de narrativas lineares e complexas sobre relato de experiência ou pesquisa, com atenção para foco narrativo, espaço e tempo. Produção, análise e discussão de textos acadêmicos, com ênfase para manuais, relatórios, projetos e textos institucionais. Estratégias para conseguir clareza, precisão e concisão. O ensaio e suas modalidades. O texto crítico. O texto acadêmico e suas convenções. Procedimentos de busca, síntese e avaliação de informações em *corpora* físicos e eletrônicos.

3.2 Procedimentos para ler e redigir em estilo acadêmico

A motivação para estes procedimentos provém de uma edição de trabalho elaborado em parceria com Vilmar Votre, em 1991. Na época, escrevemos *Escrita técnica – o vôo da abelha*, para engenheiros e jornalistas da ITAUTEC. O texto ora organizado destina-se a participantes de oficinas de redação e interpretação de textos. Conta com partes inspiradas nas orientações de Vilmar Votre aos alunos da Faculdade de Computação e Informática da Mackenzie.

O texto acadêmico é um texto técnico. Posicione-se como um escritor técnico e procure gerar um texto preciso, coeso e claro, a

serviço do leitor. O texto deve ter começo, meio e fim. No começo, você introduz uma idéia; no meio, você a desenvolve, apresentando argumentos que a comprovem; no fim, você faz uma conclusão sobre a idéia inicial. Na dissertação, não escreva períodos muito longos nem muito curtos. Também não use expressões como “eu acho”, ou “eu penso”, que mostram dúvidas em seus argumentos.

Na dissertação apresente e discuta fatos, dados e pontos de vista acerca da questão proposta. Para tanto, use referências externas sempre que precisar reforçar seu ponto de vista. Procure escrever de forma impessoal, evitando utilizar a primeira pessoa do singular, caso o trabalho seja individual; ou a primeira do plural, no caso de trabalhos em grupo.

Separe o texto em parágrafos e em cada parágrafo discuta um único assunto. Sem a definição de uma idéia em cada parágrafo, a redação fica mal estruturada. Na primeira frase do parágrafo, indique o que vai discutir. Faça com que cada parágrafo mantenha a unidade, discutindo a mesma idéia. Se o tópico for sucinto, encerre o parágrafo, mesmo curto. Se for longo deixe claro que o parágrafo seguinte continue discutindo o mesmo tópico. Separe nitidamente os parágrafos, inclusive com entrada e com espaço em branco entre eles, propiciando uma pausa para descanso mental e visual ao leitor.

3.3 Avalie o papel da dicotomia figura/fundo

O modo como você organiza seu texto é determinado, em parte, por seus objetivos comunicativos e em parte pelo modo como você percebe as necessidades do seu interlocutor. O leitor espera que seu texto contenha uma parte central e outras partes periféricas. Como autor, você orienta o leitor para que interprete certos segmentos do texto como centrais, e os demais como periféricos, pois identificamos mais prontamente as entidades que se apresentam em figura, em primeiro plano, bem recortadas e focalizadas, em oposição a tudo o mais, que passa a ser percebido como pano de fundo, ou cenário.

É na narrativa que tal oposição se mostra mais explícita. Constitui-se em *figura* a porção do texto narrativo que apresenta a seqüência temporal de eventos ocorridos, concluídos, pontuais, afirmativos, sob a responsabilidade de um agente intencional. Em *fundo*, incluem-se as descrições de estados, circunstâncias de tempo, de modo, de finalidade ou de comentários avaliativos, bem como de ações que concorrem com as seqüências de ações da *figura*. Na descrição e na argumentação, a figura é anunciada através de mecanismos como opção pelas orações principais, pela ordenação vocabular (figura tende a vir em primeiro lugar, fundo em segundo)

e pela presença de mecanismos de destaque, com expressões como *sobretudo*, *destaca-se*, *em primeiro lugar*. O fundo opera como âncora para a figura, que contém a informação nuclear. Portanto, o processo de produção da informação é desigual: as porções nucleares precisam de suporte e, portanto, ancoram-se em porções de fundo. Na prática, as orações principais se constituem como *figura*, enquanto as subordinadas se caracterizam como *fundo*.

O equilíbrio na distribuição das construções de *figura*, em face de *fundo*, contribui para a elegância, leveza e legibilidade do documento. Precisamos localizar a informação nuclear de forma rápida e segura e, para isso, o processo de sua ancoragem em construções de fundo desempenha um papel crítico.

3.4 Elabore sua resenha combinando estratégias de leitura e escrita

Quem lê resenha espera encontrar uma descrição sintetizada do conteúdo dos capítulos ou partes em que se divide a obra, com referências à teoria e ao modo de produção, com os tipos de provas que são apresentadas para sustentar os argumentos. Espera avaliação sobre a relevância da obra, do ponto de vista teórico e metodológico, bem como comentários sobre coerência entre a posição central e a explicação ou as ilustrações. Espera menção sobre o impacto das idéias trabalhadas na obra sobre a produção de conhecimento do campo.

O que justifica a resenha é o mérito da obra: originalidade, contribuição para o desenvolvimento da ciência, quer por apresentar novas idéias e/ou resultados, quer por utilizar abordagem diferente e relevante. Há espaço para o louvor discreto e para a sugestão construtiva. Cabe avaliar, julgar, emitir parecer, com cuidado e rigor, de modo a contribuir para a melhoria do conhecimento. O tamanho médio de uma resenha corresponde a 2.000 palavras.

3.5 Elabore seu projeto como profissional da linguagem

A elaboração do projeto de texto (de resenha, de pesquisa, de inovação ou de intervenção) supõe um roteiro, que aqui vai formulado em suas linhas fundamentais.

Título do projeto – deve ser informativo, claro, com o mínimo possível de metáforas.

Objetivo – deve dizer o que se pensa conseguir, qual a mudança que se quer provocar, quais são os resultados esperados.

Relevância – passa a idéia de que o mundo será melhor, mais feliz, mais pleno, com tal projeto.

Referências – indica idéias ou projetos que atuam como ponto de referência. Portanto, a primeira fase consiste em ler, ver, analisar projetos disponíveis, para depois construir o seu.

3.6 Formule com propriedade cada parte do projeto

Defina uma bibliografia mínima, como referência. Essa bibliografia mínima deve mostrar que os textos escolhidos têm idéias relacionadas ao seu trabalho. Podem ser hipóteses, teorias ou reflexões. Só cite, dos textos, o que for relevante. Evite a erudição vazia, cite os autores com que você concorda (total ou parcialmente) e mostre que vai produzir um trabalho em que contribui com as idéias desses autores e que vai testá-las em outro *corpus*.

Sobre a organização do *corpus*: selecione os informantes ou documentos e referências bibliográficas que ajudem você a testar seus objetivos, sua hipótese e seus instrumentos de trabalho. Se for trabalhar com pesquisa qualitativa, com pessoas humanas, leve em conta o seguinte: é demorado e cansativo coletar dados de fontes humanas. Negocie, previamente, o local e data da coleta. Entrevistar, além disso, é uma violação do espaço do informante e uma violência, que pode ser atenuada se você tiver testado seus instrumentos com juízes.

Sobre o teste dos instrumentos: elabore instrumentos breves, claros, antenados com os objetivos. Se sabe o que quer, faça questões fechadas, em que a opção do informante é marcar uma ou mais alternativas. Evite questões longas, prolixas ou confusas. Evite, sobretudo, questão dupla, porque normalmente é só a primeira parte da mesma que é respondida.

Sobre o papel dos juízes: a produção responsável do conhecimento é atividade coletiva. A fase de elaboração dos instrumentos é crucial para a qualidade e a relevância do trabalho. Escolha juízes que tenham experiência e vivência na área de seu estudo. Peça-lhes que avaliem a forma e o conteúdo do que você está estudando. Para colaborarem efetivamente, os juízes precisam saber do seu objetivo no estudo.

Sobre o uso de imagens, sons e de outros suportes para a pesquisa: verifique o que há, sobre seu tópico, nos *sites* de busca, a exemplo do *google* acadêmico, ou nos portais do governo, a exemplo dos periódicos da CAPES, e na *www.ufu.br*, via Internet. Ao entrar nos *sites* de busca, a exemplo do *google*, veja o que existe sobre seu tema. Recolha imagens sugestivas para ilustrar seu tópico. Ilustre-o com fotos, filmagens, prospectos, volantes.

Sobre a análise dos dados coletados: examine com atenção os dados que coletou e diga até que ponto seus objetivos estão sendo, ou poderão vir a ser alcançados, com o aumento do tamanho da amostra. Veja se consegue utilizar os nomes dos autores que selecionou no item um deste documento. Se não, acrescente, lá, os nomes que vai utilizar, aqui, para analisar seus dados.

Sobre o relatório final do piloto: escreva um relatório sucinto, em que constem o projeto, com as partes que você desenvolveu até agora, os instrumentos e uma breve avaliação sobre o que você acha que deve ser mudado, na pesquisa propriamente dita. Dê-lhe o formato de trabalho acadêmico. Controle a linguagem, o estilo, tal qual se faz neste pequeno texto. Leia e comente trabalhos técnicos, nos pontos que lhe interessam, no sentido de se familiarizar com o ato de pesquisar.

3.7 Domine a escrita acadêmica

Mantenha um estilo denotativo, objetivo, conciso, formal e cortês, preciso e claro, coerente e leve.

No rascunho, liste o que o texto deve conter.

No resumo, apresente as idéias básicas do texto.

Em cada seção, ponha os parágrafos em seqüência lógica e cronológica.

Em cada parágrafo, ponha os períodos em seqüência lógica e cronológica.

Em cada período, controle a densidade de informação e as intercalações de circunstanciais: – entre sujeito e verbo (todos os passos, *desde o primeiro até o último*, devem ser testados); – entre verbo e objeto (o veneno destrói, *através da intoxicação secundária*, a resistência).

Antes e depois da informação básica, controle o uso de circunstanciais (*embora todos reclamassem disso*, o juiz condenou os senadores sem piedade; o juiz condenou os senadores, *embora a grita fosse geral e a baianada o declarasse pai da província*).

Use a voz ativa (Vasco venceu o Botafogo e... vs. *Botafogo foi vencido pelo Vasco* e...).

Evite: – nomes derivados de verbos (*implementação*, *configuração*); – palavras desnecessárias e difíceis (*subseqüente*, *peremptória*, *mormente*); – negativas duplas (*nunca* era ilegítimo, *não* falhou no texto); – frases ambíguas (*o arco não foi atingido por uma só flecha*, *o frango está pronto para comer*); – linguagem vulgar, gíria, lugares-comuns (*mão-na-roda*, *pra caramba*, *bacana*, *legal*).

Escreva períodos curtos. Elimine o excesso de pronomes relativos e conjunções subordinativas.

Escreva o que lhe vier à cabeça, mas apenas em rascunho; na versão final, verifique se cada palavra está utilizada com sentido adequado.

Use o professor como cobaia: veja se ele entende o que você escreve.

Verifique se qualquer pessoa entende o que você escreve.

Controle o uso da linguagem figurada.

Cite com atenção. Os textos que são objeto de análise interpretativa devem ser citados com razoável amplitude. Os textos de literatura crítica só são citados quando, com sua autoridade, corroboram ou confirmam a afirmação que você faz (digam algo de novo ou confirmem o que foi dito, com autoridade).

Evite fazer cópias, como se fossem paráfrases.

Não atribua a um autor uma idéia que ele apresenta como sendo de outro.

Repita os mesmos termos técnicos, para os mesmos conteúdos, para manter precisão.

Evite a repetição de idéias, que evidencia falta de planejamento do texto.

Evite o exagero de conectivos (conjunções e pronomes relativos) para não alongar períodos.

Veja se pode pôr um ponto onde está inclinado a pôr uma vírgula.

Evite o emprego de verbos abstratos tais como *implementar*, *circunscrever*, *interfacear*, *sistematizar*.

Evite o uso de palavras de enchimento, que em nada contribuem para a explanação, tais como: *principalmente*, *basicamente*. Nessa linha, em texto técnico, poupe ao máximo possível o uso de adjetivos, que na maioria das vezes nada acrescentam.

Evite coloquialismos, do tipo: *só que*, *convenhamos*.

Cuidado com o emprego ambíguo dos pronomes: *seu*, *seus*, *sua*, *suas*.

Cuidado com as generalizações: *sempre*, *nunca*, *todo mundo*, *ninguém*.

Seja específico: utilize argumentos concretos, fatos importantes.

Não faça afirmações que não pode provar, como: *todo político é corrupto*.

Evite o uso de palavras estrangeiras. Caso isso não seja possível, utilize itálico, ou aspas, para destacá-las e faça a tradução.

Cuidado com o uso de conjunções: *mas*, *porém*, *contudo* são adverbativas, indicam fatores contrários; *portanto* e *logo* são conclusivas; *pois* é explicativa e não causal.

Não deixe parágrafos soltos: faça uma ligação entre eles, ponha elementos coesivos entre orações e períodos.

3.8 Siga os procedimentos da escrita acadêmica

Identifique o autor, ou autores, logo após o título do trabalho. Informe e-mail dos autores.

Deixe claro e explícito o que você está ilustrando, com exemplos completos.

Controle com rigor a qualidade de seu próprio texto. Faça-o cortês, formal, leve e conciso.

Controle o tamanho de seu texto, que não deve ultrapassar o número de páginas especificado em cada caso.

Controle a qualidade de seus exemplos, evitando frases ambíguas ou inadequadas.

Procure incluir no texto apenas os casos mais polêmicos, que requerem mais atenção.

Não deixe escapar um só erro. Reveja concordância, regência, pontuação e seleção lexical.

Cite as principais fontes de referência do seu trabalho, segundo a ABNT.

Se se tratar de trabalho em grupo, inclua entre os autores apenas os membros do grupo que efetivamente cooperaram na produção do trabalho.

Numere os casos ou exemplos, segundo o modelo destes procedimentos.

Referências

- ABREU, Antônio Suárez. *Curso de redação*. São Paulo: Ática, 1991.
- AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BARTHES, Roland, et al. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. Rio: Vozes, 2002.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo, Ed. Nacional, 1964.
- BENDER, Flora; LAURITO, Ilka. *Crônica: história, teoria e prática*. São Paulo: Scipione, 1993.
- BERNSTEIN, Basil. *Das pedagogias aos conhecimentos. Educação, Sociedade e Culturas*, 15, p. 9-17, 2001.
- _____. *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, Codes and Control*. Londres: Routledge, 1994.
- BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

- CÂMARA, J. Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção: a escritura do texto*. São Paulo: Moderna, 1993.
- CASTRO, Gustavo; GALENO, Alex (Org.). *Jornalismo e literatura: a sedução da palavra*. São Paulo: Escrituras, 2002.
- COUTINHO, Afrânio. O ensaio e a crônica. In: *A literatura no Brasil: teatro, conto, crônica, a nova literatura*. Rio de Janeiro: Sul Americana, v. 6, p. 105-128, 1971.
- CULLER, Jonathan. *Sobre a desconstrução*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.
- CUNHA, Celso. *Gramática da língua portuguesa*. Rio: MEC, 1975.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- _____. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Lingüística do texto: introdução*. São Paulo: Cortez, 1984.
- FEITOSA, Vera C. *Redação de textos científicos*. São Paulo: Papirus, s.d.
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2001.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI Francisco Platão. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1995.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- ILARI, Rodolfo & GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Ática, 2001.
- INDURSKI, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística*. Série Fundamentos. São Paulo: Ática. 1986.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1972.
- LINO, Maria Aparecida; GAVAZZI, Sigrid. (Org.). *Da língua ao discurso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____. (Org.). *Texto e discurso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. São Paulo: Pontes, 1997.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina. (Org.). *Introdução à lingüística 2 – Domínios e Fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Maria H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLINTO, Heidrun Krieger. Leituras e leitores – variações sobre temas diferentes. In: *Leitura e leitores*. Rio de Janeiro: Proler/Casa da Leitura/FBN, 1995.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1995.

POSSENTI, Sírio. Teorias do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Org.). *Introdução à lingüística 3 – Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2005.

RORTY, Richard. *Contingência, ironia e solidariedade*. Lisboa: Presença, 1994.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo: Ática, 2002.

SAID ALI, M. *Gramática secundária da língua portuguesa*. São Paulo, Ed. Melhoramentos, [19- -].

SERAFINI, Maria T. *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

SILVEIRA, Elisabeth. *Relevância em narrativas orais*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

SOARES, Magda; CAMPOS E NASCIMENTO, Edson. *Técnica de redação*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, Antônio M.; RODRIGUES, David. *Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2004.

TACHIZAWA, Takeshy; MENDES, Gildásio. *Como fazer monografia na prática*. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

TELLES, Lygia Fagundes. *As meninas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1987.

VAL, Maria da Costa. *Redação e textualidade: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

VOTRE, Sebastião. Para uma análise semântica do português. *Letras de Hoje*, n. 26, p. 41-56, 1976.

_____. Aspectos da variação fonológica na fala do Rio de Janeiro. Processos de redução de travamento silábico. *Letras de Hoje*, n. 37, p. 36-52, 1979.

_____. Por uma lingüística aplicada à alfabetização, *Letras de Hoje*, n. 42, p. 20-34, 1980.

_____. Verbos de apresentação em português. *Letras de Hoje*, n. 15, p. 23-39, 1982a.

- VOTRE, Sebastião. Diferenças de ordem entre fala e escrita. p. 177-189, In: *INEP – o ensino da língua materna*. Brasília: INEP, 1982b.
- _____. Discurso e sintaxe nos textos de iniciação à leitura. In: *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. 111-126.
- _____. Leitura e escrita de narrativas pessoais. In: *A crise da leitura. Revista Letra*, n. 4, p. 178-193, 1993.
- _____. A base cognitiva da interação. *Revista Tempo Brasileiro*, n. 17, p. 27-44, 1994.
- _____. Leitura, alfabetização e pragmática lingüística. p. 31-47, *Perspectiva*, 1999.
- VOTRE, Sebastião; NARO, Anthony. *Mecanismos funcionais do uso da língua*. DELTA, v. 5, n. 1, p. 169-184, 1989.
- VOTRE, Sebastião; NASCIMENTO, Mariana. Oficina da escrita – uma nova proposta da arte de narrar. In: *Anais do III Congresso da Pós-Graduação em Língua Portuguesa da UERJ*, São Gonçalo, junho de 2005.
- VOTRE, Sebastião; SILVA, Gisele Machline de Oliveira e. Estudos sociolingüísticos no Rio de Janeiro. DELTA, v. 7, n. 1, p. 357-356, 1991.
- VOTRE, Sebastião et al. *Laboratório de redação*. Manual do Professor. Rio de Janeiro: MEC, 1978.
- _____. *Laboratório de redação*. Rio de Janeiro: MEC, 1978.
- _____. *Caderno de contos*. UFF, Instituto de Letras, 2005.
- _____. *Literatura e esporte*. Contos e crônicas sobre atividades físico-desportivas. São Paulo: Duplegraf, 2006.
- VOTRE, Vilmar. Lembretes acerca de boa redação. In: *Universidade Presbiteriana Mackenzie*. [On line]. Faculdade de Computação e Informática. Acessado em: jul. 2006.
- VOTRE, Vilmar; VOTRE, Sebastião. *A escrita técnica*. São Paulo: Zero Erro, 1991.
- WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso*. Ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: EDUSP, 2001.