

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO**

Carla Rosana Silva Casagrande

**O BIBLIOTECÁRIO E A COMPETÊNCIA
INFORMACIONAL: atribuições educativas e imbricações
relativas ao processo de escrita e desenvolvimento da leitura
crítica**

**Porto Alegre
2007**

Carla Rosana Silva Casagrande

**O BIBLIOTECÁRIO E A COMPETÊNCIA
INFORMACIONAL: atribuições educativas e imbricações
relativas ao processo de escrita e desenvolvimento da leitura
crítica**

Trabalho apresentado como requisito para aprovação na Atividade Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Biblioteconomia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Departamento de Ciências da Informação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Bacharel em Biblioteconomia.

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Sônia Elisa Caregnato**

**Porto Alegre
2007**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIOGRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Dr. José Carlos Ferraz Hennemann

Vice-Reitor: Prof. Dr. Pedro Cezar Dutra Fonseca

FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO

Diretor: Prof. Dr. Valdir José Morigi

Vice-Diretor: Prof. Bel. Ricardo Schneiders da Silva

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO

Chefe: Prof.^a Dr.^a Iara Conceição Bitencourt Neves

Vice-chefe: Prof.^a MSc. Marlise Maria Gionavaz

COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Rocio Fontoura Teixeira

Vice-coordenadora: Prof.^a MSc. Neiva Helena Ely

c335 Casagrande, Carla Rosana Silva

O bibliotecário e a competência informacional: atribuições e imbricações educativas relativas ao processo de escrita e desenvolvimento da leitura crítica / Carla Rosana Silva Casagrande. – Porto Alegre, 2007.

Trabalho apresentado como requisito para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Biblioteconomia da UFRGS

Bibliografia

1. Competência informacional
2. Trabalhos acadêmicos
3. Biblioteca Universitária I. Título

CDU 003.07

Departamento de Ciência da Informação

Rua Ramiro Barcelos, 2705

Bairro Santana

Porto Alegre – RS

CEP 90035-007

Telefone: (51) 3308 5146

Fax: (51) 3308 5435

E-mail: fabico@ufrgs.br

Carla Rosana Silva Casagrande

**O BIBLIOTECÁRIO E A COMPETÊNCIA
INFORMACIONAL: atribuições educativas relativas ao processo
de escrita e desenvolvimento da leitura crítica**

Trabalho apresentado como requisito para aprovação na Atividade Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Biblioteconomia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Departamento de Ciências da Informação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Bacharel em Biblioteconomia.

APROVADO EM: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Sônia Elisa Caregnato
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Dalla Zen
Examinadora

Prof.^a MSc. Ana Maria Mielniczuk de Moura
Examinadora

Às minhas filhas
Sophia Casagrande David (*In Memoriam*)
e Carolina Casagrande David

por tudo quanto representam na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus avós João Hernandes de León e Geny Wakeslesky de León pelo exemplo de vida, pelo estímulo aos estudos e por sempre acreditarem em mim.

Aos meus pais Pedro Casagrande e Cleusa Maria Silva Casagrande pelo estímulo aos estudos, amor aos livros e pela crença de que eu conseguiria.

Aos meus irmãos Alzira Beatriz, Giovani, Jaqueline e Patrícia Silva Casagrande pela existência.

Ao meu marido, Lawrence Nectoux David, grande incentivador e companheiro dessa jornada.

À Carolina, minha filha, confirmação de tudo o que li sobre desenvolvimento da linguagem.

À minha irmã Patrícia e à minha mãe, guardiãs do meu tesouro.

Ao meu sogro, Flávio Mazzoleni David, pelo estímulo traduzido em um vinho amadurecendo desde minha aprovação no Vestibular.

À amiga Tereza Pankowski pelo incentivo.

Ao amigo José Carlos Felisberto pela filosofia e pelo incentivo ao exercício da escrita.

À professora Ester Mambrini que me apresentou ao universo da Produção Textual.

Ao amigo Jorge Barreto Leite por haver recuperado esse trabalho perdido no mundo dos *bits*.

Ao amigo Érico Pinheiro Fernandez pela valiosa e dedicada revisão neste texto.

À professora Ana Moura pela sugestão de procurar a orientação da professora Sônia Caregnato.

À minha orientadora pela dedicação, saberes e respeito à diversidade de pensamento.

“Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e - por ser um campo virgem - está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. [. . .] Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade.”

Clarice Lispector

RESUMO

O estudo discute a dificuldade dos alunos universitários de produzirem trabalhos escritos. Examina o tema através de revisão da literatura. Propõe-se a identificar os fatores que contribuem para a realidade constatada. Apóia-se em autores com experiência docente, ligados às áreas da Biblioteconomia, da Educação, da Lingüística e do ensino da Língua Portuguesa. Traça como objetivos específicos: identificar os elementos do ponto de vista lingüístico e educacional, relativos à produção escrita; demonstrar as relações existentes entre leitura e produção textual; verificar, na literatura da área da Ciência da Informação, qual o papel do Bibliotecário no processo educativo e como agente de transformação social sob o paradigma da Competência Informacional; identificar os elementos considerados como indicadores de um bom trabalho acadêmico. Verifica que a aquisição da língua materna consiste em um trabalho exitoso na construção do processo de comunicação verbal. Constata que a sistemática tradicional de aprendizagem escolar, especialmente a do ensino da língua portuguesa para o aprendizado da escrita, rompe com os saberes pregressos adquiridos pelo aluno, base da construção da linguagem construída até antes da idade escolar. Baseia-se, no ensino do português, no código gramatical normativo e convence a criança de que ela não sabe falar seu próprio idioma. Demonstra a ineficiência desse método e examina as conseqüências dessa prática pedagógica que inibe a criatividade do aluno e interfere na sua auto-estima. Defende o ensino da capacidade redacional baseada na análise de textos próprios e de outros. Evidencia a imbricação entre os atos de leitura e pensamento crítico. Demonstra a relação entre o desenvolvimento da leitura crítica como fator de construção do aprendizado da produção escrita. Aponta para a necessidade de se empreender uma reformulação nos moldes do ensino tradicional. Enfatiza o papel do Bibliotecário enquanto educador, atuante na formação de usuários competentes no uso eficaz da informação. Aponta para a necessidade de as Bibliotecas Universitárias se integrarem no projeto curricular das instituições de ensino, assumindo seu papel educacional. Recomenda contemplar tais aspectos e conhecimentos na formação dos profissionais da Ciência da Informação.

Palavras-Chave: Trabalhos científicos; Trabalhos acadêmicos; Ensino da língua; Produção textual; Leitura crítica; Competência informacional.

ABSTRACT

The paper deals with the difficulty of university students in written production. It approaches the subject through a literature revision, examining the writings of experienced teaching authors on the Education, Linguistics, Portuguese and Information Science areas. It intends to identify factors that contribute to the reality studied. Its specific objectives are: identify contributing linguistic and educational elements related to written production; show relations between reading and writing production; verify in Information Science literature which is the role of librarians in the educational process and as a social transformation agent under the information literacy paradigm. The research work identifies the elements considered as indications of a good academic work. It also verifies that the mother language acquisition is a successful work in the construction of communicational process and reports that the traditional systematic school learning, specifically the teaching of Portuguese, language breaks with this acquired knowledge. The Portuguese teaching is based on a normative grammatical code and convinces the child that he/she doesn't know how to speak his/her own idiom. The paper demonstrates the inefficiency of this method and examines the consequences of this pedagogic practice that forbids student's creativity and interferes in his/her self-respect. It defends the teaching of writing skills based upon text self-analysis and of others. It shows the imbrications between reading acts and critic thought, demonstrating the relationship between critic reading development as a factor in writing knowledge construction. It points the necessity of reformulating the traditional teaching and emphasizes the librarian role as an educator, active in the formation of competent information users. It also points the necessity of university libraries be integrated in the curriculum project of teaching institutions, taking over their educational role. It recommends contemplating those aspects and knowledge in the formation of Informational science professionals.

Keywords: Information literacy; Brazilian university libraries; Academic works; Informational competence; Mother language teaching; Writing production; Critic reading.

SUMÁRIO

	p.
1 INTRODUÇÃO	10
2 ASPECTOS EDUCACIONAIS E O ESTUDO DA LÍNGUA	16
2.1 A Gênese da Vertente Gramaticalista	18
2.2 Ensino da Língua e os Aspectos Educacionais	22
2.2.1 Gramática Normativa x Lingüística Descritiva	22
2.2.2 Ensino Gramatical e Produção Textual como Métodos para Aprendizagem da Escrita	27
3 ASPECTOS EDUCACIONAIS E DE FORMAÇÃO	31
3.1 Leitura e Pensamento Crítico	31
3.2 Crítica à Escola e Reformulação do Ensino	34
3.3 A Academia, o Estudante e a Sua Formação	39
4 A COMPETÊNCIA INFORMACIONAL, O BIBLIOTECÁRIO E O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA CRÍTICA E ESCRITA DOS USUÁRIOS DA INFORMAÇÃO	43
4.1 Perfil do Bibliotecário e Renovação da Formação Profissional	44
4.2 Os Novos Paradigmas Educacionais e o Desenvolvimento da Competência Informacional	48
4.3 As Normas sobre Atitudes para Acesso e Uso da Informação Promulgadas pela ACLR	53
4.3.1 Norma 3	54
4.3.2 Norma 4	55
4.3.3 Norma 5	56
4.4 Bibliotecas Universitárias e a Competência Informacional	56
4.5 Leitura e Construção Textual	58
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
ANEXO A – O GIGOLÔ DAS PALAVRAS	72

1 INTRODUÇÃO

A dificuldade da realização de produções escritas e, conseqüentemente, a baixa qualidade refletida nas mesmas, se constitui em uma realidade freqüente, especialmente no meio universitário. É nesse ambiente, particularmente, que a valorização da sistematização da escrita dos estudos realizados começa a ser efetivamente exigida e, é nessa etapa que o problema encontra a face mais marcante dessa crise. As queixas dos professores apontam para uma evidente incapacidade dos alunos em geral, não só de formularem uma produção final minimamente consistente e que espelhe alguma relação de reflexão própria daquele que produziu o texto, mas também de não conseguirem, ao menos formular parágrafos encadeados, ou construir frases claras e concisas sobre o assunto em questão.

A partir do maior acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e, conseqüentemente da ampliação das possibilidades de realização de consultas no meio virtual, que em tese favorece o processo de pesquisa e coleta de dados e informação, essas aparentes facilidades acabaram provocando um hiato ainda maior entre a recuperação do material e a produção final dos trabalhos escritos. O resultado não é mais, apenas, de baixa qualidade quer gramaticalmente, quer na concisão textual; ele passou a ser, por vezes, inexistente. O que tem ocorrido, segundo a queixa dos docentes, é uma torrente de cópias, muitas vezes, integrais (é possível observar em alguns casos a presença de *banners* da página da *web*, colada por descuido), ou ainda cópia de grandes trechos com alteração de algumas poucas palavras, na tentativa de descaracterizar o texto recuperado.

As variáveis que compõem esse cenário são inúmeras e temos consciência de nossa limitação em trabalhá-las exaustivamente, sob pena de perdermos o foco principal. Entretanto, nas leituras realizadas, encontramos as raízes desse problema no sistema de instrução promovido pela escola do tipo tradicional, que enfoca a transmissão do conhecimento por parte do professor, especialmente no tocante ao ensino normativo da língua portuguesa. Também se configurou como um dos fatores relevantes, a dissociação entre os atos de escrita e leitura.

Assim, a Revisão da Literatura contempla os aspectos educacionais do ponto de vista da formação do estudante não somente como alfabetizado, mas como sujeito capaz de realizar leituras críticas, e de produzir textos, com base na imbricação entre esses atos. Reflete também quanto ao papel das instituições de ensino e do educador na perspectiva de superação das características limitantes do processo ensino-aprendizagem criativo e potencializador do aluno, que o concebe como sujeito ativo dentro de sua formação e da sociedade ao qual está

inserido. Versa acerca da missão do profissional da área da Ciência da Informação, comprometido com perspectivas humanistas, e com as missões de educador e de trabalhador social.

Para que integrássemos as perspectivas teórica e prática, grande parte dos autores que dão sustentação à nossa argumentação possuem experiência docente, e o que promulgam em suas áreas de atuação - no caso, a da educação e da lingüística - é fruto de suas vivências profissionais. Eles constatarem um crescimento da baixa qualidade nas produções científicas. A relação entre esses produtos textuais e a ideologia que determina os caminhos culturais que nosso sistema educativo vivencia na atualidade, encontra apoio nas reflexões de Celso Pedro Luft, Paulo Freire, Antônio Gil Neto, Mary Kato, Maurizio Gnerre, Ilgedore Koch, entre outros.

O desenvolvimento científico requer pesquisadores competentes na reflexão e também no relato das questões pertinentes aos assuntos aos quais dedicam sua atenção, pois tais atividades são etapas constituintes do ciclo da cadeia de transferência de informação e das produções intelectuais e técnico-científicas. Sumariamente, a ciência depende da capacidade criativa do pesquisador, da qualidade dos métodos científicos adotados, e de suas habilidades como (des)escritor de seus achados. A comunicação, portanto, é o elemento que completa o ciclo informacional para o desenvolvimento científico.

A comunicação, de modo amplo, não é uma prerrogativa dos homens e mulheres; é uma possibilidade de qualquer ser vivo: animais e plantas se comunicam com eficácia e, através de seus métodos garantem sua existência ao longo dos tempos. Conforme entendemos, o que difere o homem e seu processo comunicativo é a capacidade de simbolização e subjetivação, bem como o desenvolvimento de um leque amplo de linguagens cada vez mais complexas e ainda, a possibilidade de produzir registros escritos.

A construção do processo lingüístico na criança se dá de modo natural e é, via de regra, bem sucedida. As crianças aprendem a língua materna no meio familiar e chegam à escola, já em plenas condições de comunicação com os colegas, professores e funcionários. Falam e interagem nas relações sociais com seus amigos e com os pais destes. No entanto, a passagem da língua falada para o processo da produção escrita, que poderia, ou deveria ser um somatório do exercício lingüístico anterior – a fala – sendo expandida para a representação em signos gráficos, sofre uma ruptura. O ensino tradicional anula os saberes acumulados do aluno, inicia sua trajetória lingüística escolar com base em um código convencionalizado, artificial e restritivo, quando não, discrepante da realidade e da própria

proposição de correção a que se pretende - como veremos na seqüência deste trabalho - convencendo o aluno de que ele não sabe escrever.

As conseqüências dessa destituição da capacidade de comunicação do aluno são severas e afetam a vida estudantil e pessoal deste. A língua materna representa o elemento de relação entre as pessoas e o mundo. Na medida em que, no ambiente escolar, recebe a informação de que não é apto para exercê-la, o aluno perde a confiança em si próprio, tem sua auto-estima¹ abalada, é inibido em sua própria terra natal e, se não é digno de falar/escrever seu próprio idioma, que lugar, então, lhe é cabido?

Tal questão é tão preocupante, e de tão largas conseqüências, que o espectro desse estudo precisará retroceder à abordagem acadêmica, pois não se pode dizer que tal realidade seja uma característica que nasça nos bancos Universitários. O problema que aparece no início do exercício acadêmico faz parte de um longo e silencioso processo de defasagem que se inicia nas etapas de formação escolar anteriores ao Curso de Graduação. Tanto o Ensino Fundamental, quanto o Médio, não contemplam o aporte para o estímulo e desenvolvimento da prática de pesquisa e produção intelectual escrita.

Nesse sentido, uma das disciplinas que dava conta de interrogar o homem no Universo – a Filosofia – esteve afastada da formação das gerações de estudantes desde os tempos da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). Recentemente, juntamente com a Sociologia, essas matérias estão sendo reintegradas nos currículos escolares, ressurgindo a esperança de que os atos de ler e pensar sejam realinhados na concepção de senso educacional. Entretanto, não se pode esperar que apenas essas duas matérias, enquanto recortes curriculares, possam dar conta do problema como um todo, descaracterizando a necessidade de se promover uma reformulação escolar mais ampla. Para que se atinja o desejável grau de qualidade no processo ensino-aprendizagem é preciso imprimir um caráter trans e pluridisciplinar no ensino escolar como um todo, trabalhando com projetos que integrem as disciplinas e as abordagens dessas na vida prática dos estudantes.

Em face da necessária reestruturação dos projetos político-pedagógicos que se caracterizam pela cisão entre as disciplinas, com abordagens individualizadas e compartimentadas, isolando a relação existente entre as temáticas, sobra muita responsabilidade para a prática do ensino da Língua Portuguesa. Da forma como tem sido concebido, por grande parte dos professores, o ensino da língua materna não tem auxiliado os alunos ao longo dos seus onze anos, agora doze, de estudos iniciais relativos ao Ensino

¹ “A avaliação pessoal que um indivíduo faz de si mesmo, o senso de seu próprio valor ou competência.” (STRATTON; HAYES, 2003, p. 24)

Fundamental e Médio a avançarem do patamar de leitores funcionais². Assim, o caráter normativo adotado para o ensino da língua, por determinados professores, conforme veremos na opinião dos autores estudados, pouco ou nada contribui para a aprendizagem da leitura crítica, bem como não auxilia na construção e/ou desenvolvimento da capacidade dos alunos em produzirem textos, quer literários, quer científicos.

A normalização de trabalhos científicos em nosso ambiente Universitário é bastante valorizada. Não pretendemos nesse trabalho desprezar o papel das padronizações dos textos produzidos. A importância desses procedimentos é válida na medida em que organiza a disposição dos elementos, criando condições lógicas, para melhor compreensão e fluência do conteúdo. No entanto, de nada valeria uma rigorosa formatação e normalização das informações que não refletisse uma boa construção textual, levando em conta elementos tais como a clareza, a concisão, a correção, entre outros. Desse modo, com base nos princípios da agregação de valor, especialmente através da necessária associação entre conteúdo e forma, nossa atenção recairá especificamente na qualidade da produção textual, levando em conta o papel da leitura na formação do estudante e da imbricação entre leitura e produção escrita.

Temos a convicção de que o tema precisa receber um tratamento amplo, pois são questões atinentes a diversas áreas, como à perspectiva educacional da Biblioteconomia, tanto no tocante à formação deste profissional, quanto na sua atuação.

A justificativa para o desenvolvimento do presente estudo deve-se à importância das produções textuais tanto para a obtenção do grau de excelência da formação acadêmica, quanto para a promoção do progresso científico. Evidencia-se, nessa perspectiva, a importância do papel do profissional da Ciência da Informação, inserido na Sociedade do Conhecimento, como educador e como agente social na promoção de transformação da qualidade de vida do usuário no uso da informação.

Com o objetivo de definirmos o problema de que trata esse trabalho, nos propomos a responder à seguinte pergunta: *quais os aspectos implicados na baixa qualidade das produções textuais acadêmicas?*

Desse modo, nosso objetivo geral consiste em investigar os motivos da atual situação relacionada à baixa qualidade das produções textuais detectada no meio acadêmico. Para tanto, relacionamos como objetivos específicos, os seguintes propósitos: a) identificar os elementos do ponto de vista lingüístico e educacional relativos à produção de escrita; b) demonstrar as relações existentes entre leitura e produção textual; c) verificar, na literatura da

² O termo funcional é utilizado na área da educação, referindo-se a incapacidade de o leitor realizar qualquer tipo de etapa mais elaborada do ato da leitura; o texto não ganha significado frente ao analfabeto funcional.

área da Ciência da Informação, qual o papel do Bibliotecário no processo educativo e como agente de transformação social sob o paradigma da Competência Informacional; d) identificar os elementos considerados como indicadores de um bom trabalho acadêmico.

A metodologia utilizada para a pesquisa bibliográfica consistiu, inicialmente, no somatório às leituras prévias da acadêmica - *Língua e Liberdade*, de Celso Pedro Luft (1985), *Manual de Redação*, de Paulo Guedes (1999), *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (2000a), *Biblioteconomia: dimensão social e educativa*, de Fátima Portela Cysne (1993), entre outros – a

uma recuperação de itens que tratavam dos elementos considerados como essenciais para a elaboração de um trabalho científico de qualidade.

Assim, realizamos uma busca pelos termos “trabalhos acadêmicos” e “trabalhos científicos”, recuperando autores consagrados na área da metodologia científica, tais como: Severino, Salvador, Lakatos e Marconi, entre outros. Na medida em que aprofundávamos a leitura dessas obras, percebemos que poucos desses consideraram o trabalho da escrita em si, privilegiando as etapas que antecedem à escrita, como é o caso dos aspectos técnicos de procedimentos de delimitação do tema, pesquisa e fichamentos, passando, imediatamente, para a formatação final. Fomos então, adentrando na bibliografia utilizada por eles, especialmente daqueles cuja reflexão estava um pouco mais aproximada de nosso objetivo.

Dessa forma, fomos conduzidos, na intenção de complementar as abordagens metodológicas e educacionais, aos aspectos históricos, sociais e políticos das posturas professorais, sobretudo daquelas que se dedicam ao ensino da língua materna, recuperando obras que tratavam sobre a detecção dessas dificuldades, encontrando autores como Paulo Freire, Antônio Gil Neto, Ilgedore Koch, Maurizio Gnerre, entre demais estudiosos. Optamos por referendarmos-nos, em grande parte de nosso trabalho, em autores que vivenciassem em sala de aula as situações aludidas, intentando imprimir à abordagem um saber provindo da experiência.

Relacionamos a esses problemas, o papel educacional do profissional da Ciência da Informação e do Conhecimento, como co-participante do processo de construção do conhecimento do usuário, na perspectiva de uma atuação destacada, implementadora e geradora de ações que visem qualificar o uso da informação para a vida dos consulentes.

A produção textual foi concomitante com as leituras e os fichamentos. Na medida em que avançávamos nos estudos, novas questões iam se colocando. Assim, dificilmente um trabalho que abordasse esse tema, na perspectiva por nós adotada, poderia prescindir da extensão multidisciplinar que a bibliografia utilizada tomou. Foi necessário compreender

como se deu a divisão interna da lingüística com base nos procedimentos normativos e descritivos. Isso nos levou a tecer explicações quanto aos aspectos históricos do fenômeno. Também as relações anatômicas, especialmente a precocidade auditiva, e as implicações na estrutura psíquica do sujeito, com base na prevalência da recepção da linguagem na vida do indivíduo.

A complexidade de fatores afetos a esse assunto é tal, que há vasto material produzido a ser estudado, de modo que seria impossível esgotar todas as relações a serem feitas sobre o presente estudo.

2 ASPECTOS EDUCACIONAIS E O ESTUDO DA LÍNGUA

Nada se presta melhor como instrumento de repressão e opressão do que a língua materna, cerne do nosso eu pensante, através do qual existimos enquanto seres racionais.

*Celso Pedro
Luft*

O desenvolvimento da capacidade de compreender e redigir textos é de inegável importância, para o aprendizado da organização do pensamento, bem como para o exercício profissional, tanto para a execução de funções tida como mais passivas, como por exemplo, a leitura e compreensão das normas de procedimentos ou para ações de criação, como é o caso de elaboração de projetos. Em nossa sociedade, a palavra escrita é um exercício lingüístico secundário, que se apóia na aprendizagem da língua falada. Com base nas palavras já conhecidas se dá o processo de alfabetização no ensino escolar. Assim, o ensino da língua materna é iniciado no seio da família, através da fala, e se estende na perspectiva escolar, no processo de alfabetização e desenvolvimentos subsequentes. Os autores estudados - Luft, Freire, Medeiros, Gil Neto, Kato, Gnerre, entre outros - refletem sobre o contexto da educação escolar como um todo, quanto às metodologias de ensino da língua portuguesa e a imbricação entre os atos de leitura e escrita, bem quanto às relações de poder que são atinentes a esse campo.

Esses pensadores referiram preocupação com o atual estado das produções escritas por parte dos alunos acadêmicos e sobre a importância e a responsabilidade do ensino da língua portuguesa. O progresso dos alunos em todas as demais disciplinas do currículo escolar depende da língua materna. É através dela que decodificam os textos, livros, cartilhas e polígrafos; é com base na leitura e na interpretação das questões das provas, que eles respondem e é através de sua expressão escrita que são avaliados, conseqüentemente. Nesse sentido, muitas explicações para as dificuldades detectadas no tocante à baixa qualidade da redação de trabalhos científicos por parte de alunos universitários, se encontram nas explanações desses autores, através de diferentes enfoques.

Antonio Pécora e Haquira Osakabe, apresentadores do livro *Linguagem, Escrita e Poder*, obra do lingüista Maurizio Gnerre (1985), classificam o quadro da educação brasileira como deficitário e deformado, destacando a fragilidade do desenvolvimento verbal e escrito dos alunos.

Gil Neto (1988), professor de Português e autor do livro *A Produção de Textos na Escola*, declara-se insatisfeito com a atuação e o desempenho dos alunos. Para ele, o aumento de frequência aos cursinhos pré-vestibulares, denuncia que a tarefa educacional do Ensino Fundamental e Médio, ou foi mal-feita ou não foi realizada. Esse fato toma dimensões alarmantes, face sua consideração de que é reduzido o número daqueles que chegam nessa etapa.

A crítica à escola tradicional, no tocante ao ensino da língua materna, é quanto à ineficácia do método gramaticista. Para Luft (1985, p. 105): “Oito anos de Português no I Grau, 3 anos no II Grau, além de “cursinho” – e centenas, milhares de jovens obtêm zero em redação na sua própria língua materna. Existe fracasso maior?”

O autor declara que essa deturpação do ensino da língua materna na escola, que enfatiza a normatividade gramatical, possui um caráter de inutilidade nociva, pois, segundo entende, o papel da preservação do imobilismo lingüístico, através da teoria tradicional, está a serviço da manutenção do “*status quo*”. Como conseqüência, alerta o autor, esse modelo de educação lingüística incute uma postura servil nos estudantes, reforçando o argumento da autoridade do professor tradicional.

Essa relação de poder reproduzida na sala-de-aula, que convence o aluno de que ele ocupa um lugar menor frente a seu mestre, infunde insegurança no relacionamento com a figura de autoridade representada no professor e lhe causa outro dano, considerado por Luft (1985, p. 104), como mais grave ainda: “[. . .] a relação negativa do falante com sua própria língua.” O autor afirma que o aluno se convence de que não sabe a língua, ficando inibido lingüisticamente, e acabando por bloquear a criatividade.

Assim como Luft (1985), Genouvrier e Peytard (1974, p. 145) também concordam que privilegiar a gramática normativa no ensino escolar tolhe o aluno e prejudica sua relação com a própria língua. Pois, como dizem: “A ênfase dada ao critério da ‘correção’, entendida como um formulário de regras, [. . .] perturba o sentimento lingüístico do estudante, quando até não se cria nele uma verdadeira inibição para o eficiente emprego da língua escrita.” O dano para o estudante não é somente deste com a língua, mas algo maior que se desconstitui, que é sua auto-imagem. O julgamento grave e injusto que recebe o declara inapto para com sua própria natividade.

O que se pode observar é que o problema não é de superfície. A formação de gerações de estudantes, de futuros profissionais e de cidadãos está sendo comprometida por falta de uma visão ampliada sobre os sistemas de ensino e sobre a imbricação entre processos de aprendizagem, tais como língua e educação e, leitura e escrita.

A má orientação do sistema de ensino da língua destacado por Luft (1985) como teorizante, entra em consonância com a proposição de Gil Neto (1988). Para esses, o conteúdo atinente ao estudo da língua deveria se basear nos atos de leitura e de produção de textos e não mais na teoria gramatical. Os alunos estudariam a língua portuguesa, fazendo reflexões quanto à organização da língua materna, utilizando os próprios textos, pensando e entendendo o português através desse próprio fazer.

Na medida em que o estudante produz escrita e posterior leitura, percebe falhas na comunicação. Em *Linguística e Ensino do Português*, Genouvrier e Peytard (1974) declaram que a criança, defrontada progressivamente à prática da língua escrita, terá necessidade de compreender os mecanismos gramaticais e relacionar-se com a língua não na perspectiva de aprisionamento em moldes e convenções, mas diligindo, escolhendo e abordando criticamente o código padrão. Nas palavras dos autores: “Trata-se então de levá-la paulatinamente a realizar escolhas ao nível de suas próprias realizações escritas, a dominar e apreciar as de outrem, veiculadas pela imprensa ou pela propaganda de um lado, pela literatura de outro.” (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 221).

Esse exercício de ampliação do espectro da análise da língua expande o aluno para além de seu próprio universo, retirando o estudante da posição de inferioridade hierárquica, na qual ele seria o único avaliado. Passa a ler mais porque se sente livre e capaz de criticar. Essa reciprocidade entre leitura e escrita também é defendida por Kato (1985), que destaca a interferência entre os atos produtivos de leitura e da escrita, tendendo uma a incrementar a outra.

Entretanto, embora os estudos sobre as teorias educacionais e o estudo da língua estejam avançando cada vez mais, baseando-se em perspectivas humanistas e de caráter constituinte da cidadania, a questão que se coloca é quanto às bases sobre as quais está apoiado o ensino brasileiro de caráter normativo do vernáculo.

Essas questões serão abordadas na subseção seguinte que versa sobre a origem do gramaticalismo.

2.1 A Gênese da Vertente Gramaticista

O ensino gramaticista está assentado em bases históricas e longínquas. Genouvrier e Peytard (1974, p. 142) informam que no século XVI, em Portugal, os habitantes da corte eram considerados os “melhores”, em função de sua fala exemplar. Assim, Gnerre (1985, p. 19)

sintetiza o caráter despótico e representativo dessa ideologia dominante³: “A gramática normativa escrita é um resto de épocas em que as organizações dos estados eram explicitamente ou declaradamente autoritárias e centralizadas.” E é com base na afirmativa anterior, que explicita uma tentativa de adoção e conservadorismo dos modos da corte para o nosso sistema de comunicação, que Luft (1985) reputa o caráter elitista da forma normativa.

A proposição de um caráter de oficialização da linguagem está apoiada, conforme explica Gnerre (1985), com base nas idéias de M. Bakhtin e V. Volóshinov (1929), em quatro princípios: a imutabilidade do sistema lingüístico, a ausência de subjetividade, inexistência de conteúdo ideológico e a não consideração da atualização da língua.

A sentença conservadora da linguagem se reforça em cada uma das bases dos argumentos desses preceitos. Defender que a linguagem constitui-se em um sistema imutável, estando submetida a uma norma, é aprisioná-la de se desenvolver enquanto organismo vivo que reflete e é refletido pelos seus falantes.

O segundo princípio entende que as leis da língua não estabelecem relação com a subjetividade, considerando, assim, os signos lingüísticos como que existentes dentro de um sistema fechado. Tal concepção desconstitui os falantes de sua condição de sujeitos co-participantes do processo de construção de sua língua, assegurando o princípio anterior de imutabilidade.

Com respeito à supressão da subjetividade da língua, há um paralelo a ser traçado, tomando-se as idéias de Koch (2002) sobre a noção de sujeito da língua, como estrutura fechada, que *assujeita* o falante em nome de um discurso que não lhe pertence ou representa, idéias essas que serão desenvolvidas na seqüência desse trabalho. Essa anulação do sujeito prepara a próxima regra estatuída, relativa à ausência de valores ideológicos. É, não obstante, uma negação da própria gênese da política gramatical que, conforme vimos, reproduz a ideologia da aristocracia portuguesa.

A característica conservacionista conta com mais o quarto princípio, que não admite a atualização da língua, considerando que os atos individuais da fala consistem apenas em criações fortuitas ou deformações normativas. Assim, além de suprimir a possibilidade dos falantes de protagonizarem a construção de sua própria língua, tais normas são tão bem ancoradas uma na outra que criam uma circularidade entre seus pressupostos na tentativa de

³ Termo que traduz a elaboração intelectual sobre a realidade e a explicação do mundo a partir do ponto de vista da classe a que pertencem os intelectuais e dirigentes da sociedade, absorvida pelo senso comum social. (CHAUI, 1999)

manter enrijecida a estrutura normatizada, criada para reprodução da fala dos privilegiados da corte.

Esse engessamento da língua não contribui para o processo de comunicação que é plenamente realizável mesmo nas formulações consideradas como incorretas pela percepção gramaticista. Tomando por base a origem da exaltação da nobreza como fonte inspiradora do código padrão, torna-se compreensível a rigidez imposta ao exercício da fala e, conseqüentemente das produções escritas nos bancos escolares, que deveria ter como finalidade precípua, estabelecer entre os disponíveis para tal, o mais importante da comunicação: o ato de comunicar. Entretanto, a língua e a linguagem acabam servindo para estabelecer limites e identidades entre uma classe social e outras, com a intenção de manter o poder e a dominação.

A esse respeito, pode-se adiantar que tais pressupostos - de inalteração, objetividade, ausência de ideologia e não atualização da língua - negam o protagonismo por parte dos falantes, e inviabilizam aquilo que Koch (2002) descreve como língua enquanto *lugar de interação social*, cujo usuário da língua participa ativa e dialeticamente, contribuindo para a atualização de seu vernáculo.

Sob o ponto de vista do ensino gramatical contemporâneo Genouvrier e Peytard alertam que:

[. . .] nossa gramática escolar vive de uma aquisição que data dos séculos XVI – XVIII e apresenta três linhas de força: o desejo de reduzir a língua portuguesa aos modelos da latina; o esforço por evidenciar as relações da língua com a razão e a lógica; o desejo de consagrar o português como língua de cultura, e portanto de definir suas normas e impô-las em seguida. (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 135).

As críticas feitas às gramáticas escolares em nosso País, resultaram no livro intitulado *Da Necessidade de uma Gramática Padrão da Língua Portuguesa*, baseado na tese de Doutorado em Letras da professora Amini Boainain Haury (1983). Para a elaboração do estudo, a autora empreendeu longa e criteriosa análise das gramáticas normativas em uso no Brasil, especialmente as de aplicação didática. Constatou que não há unidade nas teorias gramaticais, que os livros estão impregnados de maus exemplos, diversidade de conceituação, e que não passam por processos de revisão.

Conforme entendemos, a ineficiência de um código que se pretende padrão e oficial da língua, não poderia cair na incoerência de sua própria proposta. A rigidez que esse conjunto sistematizado de regras promulga não se realiza nem mesmo por meio de seus adeptos propagadores.

Entretanto, com todas as discrepâncias identificadas pelos estudiosos das gramáticas, o ensino normativo ainda assim possui caráter de autoridade e *status* de verdadeiro ensino da língua. Gil Neto (1988) reflete sobre o lugar de poder absoluto que a gramática normativa ocupa na consideração dos alunos e de seus pais, enquanto sinônimo de estudo da Língua Portuguesa. Em nosso pensamento, há um outro seguimento que deve também receber a responsabilidade sobre tal fato: a escola. É, pois, na medida em que assenta as bases de seus princípios pedagógicos na estruturação do currículo e do programa escolar, que a instituição de ensino corrobora com tal política, privilegiando o estudo da gramática em detrimento do exercício da escrita e da leitura.

O prefaciador da obra de Haury, Segismundo Spina, reconhece a gramática como um organismo que não pode fechar-se em si mesmo, tornando-se um instrumento impositivo sobre uma matéria que é dinâmica. Um dos motivos elencados por Herculano de Carvalho⁴, citado por Haury, para o atraso no ensino das noções e regras gramaticais e na própria concepção da gramática, consiste na inexistência de um trabalho de gramática descritiva que viesse a atualizar a língua, função ocupada pela lingüística descritiva, conforme veremos adiante.

Conforme Gnerre (1985), a pretensa concretude das regras gramaticais fez com que os adeptos do código da língua padrão atribuíssem características abstratas à concepção antinormativa. Entretanto, conforme se pode verificar, é o código padrão que nasce da constituição artificial do vernáculo e opera com qualidades idealizadoras. A defesa intransigente dos atributos do padrão culto abriram uma fenda entre os lingüistas e os professores de língua.

Esses diferentes fundamentos que orientam o ensino da língua materna integram a discussão que é travada dentro da formação em Letras na própria Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Um grupo se empenha na defesa de uma prática docente voltada para a importância do ensino da língua culta, através do bom uso das convenções gramaticais. E, um outro, que tem como expoente o renomado professor Celso Pedro Luft, cujo entendimento confere à área do ensino da língua, a missão de conduzir os alunos a expressarem suas idéias através do que chamam de “produção textual”, constituindo-se a gramática, de importância anexa à idéia de comunicação.

Na seqüência desse tópico trataremos sobre as abordagens educativas com bases na perspectiva normativa e descritiva, que implicam em concepções distintas sobre os processos

⁴ Em Haury (1983), não foi disponibilizada a fonte da referida citação de Herculano de Carvalho.

cognitivos e epistemológicos do sujeito da língua e da construção do processo de comunicação.

2.2 Ensino da Língua e os Aspectos Educacionais

Persiste uma discussão entre alguns especialistas em Lingüística, na qual tentam estabelecer as relações entre a comunicação oral e a escrita. Debatem se seria o caso de uma simples e constante passagem de um sistema para outro, ou, se se constituiriam em diferentes exercícios lingüísticos, face suas peculiaridades. O caráter técnico e filosófico dessa discussão veiculada no artigo escrito pela lingüista, lexicógrafa e dicionarista Josette Rey-Debove, intitulado *À Procura da Distinção Oral/Escrito* (CATACH, 1996), impede que nos estendamos no assunto ou que tenhamos um fechamento proposto para a questão.

Entretanto, enquanto persiste a controvérsia questionando o espírito de *continuum* desses dois sistemas, a secundaridade do escrito sobre o oral, ou qual dos dois sistemas possui uma dimensão metalingüística maior, no plano da formulação teórica da língua, é necessário buscar as proposições práticas, formuladas e defendidas pelos mestres da língua portuguesa. Esses educadores, comprometidos com uma perspectiva educacional construtivista, que dão a sustentação teórica do presente texto, conduzem uma discussão voltada para o confronto quanto à eficácia do ensino da língua materna, baseado nas proposições da lingüística descritiva, afinado com a produção textual como exercício da escrita ou no estudo dos códigos normativos e prescritivos das gramáticas.

2.2.1 Gramática Normativa x Lingüística Descritiva

Na tentativa de elucidar essa divergência didática no tocante ao ensino da língua portuguesa, na explicação encontrada em *Lingüística e Ensino do Português*, (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 161), temos que, o sujeito falante “[. . .] utiliza o sistema de sua língua, que domina parcial e inconscientemente, para realizar fatos de discurso, orais ou escritos.” E continuam os autores, dizendo que enquanto o sujeito produz a dinâmica de sua língua, o procedimento do lingüista “[. . .] parte de fatos do discurso, suportes concretos para sua reflexão, para tentar descobrir a unidade que os aproxima no seio da estrutura da língua.”

Há, no entanto, uma fragmentação no estudo da língua, que divide os aspectos lingüísticos em procedimentos descritivos ou normativos. O primeiro, toma da realidade os

termos, as formações e as variações do idioma falado e reflete sobre esse, sistematizando-o. Já a perspectiva normativa estabelece um padrão de língua idealizado, *a priori*, encerrada no formalismo determinado.

A título de exemplo dessas diferentes visões quanto aos aspectos lingüísticos, encontramos em Genouvrier e Peytard, (1974, p. 163-164) uma comparação do modo de proceder da gramática normativa e da lingüística, na análise do verbo em algumas construções frasais. As sentenças em questão possuem o verbo conjugado no presente do indicativo. São elas: “*Espera por mim. Chego daqui a cinco minutos.*” e “*Ele levanta todos os dias às oito.*”.

Do ponto de vista gramatical há incorreção nas formulações feitas. De acordo com a explicação encontrada, o tempo do verbo no primeiro caso deveria expressar um futuro próximo e, portanto, ser redigido da seguinte maneira: “Chegarei...” ou “Vou chegar...”. A segunda sentença também foi julgada incorreta, pois, conforme a linha prescritiva, deveria estar conjugada explicitamente no futuro ou no passado, grafada da seguinte maneira: “Ele levantará...” ou ainda, “Ele levantou...”

Já a leitura que a lingüística descritiva faz é baseada na análise e na comparação entre os diferentes modos de expressão, buscando uma maneira de unificar o entendimento quanto à forma verbal adotada nas falas/frases, formulando, a partir daí, hipóteses explicativas. No caso das sentenças em discussão, discorre sobre o valor do presente do indicativo, forma que os discursos adotaram. Segundo entende, independentemente do tempo que foi conjugado, a frase explicita o contato do verbo com o momento da fala (ou seja, um processo em desenvolvimento); ou ainda, no segundo caso, a significação de um hábito, o que lhe garante uma condição de permanência, por isso o uso no presente.

Em experiência vivenciada nessa Faculdade, por ocasião da disciplina de Língua Portuguesa ministrada pela professora Ester Mambrini, no primeiro semestre realizado por essa aluna, pudemos presenciar os ótimos resultados dos textos produzidos pelos alunos antes atônitos, até então auto-declarados “péssimos escritores”. Com base na convicção epistemológica da professora e apoiados no *Manual de Redação*, do professor Paulo Guedes (1999), seguidor de Luft, os alunos se sentiram encorajados e instrumentalizados o suficiente para superarem suas barreiras e passarem a acreditar na sua capacidade redacional.

Recordamos o exemplo que a ministrante da disciplina deu, quando os alunos, ainda antes das primeiras produções textuais, espantados perguntaram como ela pretendia ensinar a escrever sem passar pelas lições gramaticais. Disse, então, que se um vendedor anunciasse seu produto por “dois real”, mesmo uma pessoa culta não deixaria de compreender e pagar os dois Reais pedidos. E, de modo contrário, também o vendedor não deixaria de responder à

pergunta elaborada com base no modo culto, sobre quantos Reais custa determinado produto. A comunicação se fez e, embora doa um pouco nos ouvidos estudados - defendia a mestra, bem na perspectiva da lingüística descritiva - que, afinal, a pluralidade da afirmativa estava expressa no número dois do valor do produto, tornando óbvia a pluralização da palavra “Real”. O genuíno ato da comunicação é aquele que subjuga, suplanta as diferenças e possibilita encontros entre duas ou mais pessoas, quer no plano da oralidade, quer no da escrita.

Não se funda, no nível da comunicação, a ausência de sentido em formulações que poderiam ser consideradas populares, informais ou incorretas do ponto de vista gramatical ou ortográfico, se estiverem guardados os elementos que determinam a coerência do significado. Por outro lado, não se pode garantir a comunicabilidade de uma forma de expressão que primasse pela linguagem culta, mas que não estabelecesse nexos no seu contexto ou que se dirigisse a um público não afinado com tal perspectiva culta.

Desse modo, como se pode observar, a comunicação não é prioridade desse ou daquele campo de linguagem. Se assim o fosse, haveria um abismo intransponível nos processos educacionais lingüísticos, dado o suposto alto grau dos saberes dos mestres apreendedores do código-padrão, em relação ao oposto por parte dos pupilos. Além disso, ensino-aprendizagem não estariam associados, como necessariamente requer o conjunto das ações educacionais. Também recairíamos no caso da renovação da superioridade da expressão lingüística da corte sobre os súditos, conforme expresso no tópico de resgate histórico da constituição da vertente normativa.

Segundo Guedes (1999), a proposição dos lingüistas consiste em suprimir os modelos de “Composição” e de “Redação”, que embora representem sinonímia, refletem os processos históricos vivenciados em nosso País. O termo *Composição*, conforme explica o autor, está afinado com o caráter “lógico-formal”, cujo máximo da originalidade concebida pela sociedade ruralista, detentora do poder no Brasil e, portanto, das informações circulantes até os anos quarenta, era o *arranjo* das informações disponíveis. Já o uso da palavra *Redação* ganhou espaço a partir dos anos cinquenta, com o período Desenvolvimentista⁵, em que se expandia um caráter tecnicista no País, imprimindo ao texto, características de *organização* e *assepsia*. A adoção do termo produção textual, conforme explica Guedes (1999), consiste em

⁵ Período de nossa história relativa aos anos JK (1956-1961), caracterizada pela eficiência tecnocrática que vislumbrava uma forma de organização e de pretensa uniformidade, refletindo-se, do ponto de vista lingüístico, em uma linguagem asséptica e extremamente arranjada.

valorizar o interesse naquilo que está sendo expresso, cujo caráter dinâmico e de transformação representam o sentido do “produzir”.

Essas diferentes perspectivas de entendimento da língua, variam a forma como o *sujeito* é concebido dentro dela. Ilgedore Koch, professora de Letras do Departamento de Lingüística da UNICAMP e Doutorada em Língua Portuguesa pela PUC-SP, discorre, em seu livro *Desvendando os Segredos do Texto*, quanto à tipologia de sujeito de linguagem com três noções distintas. Assim, de acordo com Koch (2002, p. 13-15), do ponto de vista da língua como *representação do pensamento*, sobressai-se o sujeito individual, psicológico, no qual o ego⁶ constrói sua representação mental. Embora o falante seja um indivíduo histórico, social e interativo, ele detém o domínio das ações lingüísticas. Nessa perspectiva, aquele que enuncia é o único responsável pelo sentido que emerge de sua consciência individual, no tocante ao uso da linguagem.

A concepção de língua como *estrutura*, coletiviza o sujeito, através da supressão de seu ego, tornando-se, o indivíduo, um porta-voz assujeitado, uma passagem para um discurso alheio, geralmente ideológico.

Já a concepção de língua como lugar de *interação*, consiste na visão de um sujeito que é uma entidade psico-social. Há, segundo Koch, um equilíbrio dialógico, no qual o sujeito no uso da linguagem, produz e reproduz o social; participa ativamente e atualiza as representações e significações do idioma.

Desse modo, depreende-se que a concepção de língua que se adota, coloca o sujeito falante na condição de proprietário da língua, refém desta, ou ainda, como co-participante do processo social de construção dialética do conjunto das palavras e expressões utilizadas. Para fins desse trabalho, adotamos a perspectiva que concebe um sujeito interagindo com o meio, com sua história, partindo de seu vernáculo e retornando a ele.

Nesse sentido, a definição de texto, objeto do presente estudo, trazida por Koch (2002) citando Beaugrande⁷ (1997, p. 20) é a seguinte: “[. . .] evento comunicativo no qual emergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais.” Assim, autor e leitor são co-produtores de sentido, no diálogo que se estabelece entre eles, mediados pelo texto e pelos recursos textuais. Há, desse modo, coerência entre sujeito, língua e texto, na concepção interacionista, dialógica

⁶ Conforme Stratton e Hayes, o emprego mais comum do termo refere-se ao senso de identidade; também é a parte da estrutura da personalidade que lida com a realidade. (2003, p. 79)

⁷ BEAUGRANDE, Robert de. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society*. Norwood: Alex, 1997. *Apud* KOCH, Ilgedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

da língua, na qual os sujeitos são vistos como co-autores sociais e históricos desta e da própria produção de sentido.

A produção textual eficaz, do ponto de vista comunicacional, precisa atender a pressupostos de interação entre autor e leitor. Para Koch (2002, p.19), a reciprocidade comunicacional entre aquele que produz o texto e aquele que interpreta a leitura, mobilizam estratégias textuais de ordem lingüística e também de seus contextos sociocognitivos⁸. A partir daí, conforme a autora, se estabelece um “jogo da linguagem”, com o intuito de produção de sentido.

Conforme explica, as peças desse jogo da língua são: um produtor do texto que planeja o seu “projeto de dizer”, o texto propriamente dito e o leitor. De forma mais detalhada, o planejador recorre às estratégias de organização textual, tentando orientar aquele que lê, através das sinalizações textuais. Já a produção textual recebe uma organização estratégica, com base nas escolhas do autor, que considera as variadas possibilidades de expressão que a sua língua lhe permite, tentando estabelecer e demarcar os limites quanto às possíveis leituras.

Por último, a terceira peça é o leitor. Esse, com base na relevância do contexto em discussão, na forma como o autor constrói lingüísticamente o texto e suas sinalizações, realiza a construção dos sentidos.

Os problemas detectados quanto às dificuldades no exercício da escrita podem ser relacionados, até o presente momento, tanto com a prática educacional baseada no sistema normativo, quanto na não adoção da concepção interacionista, proposta por Koch. Assim, o aluno é assujeitado em sua língua e não se utiliza adequadamente da linguagem para se comunicar através da escrita.

Esses diferentes entendimentos de sujeito da língua ficam expressos nos procedimentos que confrontam o ensino da língua, através do sistema da norma-padrão ou do livre exercício lingüístico com base em textos gerais e produções próprias. O subcapítulo seguinte trata desses aspectos.

⁸ O contexto sócio-cognitivo, conforme Koch (2002), refere-se aos conhecimentos enciclopédicos, sociointeracional e de procedimentos, entre outros, que duas pessoas precisam partilhar, ao menos parcialmente, para que possam se compreender.

2.2.2 Ensino Gramatical e Produção Textual como Métodos para Aprendizagem da Escrita

O conhecimento puro das normas gramaticais não assegura o destino do escritor, nem seu não domínio o impede de escrever bem. De acordo com a experiência de Luft como professor, os alunos que se demonstravam mais talentosos em linguagem, considerados por ele como possíveis ou mesmo prováveis futuros escritores, eram os mais avessos às aulas de Gramática. E acrescenta: “Escritores fracos em Gramática é coisa comum. Monteiro Lobato foi reprovado em Português. “Machado [de Assis], um dos maiores clássicos da língua, não entendera nada de Gramática.” (LUFT, 1985, p. 26). A esse respeito, afinado com a proposição lingüística do estudo da língua portuguesa, é possível observar a crônica de um dos maiores escritores do Rio Grande do Sul, Luis Fernando Veríssimo, intitulada *Gigolô das Palavras*, (Anexo A), na qual o autor jocosamente partidaria-se da postura antinormativa, confessando sua pouca intimidade com a gramática e declarando-se “péssimo em Português”.

Afim com nossa preocupação, encontramos na linha de raciocínio de Luft, em seu livro *Língua e Liberdade* (1985, p. 104), a defesa de que “[. . .] o aluno vai sendo lingüisticamente arruinado [. . .]”. O processo lingüístico é construído desde os primórdios da vida da criança. Luft, apoiado nas obras de Chomsky, defende a existência de bases biológicas e genéticas no processo de formação da linguagem; é o que chama de “gramática universal”. Segundo o entendimento desses pensadores, há um órgão mental que tem um processo de maturação biológica ocorrido em torno dos quatro aos seis anos de idade. Nessa faixa-etária a criança pode ser considerada lingüisticamente madura, inclusive no sentido gramatical. Essa construção da teoria da língua é um trabalho infantil que ocorre desde o início da aquisição da linguagem, através de uma sistematização “[. . .] inconsciente da criança, construindo [. . .] regras subjacentes aos atos da fala.” (LUFT, 1985, p. 64). Assim, de acordo com o autor, mesmo as irregularidades, as truncagens na comunicação e as falhas vão sendo organizadas e fazem parte do processo de interiorização do sistema gramatical. A teoria gramatical ensinada na escola tradicional despreza esse processo de aquisição da linguagem na criança, construído desde o início de sua comunicação. Pois, como explica Luft (1985, p. 96): “A verdadeira gramática é um pré-requisito da fala.”

Esse processo natural de aquisição da linguagem falada, sofre uma ruptura: “Entrando na escola, a criança fala com desembaraço e naturalidade [. . .]. Mas aí, recebe a informação constante de que não sabe a língua, de que fala mal e escreve pior.” (LUFT, 1985, p. 105). Tal fato, ao nosso ver, representa uma desconsideração do desenvolvimento lingüístico adquirido

até a fase pré-escolar, bem como das primeiras leituras de mundo que uma criança aprende a fazer. Para Paulo Freire (2003, p. 15): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [. . .]”

A expressão carinhosa ou de desagrado no rosto da mãe ou de outras pessoas com quem o bebê convive, desde os seus primeiros dias é uma aprendizagem gestáltica⁹, de leitura do mundo, de caráter semiótico¹⁰, que a criança leva por toda a sua vida. Ela aprende a ler a proximidade da chuva na formação das nuvens, a chegada do horário de alimentar-se pelos cheiros e barulhos característicos na cozinha, e mais tarde, fica sabendo que os animais também emitem informações sobre seu humor, através, por exemplo, do abano do rabo de um cachorro. O que daí se depreende é que as demais formas de expressão, no caso a fala e a escrita, são extensões ou aperfeiçoamento de uma inteligência de comunicação que ela já possuía. Freire e Betto assim dizem:

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que ‘ler mundo’ e ‘ler palavra’ se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E ‘ler mundo’ e ‘ler palavra’, no fundo, para mim, implicam ‘reescrever’ o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo, que provoca a leitura dele e deve remeter-nos, sempre, à leitura de novo do mundo. (FREIRE; BETTO, 2001, p. 15).

A Bibliotecária Maria Helena Barros (1986) também tece considerações sobre o entrelaçamento entre essas duas dimensões de leitura. Declara que a *leitura do mundo* deve conduzir à *leitura da palavra* e essa, por sua vez, deve estar calcada na primeira. Assim como tal concepção encontra respaldo na visão Pedagógica e na da Biblioteconomia, do ponto de vista da aprendizagem da língua materna, a construção que o aluno vem fazendo da linguagem, com base no processo de comunicação, iniciado na mais tenra idade, deve ser reconhecido quando da seqüência de seus estudos lingüísticos nos bancos escolares. Entretanto, o ensino gramaticista descontinua o saber do falante e insiste em zerar suas capacidades já desenvolvidas.

A aprendizagem, recepção de informações e organização destas, sofre um processo semelhante ao da memorização - que, aliás, faz parte do processo educativo como um todo, já que o homem apóia seus saberes nas construções anteriores – que só se realiza quando o indivíduo relaciona-se afetivamente com um conteúdo. A interrupção da apreensão afetiva do conteúdo, devido à dissociação dos saberes trabalhados no processo de ensino com o

⁹ Refere-se à forma; o todo é percebido com base em determinadas relações com suas partes. (DORSCH; HACKER; STAPF, 2001, p. 425)

indivíduo que se torna apassivado, como mero receptáculo das transferências conteudísticas do professor não constrói aprendizado real. A prática do ensino baseado na memorização de nomenclaturas, das regras e das definições prontas, de acordo com Gil Neto (1988), tem se demonstrado ineficiente e também, conforme o autor alerta, não contribui em nada para a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita.

Insistindo na dissociação dos saberes, a escola tem dificuldade de promover o cotejo entre o teórico e a práxis e a resistência do professor em negar a “[. . .] ‘leitura de mundo’ que o educando chega à escola [. . .], se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento¹¹.” (FREIRE, 2000a, p.138) (grifos do autor). Para a solução desse problema, Genouvrier e Peytard defendem que:

[. . .] é preciso, para tornar eficaz e agradável o ensino do português, uma iniciação aos princípios e aos resultados da lingüística, é que vemos nessa aquisição teórica o meio de dominar os problemas fundamentais da língua portuguesa e de descobrir os caminhos mais fecundos para a iniciação do aluno. (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 45).

O que se discute no presente trabalho é que se uma pessoa aprende a falar com base no exercício da língua materna, no ambiente familiar, sem que para isso lhe seja apresentada qualquer cartilha da fala ou código gramatical e, sendo posteriormente alfabetizada, como poderia considerar-se incapaz de escrever? Há uma clara interferência no desenvolvimento natural do processo de aquisição da língua falada para a língua escrita. Há uma desqualificação do saber do sujeito ou, em outras palavras, um desassujeitamento. Ele deve colocar-se como uma folha em branco, frente alguém que detem o saber; o saber de outrem que ele precisa tomar para si; no caso o do professor adepto do sistema de ensino tradicional, normativo e hierarquizante e, portanto, autoritário. Ele não utiliza mais suas possibilidades porque aprendeu na escola que ele não sabe falar, que não está apto, que não é capaz. E esse fato, vindo da autoridade de um professor, lhe confere uma sentença de morte lingüística.

Vejamos um exemplo em três níveis. Em uma roda de adolescentes, um deles em despedida anuncia: “Vô pra minha baía”. Dada a evolução natural da vida, no desenvolvimento de seu processo de amadurecimento, na ampliação de suas relações pessoais, esse jovem provavelmente virá a dizer: “Vô pra minha casa.” E, por ocasião de maior formalidade ainda, trocar o “Vô” pelo “Vou”, o “pra” por “para”.

¹⁰ Teoria geral dos sinais; transmite informações pela seqüência de formas signicas. (Idem, p. 853)

¹¹ Como “conhecimento” tomamos a definição de Dudziak, Gabriel e Villela (2000) que o definem como um processo baseado na inter-relação, de caráter aberto e que implica em pensamento crítico, buscando uma visão totalizante.

O processo de socialização como norteador de atitudes, confere às pessoas a capacidade de adotarem comportamentos distintos conforme as situações ou locais em que se encontram. Eventos como festa não requerem o mesmo grau de formalidade desejável em uma cerimônia de formatura, por exemplo. Assim, ainda com base na frase acima, transpondo para os aspectos formais, em uma redação profissional, seria fácil a alteração do termo “casa” para “residência”. Aliás, seria muito mais fácil que o adolescente compreendesse o que é casa e residência, que o culto admitir o termo “baia” como uma expressão de local próprio de recolhimento (ainda que de animais). O que coloca o adolescente, sob ponto de vista comunicacional e cognitivo, como mais apto que o usuário da linguagem instruída.

Além disso, conforme Medeiros (2003, p. 67): “Partimos do ponto de vista de que a linguagem não pode ser estudada separadamente da sociedade que a produz [. . .]” Se é possível que o sujeito reelabore suas formas de ler e pensar o mundo e, de manifestar sua fala, utilizando-se de novos termos que vai adquirindo em sua vida, também é lógico que, já alfabetizado graficamente, traduza essas palavras faladas em símbolos gráficos. E, conforme Luft, o que a lingüística tem de favorável à oferecer ao ensino da língua “[. . .] são as noções corretas de linguagem e língua, de variantes e registros, de que não há língua que não evolua, de que o uso e os fatos devem prevalecer sobre os preconceitos e, sobretudo, a noção de que a língua é um saber interior, pessoal, dos falantes, de onde o ensino deve partir.” (1985, p. 107).

3 ASPECTOS EDUCACIONAIS E DE FORMAÇÃO

“Esse é, a nosso ver, o pecado capital da escola [. . .] mal direcionada: assume o compromisso de ensinar toda a população a ler, mas cumpre o compromisso pela metade. Os alunos chegam a ler, mas apenas decodificando os textos, sem alcançar a compreensão verdadeira nem, muito menos, a capacidade de crítica. Iludem-se com o que lêem, porque está impresso, aceitam tudo que vêem, não são autônomos diante do texto.”

Olga Molina

Nas relações que envolvem os aspectos educacionais do ensino da língua materna, encontramos nos autores estudados menção à imbricação entre os processos de leitura e desenvolvimento do pensamento crítico e, do exercício da escrita e leitura como partes integrantes do processo ensino-aprendizagem qualificado para a formação da cidadania. As relações de poder estabelecidas na hierarquia professor-aluno destitui o aluno de seu saber construído nas etapas pré-escolares e reproduz um sistema de anulação do sujeito falante e, conseqüentemente, escritor. Com base nessas constatações diversos autores defendem a necessidade de se empreender uma reformulação de caráter urgente na escola tradicional, suprimindo essas características de ensino teorizante e opressor.

3.1 Leitura e Pensamento Crítico

“À perguntas por que ler vamos associar, a partir de agora, um novo elemento: trata-se de como ler: Se ler é uma forma de viver, se leitura do mundo e leitura da palavra estão umbilicalmente ligadas, uma complementando a outra, o como fazê-lo é uma forma de dar sentido à vida, ou melhor, de procurar os sentidos ao invés de aceitá-los prontos.”

Emília Amaral, Antônio Severino e Mauro Patrocínio

Para Medeiros (2003, p. 13) há um “[. . .] despreparo para a leitura de textos científicos, literários ou teóricos de variadas modalidades.” No entendimento do autor, a mutualidade entre o ato de escrever e o da leitura estão configurados. A falta dessa disposição voluntária para a leitura, e especialmente o desenvolvimento da capacidade de entendimento crítico dos textos, representa outra base de apoio para a compreensão quanto à detectada dificuldade dos alunos em produzirem seus escritos. A falta de capacidade de realização de

leitura crítica se fundamenta na ausência do exercício de leitura e na produção de um sentido que tenha se tornado perceptível ao aluno leitor.

De que nos serve ler se esse ato representar apenas uma mera junção de letras em sílabas, de sílabas em palavras e assim por diante, até que cheguemos ao final e suspiremos aliviados, exclamando: “Pronto! Terminei.” Uma leitura não deve representar o fim e sim uma seqüência que une conteúdos anteriores do leitor, com perspectivas futuras de expansão do pensamento e do conhecimento desse. Conforme Freire (2003, p. 11): “[. . .] compreensão crítica do ato de ler , que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita [. . .] mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.”

A leitura não é um ato passivo ou estéril. Ela deve abrir questões, levantar dúvidas, suscitar novos questionamentos. É a partir dessa conduta de leitura ativa que se realizam as pontes entre o escrito e a vida real. Para Freire (2000a, p.140) a escola é um centro de produção de conhecimento, que tem como uma das missões essenciais, a de “[. . .] trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade.”

Assim, não há um meio melhor de um escritor aprender seu ofício, senão no exercício comprometido e constante de ler muito e exercitar seu escrever. Paulo Freire, na qualidade de professor de Português defende como indicotomizáveis os atos de leitura e da prática da escrita. E para Luft (1985, p. 29), a contribuição da leitura está em aprimorar e aperfeiçoar a gramática que foi introjetada desde as primeiras palavras que foram ouvidas na infância. Assim, a escrita da língua culta se capacita através desse processo de refinamento da gramática subconsciente.

Já Kato (1985, p. 5), considera que um dos fatores do insucesso escolar reside na supervalorização da escrita em detrimento do pouco estímulo à leitura. O equilíbrio entre essas duas práticas, dialogicamente, podem interferir positivamente no desenvolvimento das ações da leitura e da escrita, pois, conforme a autora: “[. . . .] uma vez iniciado o processo de aquisição da leitura e da escrita, pode haver uma interferência recíproca da forma que quanto mais se lê melhor se escreve, e quanto mais se escreve melhor se lê.”

Neste sentido, para fins do presente trabalho, não está se preconizando a incorreção gramatical; o que se persegue nesse estudo são as causas do insucesso do ensino do tipo tradicional, especialmente aquele que concebe a aprendizagem da língua portuguesa com base no código gramatical. Os diversos autores citados (LUFT, GIL NETO, MEDEIROS, ect.) referem quanto à constatação diária dos professores relativa a pouca qualidade das produções textuais dos alunos e a relacionam com esse caráter educacional da língua, e com a imbricação dos atos de leitura e escrita.

Gil Neto (1988) é um autor que enfileira-se na defesa da interdependência entre leitura e escrita. Para ele, o tripé que precisa ganhar unidade nas práticas pedagógicas são as ações de leitura, produção de textos e reflexões sobre a língua com base nessas produções. O repouso da atenção do leitor sobre as estruturas textuais constitui-se, sob a perspectiva anti-normativa, o grande recurso para o desenvolvimento da boa escrita.

As dificuldades por nós destacadas como propulsoras desse estudo encontram correspondência na preocupação de Medeiros quando explicita que:

Professores de todas as disciplinas salientam as dificuldades do alunado na elaboração de fichamentos, resumos, resenhas, monografias, e manifestam-se favoravelmente à leitura como base de toda criação de um texto, literário ou técnico. “Ler , ler muito, ler bem, ler sempre para solidificar o estilo, ampliar o conhecimento, alterar comportamentos, dominar a articulação lingüística. (MEDEIROS, 2003, p. 13).

Uma das possibilidades de superação das dificuldades de redação dos trabalhos científicos por parte dos alunos está relacionada com a qualidade da leitura destes. O processo de leitura precisa estar recoberto de intencionalidade por parte do aluno; ele tem que querer, tem que buscar, tem que ter profundidade na interpretação e também receptividade para discurso do autor. Conforme destaca Medeiros (2003, p. 14): “A leitura exige objetivo preestabelecido, análise, síntese, reflexão, aplicação do que se leu.”

A mudança do perfil de leitor passivo passa pela ampliação da perspectiva passiva de leitura e de associação entre os conteúdos lidos e as necessárias relações entre os escritos e a vivência dos leitores. Para o professor doutor e autor do livro *Metodologia do Trabalho Científico*, Antônio Joaquim Severino (1980, p. 10): “A leitura e análise de textos constituem-se em um recurso fundamental para que se vivencie a lógica do pensamento humano e para a inteligente apreensão dos conteúdos cuja assimilação venha a ser solicitada.”

A relação dialética entre a teoria e a prática, com base no ato da leitura, como processo de transformação homem-mundo, é objeto de atenção por parte de Sacchi Jr. Para ele, essas instâncias se constituem em fatores capazes de, influenciando-se mutuamente, revelar o real. Assim, o sentido lato do ato de ler, para o autor, consiste em uma: “[. . .] atividade empreendida pelo sujeito para interagir com textos impressos e com o mundo que o rodeia.” (SILVA, 1986, p. 4).

A função da formação de seres autônomos e críticos é a base para a construção de uma cidadania livre, de cidadãos cômicos, de auto-estima elevada, capazes de empreenderem, de realizarem. Os valores cultivados por estes, os conduzirão necessariamente a escolhas criteriosas de suas leituras que poderão ser processadas na escrita, sem a influência do

desmonte de seu ego. Construção do sujeito, de seus saberes e de sua realidade de vida são, em nosso entendimento, os fatores impulsores da importância da capacidade de leitura crítica. Na concepção de Paulo Freire (2003, p.21) o ato de ler “[. . .] implica sempre percepção crítica [. . .]”.

Do ponto de vista do desenvolvimento do gosto e do hábito da leitura, aquelas sugeridas no âmbito escolar, se consistem em uma discussão importante quanto a sua adequação. A insistência em leituras clássicas delongadas desinteressa o leitor jovem e não contribui para a criação do hábito de ler. Pois, conforme alerta Bamberguer (1987, p. 58): “Só se atinge o objetivo do ensino da leitura – o desenvolvimento do gosto literário e da capacidade crítica – quando se começa com os interesses existentes, tentando constantemente expandir-lhes o horizonte.” Assim, para fins de conhecimento da forma de expressão de época, e como reconhecimento histórico, bastarão recortes das obras que ilustrem esses aspectos.

Além disso, conforme Genouvrier e Peytard (1974, p. 145) esse tipo de literatura, “[. . .] é justamente a menos própria para servir à sociedade e à cultura atual.” A falta de identificação por parte do estudante, especialmente crianças e adolescentes, não possibilita a realização de associações do conteúdo lido com sua vida, pois não consegue estabelecer relações com suas demandas internas. Eles vivenciam experiências características de cada fase do desenvolvimento humano. Passam, por exemplo, quando crianças, pelo medo da perda dos pais, seus cuidadores e, quando adolescentes, prezam as emoções relacionadas a aventuras e romances, enfrentam as transformações físicas inerentes a sua constituição como seres adultos.

Sabidamente existem as fases de interesse pela literatura de caráter aventureiro, romântico, que abre espaço para a introdução da poesia e assim por diante. O conhecimento e o respeito a essas etapas do desenvolvimento humano, bem como a sensibilidade por parte dos professores e dos bibliotecários, podem contribuir enormemente para a qualidade da formação de leitura adquirida. Para tanto, é necessário que tais profissionais tenham consciência de seu papel como educadores.

3.2 Crítica à Escola e Reformulação do Ensino

A preponderância da capacidade receptiva da língua e, portanto do desenvolvimento da linguagem, está baseada na própria constituição anatômica humana. O psicanalista Alfredo Jerusalinski informa que a precedência do amadurecimento das vias auditivas sobre as visuais foi demonstrada, em 1948, pelo médico francês Alexandre Minkowski. No estágio intra-útero,

o bebê se orienta pela percepção sonora, reconhecendo sons musicais e vozes dos pais, mais precoce, complexa e elaboradamente que a mera percepção que tem da intensidade da luz.

Embora nossa sociedade, culturalmente, valorize mais os recursos perceptivos visuais, do ponto de vista da formação do indivíduo, a natureza prepara o órgão auditivo de forma privilegiada. Através de tal sentido, porta de acesso à comunicação, a criança já vai sendo, desde o ventre materno, introduzida no sistema de linguagem falada. Diz o psicanalista:

[. . .] a marca da prevalência auditiva na experiência inicial da vida deve permanecer como indicador psíquico privilegiado. De fato, o que outorga coerência a essa suposição é que tal prevalência inicial se prolonga com a primazia da linguagem na organização da vida psíquica e social do indivíduo. (JERUSALINSKI, [2006], p. 62).

Pelas palavras de Jerusalinski, depreendem-se duas questões: uma, a brevidade com que se condiciona a já comentada prevalência da estrutura física como lugar de recepção da língua materna; a outra, é quanto a importância dos julgamentos de inaptidão para o uso da língua nativa, face aos danos causados à estrutura psico-social do sujeito, conforme já havia alertado Luft (1985) sobre um indivíduo que se torna inibido linguisticamente, criando uma relação ruim com sua territorialidade e tendo abalada sua auto-estima.

A imbricação entre a natureza do desenvolvimento físico e psicológico é um assunto desenvolvido por Piaget (19--), em sua obra intitulada *O Nascimento da Inteligência na Criança*. O pedagogo, considerando a continuidade existente entre o biológico e o psicológico, estudou os aspectos do desenvolvimento dos primeiros movimentos reflexos, até os comportamentos mais complexos, por volta dos dois anos de idade. O equilíbrio entre essas esferas - anatômica e psíquica – anunciadas por Piaget são reforçadas na explicação de Jerusalinski.

O processo lingüístico é tão intenso que, com menos de seis meses, mesmo ainda não sabendo falar, o bebê já é capaz de distinguir entre a língua que está acostumado a escutar e os demais idiomas. Tal informação faz o psicanalista considerar a julgada “doce vida do bebê” como algo muito longe da verdade. A criança está inserida no seu novo mundo, exposta a um complexo sistema de linguagem que não domina; precisa garantir sua existência e constrói significados e leituras concomitantes, enquanto expande sua aprendizagem lingüística, ampliando enormemente seu vocabulário.

A aquisição inicial da língua possui um único objetivo: favorecer a comunicação. A constituição anatômica humana, conforme vimos, está constituída a fim de facilitar esse processo e tal aprendizagem é muito bem sucedida, mesmo sem a introdução de princípios

teóricos, normativos ou padronizantes. O esforço dos lingüistas se dá também nesse sentido, de que o estudo da língua esteja relacionado à idéia de *meio de comunicação*. Assim, Luft (1985) alerta para a necessidade de reformulação do ensino da língua materna a fim de aumentar a capacidade comunicativa dos estudantes. Defende que a escola deveria preconizar a idéia de comunicação como essencial, precedendo o aspecto da forma, representado pela teorização gramatical ou pelas abordagens que valorizam aspectos meramente de formatação e apresentação dos trabalhos escritos.

Essa concepção considera como pressupostos de uma boa comunicação: a expressão clara do pensamento e a capacidade de organização deste. Para tanto, importa, nas palavras de Luft (1985, p. 34), “[. . .] pensar sem medo, com liberdade, com espírito crítico [. . .]”. Aplicando-se tais ditos ao exercício do ensino da língua materna na escola brasileira, o lingüista defende que a linguagem dos alunos não deveria ser julgada no campo do purismo gramatical, nem no exercício da ortografia, mas sim como atos de comunicação. A relação existente, de acordo com nosso entendimento, entre os processo de exercício da comunicação, liberdade, ensino-aprendizagem e desenvolvimento do espírito crítico, é bem representada através das palavras de Freire (1983, p. 38): “A consciência criadora e comunicativa é democrática.”

Com base na constatação de que a prática do ensino está fundamentada em métodos desatualizados e ineficientes, que não contemplam uma educação fundada no respeito aos saberes pregressos do aluno e, portanto, de caráter antidemocrático, é que os autores estudados difundem a necessidade de uma reformulação do ensino e da educação, cujo ideal é aquele que Paulo Freire (1983) apregoa como uma educação voltada para a liberdade.

Nesse sentido, no tocante ao ensino da língua materna, Luft (1985, p.109) preconiza um novo lugar para o estudante de sua própria língua em que se reconheça e tenha reconhecimento de que a domina e “[. . .] se sinta senhor dela, não seu servo humilhado e inseguro.”, tendo confiança em si como falante.

A situação que irrompe na Universidade quanto ao baixo grau das produções textuais dos alunos é reflexo de um processo amplo da educação. A aprendizagem universitária, bem como todo o processo de ensino deveria estar alicerçada no objetivo de aprender a pensar. Conforme Severino (1986, p. 11) declara no prefácio de seu livro, essa tarefa continua primordial para a educação escolar brasileira, cujo fracasso, para o autor, representa um paradoxo inaceitável.

O processo de desenvolvimento da criança e sua natural ânsia de conhecer poderão ser potencializados nos espaços do meio familiar e no âmbito escolar, ou, no sentido contrário,

bloqueados. Paulo Freire (2000b, p.56), sobre essa questão afirma: “As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas [. . .]” Na educação diária, a sensibilidade daquele que tem por missão coordenar ou facilitar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem precisa estar muito focada na necessidade que emerge do exercício educativo. As demandas vindas dos educandos, instrumentalizam o entrelaçamento entre os conteúdos teóricos e a vida prática, facilitando a construção e a interiorização do saber e a conseqüente produção de conhecimento.

Entretanto, a escola tradicional não se referencia pela agregação dos saberes acumulados. Ela tem seu programa, suas fórmulas e regras a serem cobradas e reproduzidas em alguma prova que aprova ou reprova. Conforme alerta Luft (1985), o que sustenta uma estruturação curricular distanciada da realidade do estudante é a autoridade do professor como detentor de um conhecimento que o aluno não possui e que o autoriza a julgá-lo, detendo assim o poder em suas mãos docentes.

Na proposição educacional de Freire e Betto (2001), o estudante não é o depositário da formação do professor, mas é protagonista de sua aprendizagem, no qual o professor, aprendendo mais do que nunca, percebe e se relaciona com a realidade e o meio do aluno, extraíndo daí, as lições nas quais ambos vão trabalhar. Mas, conforme as palavras de Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, na escola tradicional:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2000c, p. 58).

A promoção desse lugar inerte a que o aluno é colocado a vivenciar a partir de atitudes prepotentes por parte de alguns professores, está a serviço da manutenção de sua figura de poder e não contribui para o processo educativo. A educação baseada na figura do professor como detentor do saber, o qual o aluno deve adquirir, é o que Paulo Freire define, ao longo de suas obras, como uma *educação bancária*.

Dizem, Paulo Freire e Frei Betto (2001, p. 31) que: “Ao colocar-se frente à classe e emitir conceitos que os alunos não conseguem decifrar [. . .] ele não está apenas reforçando a idéia de *que o professor é aquele que sabe*, mas também a idéia de *que o aluno é aquele que não sabe* e, para saber, depende do professor [. . .]” (grifos dos autores) Essa constatação dos

referidos autores, pode ser aplicada ao ensino teorizado da língua portuguesa, na perspectiva gramaticalista.

A educação vista na perspectiva responsável de formação de cidadãos, pessoas que se tornarão adultas, homens e mulheres capacitados na autonomia de ser e pensar, precisam ser criados sob uma ótica de permanência desse processo. A todo tempo estamos educando e sendo educados, e a nossa consciência precisa se dar conta disso. A educação fundada na reflexão nos torna capazes de discernirmos e de criticarmos com bases em fundamentos consistentes.

Como não acreditamos na neutralidade, os pensadores da educação sobre os quais nos apoiamos para esse estudo (FREIRE, BETTO, GIL NETO, LUFT, JORGE) concebem a educação como um processo social e permanente na formação de cidadãos participantes, críticos e co-responsáveis no processo de desenvolvimento político e social. A educação que vai libertar o cidadão do lugar de submissão não pode reproduzir a exclusão e nem supor a redução dos aprendizes a meros objetos.

O papel do verdadeiro educador está para além do que promove a escola baseada no sistema tradicional. Constitui-se na ação de estimular o espírito investigativo do aluno, atitude característica das crianças em geral, que pode se perpetuar ao longo da vida, resultando na apreciação das atividades científicas. Aprender a pensar é, antes de tudo, aprender a formular questões, mais que a mera busca por respostas sem inteligência. Assim, no tocante ao papel do professor, é desejável estimular a curiosidade do aluno. Para Freire (2000a, p.96), no seu livro *Pedagogia da Autonomia*, mais que incrementar as aulas com técnicas ou métodos revolucionários e materiais interessantes, importa é o professor despertar o interesse do aluno, pois como diz: “[. . .] a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano.”

O incentivo necessário para que o aluno se sinta estimulado a realizar as conexões entre os saberes adquiridos na escola e sua vida, reside na disponibilidade do educador em contemplar a realidade das pessoas com as quais ele está trabalhando.

Na perspectiva da educação Universitária, de acordo com Juliana Ferrer e Caterina Clemenza (2001), o professor tem uma função aplicada de formação do aluno como ser pensante, crítico e criativo. É através do desenvolvimento dessas capacidades que se viabilizam as finalidades social e política da Academia. E é também, por essa via, que se fomenta o espírito investigativo, afinado com os princípios de prestação de serviço à sociedade, através da busca de melhoria da qualidade de vida.

3.3 A Academia, o Estudante e a Sua Formação

“Sem publicação, a ciência é morta.

Gerard Piel

A Universidade é uma instituição importante não apenas para aqueles que ingressam ou trabalham nela, mas para a sociedade brasileira, levando-se em conta sua missão ampla para a melhoria da qualidade de vida de nossa sociedade. A academia se reveste de um caráter muito maior que a de mera formadora de profissionais que se dirigem ao mercado de trabalho com um certificado de nível superior. Na composição desse trabalho, Severino (1980, p. 8) nos dá a verdadeira dimensão do papel da Universidade: “[. . .] propiciar a compreensão do sentido de nossa existência histórica e apontar as alternativas para sua construção.” O entendimento da função do ensino superior aponta para uma perspectiva retrospectiva, na medida em que contempla e reflete sobre o passado e, também, prospectiva, quando se compromete com a ativa edificação do porvir.

O mesmo autor, na definição dos encargos acadêmicos, expande seu olhar para uma abrangência de caráter social e permanente do processo ensino-aprendizagem ali vivenciado, pois: “Não são só os destinos individuais que se tecerão no espaço-tempo pedagógico da universidade, mas também o próprio destino de nossa cultura e de nosso processo civilizatório.” (SEVERINO, 1980, p. 8) Assim, refere-se quanto a possibilidade de resumir o propósito da aprendizagem universitária em um único objetivo: “aprender a pensar”.

A Universidade brasileira encontra-se imersa na realidade capitalista globalizada. A competitividade é a marca de nosso tempo. *Time is money* é a máxima do momento, como nunca. A formação acadêmica, com a proliferação de cursos de aplicação imediatista e de cunho especificamente profissionalizante, distancia-se de seus propósitos humanitários e se aproxima da formação tecnicista e, por que não dizer, secundarista.

João dos Reis Silva Júnior (1996), na obra intitulada *Universidade na América Latina*, escrevendo sobre as tendências do ensino superior face a reestruturação do processo produtivo no Brasil, examina as relações complexas entre a educação superior e o setor produtivo em nosso País. Enquanto as discussões pertinentes aos processos políticos educativos e a própria qualidade do ensino são travadas em uma frente, em outra, se precipita a emergência do desenvolvimento científico voltado fortemente para a produção de artigos e produtos que alimentam um processo desenfreadamente consumista. Assim, o direcionamento das verbas para os projetos de perspectiva humanística das Universidades podem ficar secundarizados

perante às iniciativas e às instituições fortalecidas no campo do desenvolvimento científico-tecnológico com as características acima referidas.

A mundialização econômica e a conseqüente concorrência global impellem ao direcionamento da formação acadêmica para o desenvolvimento de produtos de interesse do mercado e da geração de empregos dessa natureza. Em face do papel estratégico do ensino universitário na economia dos países pouco desenvolvidos, Silva Júnior alerta:

[. . .] uma política do ‘curto-prazismo’ parece estar se delineando diante da aproximação com o setor produtivo, com mediações do Estado. Isso pode tirar a possibilidade de pesquisas de longo prazo, e, aliado ao possível ‘desprestígio’ das ciências humanas, a capacidade de mediação crítica da universidade, deturpando, dessa forma, sua identidade institucional. (SILVA JÚNIOR, 1996, p. 31).

No entanto, um Curso e suas proposições, que tenha se voltado para o atendimento das necessidades de consumo de um mercado cada vez mais voraz, não atingem devidamente ao estudante e estará ainda mais distante de cumprir uma das missões da Universidade que é a de influir positivamente no *modos vivendi* da sociedade em geral.

Conforme Severino (1980, p. 7), “[. . .] o nível de nosso ensino superior está muito baixo e cai cada vez mais.” Na análise dos fatores responsáveis por esse fenômeno o autor identifica múltiplas e complexas causas. As carências infra-estruturais, de recursos, não são as únicas responsáveis pelos problemas relacionados com as dificuldades que enfrenta a academia e a formação dos discentes. A co-responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem exige do estudante terceiroanista uma atitude pro-ativa em sua formação universitária. Segundo afirma Severino (1980, p.8): “De um estudante que entra no ensino superior é preciso ousar poder esperar pelo menos a ânsia por um saber rigoroso, por habilidades profissionais fundamentadas, tanto científica quanto filosoficamente.”

Com base nessas reflexões quanto ao papel da Universidade no desenvolvimento e promoção da qualidade de vida dos cidadãos e associando-se a isso a capacidade de realizar o ciclo documental que dá consistência ao processo de produção e desenvolvimento científico, é que se redobra a importância do aspecto redacional e de produção escrita, objeto de atenção desse trabalho. Nesse sentido, Ferrer e Clemenza (2001) declaram quanto ao papel das revistas científicas como motores dos processos acadêmicos. Constituem-se, segundo as autoras, em suportes do desenvolvimento das atividades científicas.

Assim como o exercício da escrita científica, através das publicações próprias desse tipo, movimentam a cadeia do ciclo informacional, servindo de base para a produção de conhecimento dos estudantes acadêmicos, esses também, com base nos artigos veiculados,

constroem seus próprios textos, aprendendo a comunicar suas reflexões e descobertas, alimentando futuramente as publicações científicas de cada área do conhecimento. Esse é, em nosso ver, uma das grandes justificativas para que a Biblioteconomia se empenhe irreversivelmente no processo de efetiva orientação à elaboração dos trabalhos científicos e porque não, os escolares, nas Bibliotecas próprias desse seguimento. Incluímos aqui, como tarefa dos Bibliotecários afinados com tal prática, não somente os aspectos metodológicos científicos (recuperação de informações, fichamentos, normalização, etc.), mas os comunicacionais também. Evidenciando, por exemplo, quais trechos de uma determinada obra são dignos de uma citação direta; quais outros merecem uma textualização própria; a implicação ética nessas construções textuais, entre outras possibilidades.

Neste ínterim, retornando ao papel do aluno acadêmico, enquanto agente essencial e promotor de sua carreira estudantil e profissional, para que seu trabalho científico resulte em um texto claro, correto e aprazível, é necessário que o ele esteja imbuído do espírito próprio da produção de conhecimento acadêmico, ou seja, conforme destacou Severino (1980), o estudante precisa construir uma intencionalidade em seus estudos, ter projeto de formação, refletir ao longo do Curso sobre as temáticas desenvolvidas no contexto da vida e de sua aprendizagem acadêmica. Além disso, alerta o autor, que o resultado de seu processo educativo, atinente ao nível universitário, exige do estudante mais autonomia na aprendizagem.

São inúmeros os obstáculos que um estudante precisa enfrentar para conquistar uma vaga na Universidade. Logo após seu ingresso, outros desafios se fazem: alargar seus horizontes conhecendo a teoria de sua Área, distinguir e aprofundar-se nos campos de estudo com os quais mais se identifica, relacionar a teoria com a prática, pesquisar e produzir, enfim, responsabilizar-se por seu processo de aprendizado. A prática da escrita se constitui em parte integrante do processo de leituras. É através dela que o estudante fixa, exercita sua reflexão e sintetiza o saber adquirido. Entretanto, conforme Medeiros (2003) explica, apoiando-se nas idéias de Joaquim Câmara Júnior¹² (1978, 58), somente quem sabe o que vai escrever, é capaz de fazê-lo bem.

A esse respeito, Azevedo (1997), no tocante à postura do aluno frente ao processo de criação intelectual, alerta que importa adotar atitudes disciplinadas e afinadas com o rigor científico, que tornarão o ato de redigir, tanto mais fácil quanto prazeroso. Diz o autor, ainda,

¹² CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1978. Apud MEDEIROS, João Bosco. *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 5. ed. São Paulo: Altas, 2003.

que as inevitáveis regras, que costumam constituir-se como camisa de força que domestica a liberdade de criar, somente são superadas quando o desejo do estudante aponta para além do normativo, energizando seu empenho.

Isso posto, resta-nos adentrar no papel do profissional Bibliotecário atuante como educador, promovendo, através do movimento da Competência Informacional, o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica e de uso inteligente da informação, através da escrita dos usuários da informação.

4 A COMPETÊNCIA INFORMACIONAL, O BIBLIOTECÁRIO E O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA CRÍTICA E ESCRITA DOS USUÁRIOS DA INFORMAÇÃO

“O futuro não nos faz. Nós é que nos fazemos na luta para fazê-lo.”

Paulo Freire

A complexidade com que a realidade atual se apresenta no mundo da informação demandou reflexões por parte dos profissionais da área da Ciência da Informação. Nossa literatura tem expandido seu olhar sob novos paradigmas que contemplam aspectos educacionais dos usuários, para além da utilização das ferramentas tecnológicas, e também repousando a atenção sobre os aspectos referentes ao uso e aplicação de cunho social da informação coletada. Assim, não é mais com a informação propriamente dita, específica ou exclusivamente que se ocupam os bibliotecários, motivo pelo qual foram exigidas novas posturas desses profissionais, caracterizadas por habilidades multifacetadas e multidisciplinares.

Surgiram novos enfoques com relação ao atendimento das necessidades dos usuários, voltados para a valorização do ato de *aprender a aprender* e de atitudes de aprendizado *para a vida*. O perfil tradicional do bibliotecário, que recebe na literatura da área, freqüentemente, uma abordagem sobre características de timidez e passividade, agora, à luz do paradigma educacional requer uma franca superação desse arquétipo.

A capacitação desse novo usuário da informação do século XXI, que já domina em grande parte as ferramentas tecnológicas e recupera com facilidade as informações de que necessita, passa pelo auxílio à construção de outras competências informacionais, tornando-o apto a fazer uso *inteligente* dos dados e informações que seleciona. É, pois, a capacitação do usuário em comunicar inteligente e eficazmente que se constitui no novo desafio dos bibliotecários, especialmente no tocante ao papel das bibliotecas universitárias.

Nesse sentido, para que se implementem tais mudanças e para que o perfil tradicional da classe fique cada vez mais relegado a um passado distante temos como fatores fundamentais os aspectos relativos à formação do profissional. As Diretrizes Curriculares estabelecidas para o curso de Biblioteconomia (BRASIL, 2001) estão em consonância com os aspectos éticos, educacionais e sociais que compõem a Revisão da Literatura do presente trabalho e que, em nosso entendimento, são decisivos para a adoção de uma postura profissional cada vez mais qualificada.

Além disso, essa atuação mais integrada e ampliada da concepção do uso da informação, determina a necessidade de os bibliotecários se prepararem, ao longo de sua formação, para o desempenho de atividades que requerem facetas multidisciplinares, como é o caso do desenvolvimento das habilidades lingüísticas e de práticas da escrita, objeto de atenção por parte desse estudo.

A desenvoltura redacional por parte dos bibliotecários atende duas frentes importantes: uma delas consiste em alimentar a literatura científica da própria Ciência da Informação; a outra, é que através da prática da escrita, o profissional se torna mais legitimado para assumir seu papel de fomentador de qualidade do uso da informação, bem como terá mais facilidade em buscar e adequar os necessários recursos pedagógicos, didáticos e lingüísticos a fim de auxiliar o usuário a construir seu conhecimento sobre o processo da escrita científica.

Essas questões serão tratadas nas subseções seguintes.

4.1 Perfil do Bibliotecário e Renovação da Formação Profissional

O bibliotecário comprometidamente atuante é por excelência um profissional que está ligado ao processo de desenvolvimento das capacidades e aptidões humanas, quer lidando com situações do cotidiano infantil ou mesmo a serviço da formação do cabedal científico. Está também envolvido, de acordo com a bibliografia atual da área, na perspectiva da formação da autonomia do usuário, instruindo e ensinando, buscando auxiliá-lo a produzir melhores resultados. É nesse sentido que se concebe o bibliotecário como um profissional imbuído nos processos de transformação no sistema de educação e na sociedade.

Relacionando-se esses dois aspectos do desempenho do trabalho do bibliotecário – como educador e agente de transformação social – consideramos as palavras de Freire (1983, p. 37): “Existe uma série de fenômenos sociológicos que têm ligação com o papel do educador.” Educação e sociedade são indicotomizáveis na medida em que se relacionam dialeticamente, sendo formadas e formando o mundo e nosso modo de viver. Assim, em face da importância da informação na atualidade, e, dessa na constituição das relações de poder e cidadania, temos que contemplar, na formação e na atuação do bibliotecário, perspectivas políticas abrangentes.

A adoção dessas renovações, sobretudo no campo do atendimento às necessidades dos usuários da informação, confronta-se com o perfil tradicional do bibliotecário bastante abordado pela nossa literatura, demonstrando a necessidade de superação dessa imagem. Segundo Campello (1983) as características negativas que determinam a identidade

profissional dos bibliotecários passam por atitudes de passividade, tecnicismo, tendência ao isolamento, inflexibilidade, entre outras. A reclusão do preparo técnico documental não dá mais suporte às necessidades de construção totalizante da relação do usuário com a comunicação da informação. Surgem então, perspectivas de comunicabilidade e de relação crítica e ética do usuário enquanto sujeito da informação.

Do ponto de vista da formação do profissional da Ciência da Informação, é importante ampliar as habilidades técnicas, implementando características humanísticas no fazer profissional. De acordo com a bibliotecária Rosemeire Marino Natri (1986) esse papel institucional de caráter social da biblioteca tem sido objeto de atenção muito mais no plano teórico que prático, prevalecendo a preocupação com o tecnicismo. Para a superação desse problema a bibliotecária Fátima Portela Cysne explica que:

A intenção é encontrar uma proposta de formação para o Bibliotecário que consiga unir a competência técnica com uma prática mais crítica, e mais comprometida com os anseios do segmento social menos favorecido pelo sistema político-social vigente. (CYSNE, 1993, p. 15).

Na busca dessas mudanças necessárias, Jorge Werthein (FREIRE, 1983, orelha do livro), na obra *Educação e Mudança*, diz que a primeira modificação que devemos empreender na busca de uma atuação comprometida com a qualidade da vida humana é a mudança de percepção. Para o autor, a ampliação da visão que se direciona dos aspectos técnicos para a percepção do social, constitui-se em fator essencial na prática profissional educativa e transformadora. Werthein diz, textualmente: “A base fundamental do trabalho educativo e da conscientização é o estabelecimento de uma relação íntima, dialética, com o contexto da sociedade onde se desenvolve este processo.” (FREIRE, 1983, orelha do livro).

A educação democrática e os valores humanísticos requerem o despertar da consciência do profissional quanto ao seu papel educativo e como trabalhador social no processo de construção das mudanças político-histórico-sociais. As já variadas possibilidades de atuação da área da informação ampliam ainda mais as chances de alcançar o sucesso nessa jornada. Para tal, é importante o profissional conhecer-se bem, entender as particularidades que formam o perfil de sua classe e não se pretender como o agente da mudança, mas sim, como aquele que faz parte de um processo, despertando e agregando pessoas para a construção necessária. Isso é alcançado, na atuação profissional que contempla o uso da informação para a vida do sujeito e da sociedade a qual ele está inserido, rompendo determinados comportamentos identificados na área.

O bibliotecário Francisco das Chagas de Souza, em seu livro *O Ensino de Biblioteconomia no Contexto Brasileiro* (1990), no qual examina a história da Biblioteconomia, desde 1915 a 1988 no País, destaca que as publicações científicas se constituem em importantes instrumentos de registro público oficial da ciência. Além disso, conforme defende, elas contribuem para o desenvolvimento técnico e científico em geral. Segundo o autor, no caso da Biblioteconomia, ainda que tenham aparecido tardiamente no Brasil, essas publicações favoreceram a reflexão sobre variados temas da profissão, e inclusive dos aspectos geradores de críticas a esses profissionais.

O autor destaca que tais críticas ao perfil da atuação bibliotecária eram oriundas dos próprios profissionais, e também refletiam a visão dos usuários dos serviços de informação. Relata que essas críticas se dirigiam a uma atuação tecnicista que colocava os bibliotecários muito aquém da possibilidade de atender as necessidades dos usuários, pois ficavam imersos na “burocratização” dos procedimentos de transferência de informação. (SOUZA, 1990, p. 93).

A outra crítica marcante, que está relacionada com o compromisso social do trabalho do bibliotecário, refere-se ao enfoque diminuto da sua formação para a prestação de atendimento a realidades menos favorecidas social e economicamente. Os futuros profissionais são preparados com base na suposição de atendimento a públicos seletos, altamente preparados para lidar com a informação, tais como pesquisadores, docentes e especialistas. (SOUZA, 1990).

A conhecida dificuldade de redação dos trabalhos científicos, bem como as constatações dos autores cuja literatura foi revisada nesse trabalho, vem evidenciando a necessidade de o profissional da Ciência da Informação desempenhar suas competências profissionais, enfrentando esse problema. Essa realidade imprime a necessidade de uma formação mais ampla do ponto de vista do enfoque educacional no uso próprio da informação. Afinal, a Ciência, enquanto instituição que objetiva o desenvolvimento da vida, nos seus mais diferentes planos – saúde, engenharia, ecologia, entre outras – dependem da produção e da divulgação dos resultados de suas pesquisas.

Em documento aprovado em 2001, pelo Conselho Nacional de Educação, ligado ao Ministério da Educação de nosso País, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2001) em nível nacional para diversos cursos de graduação, entre eles, a Biblioteconomia. Esse, no tocante ao perfil dos formandos, determina que a formação do bibliotecário se preocupe com o desenvolvimento de um profissional capaz de “[. . .] refletir criticamente sobre a realidade que os envolve [. . .]”. Essa recomendação está diretamente relacionada

com a perspectiva social abordada no presente trabalho, bem como encontra afinidade com a já referida missão da Universidade, alertada pelos autores estudados e com as relações existentes entre os atos de leitura e de percepção crítica da realidade.

Assim, com base nos aspectos acima descritos, destacamos uma dupla função na importância do Curso de Biblioteconomia adotar uma postura pró-ativa frente ao paradigma educacional na formação dos bibliotecários. Uma, preparando seus alunos para enfrentarem tais problemas, crescentes devido à lacuna deixada pelos anos anteriores ao ensino superior; a outra, implementando suas próprias bibliotecas universitárias em projeto integrado ao currículo, através de uma prática de construção do conhecimento que agregue valor à informação a todas as etapas do processo científico, incluindo aí a comunicação escrita.

Essa dimensão educativa nos remete a refletir sobre nosso compromisso, não apenas de servir àquele que necessita da informação, mas já sabe como lidar com ela. Precisamos potencializar o uso informacional daquele que não sabe fazê-lo. Nesse sentido, há uma recomendação de Freire (1983) para que o educador seja uma pessoa livre de preconceitos. Ética e aceitação da diversidade, em nosso entender, são fatores relacionados e estão em uma mesma órbita de valores. As Diretrizes Curriculares também salientam a observação a esse padrão de conduta profissional.

Diversidade não deve ser entendida como adversidade. É fácil realizar um bom trabalho quando as condições são favoráveis para tal. Entretanto, na perspectiva da competência informacional, a eventual falta de consciência da pessoa quanto a sua limitação em transformar a informação disponibilizada em conhecimento produzido pode gerar alguns entraves. Nesse sentido, o diferencial de capacidade profissional se revelará na medida em que o bibliotecário conseguir mobilizar a compreensão da necessidade de desenvolvimento das habilidades no uso da informação, por parte daqueles que se sentem constrangidos, exigindo sensibilidade por parte do profissional, sutileza e demonstração de disposição para a construção de condições de progresso do usuário. Nesse sentido, com base na adoção da concepção de interação do sujeito com a linguagem falada e a escrita e da produção de comunicação, defendida ao longo desse texto, a capacidade comunicativa constitui-se em um dos maiores facilitadores das relações interpessoais ou, um dos grandes entraves. Tornar ou deixar que uma mensagem se torne comum entre emissor e receptor amplia o sentimento de compreensão não só da mensagem em si, mas da aceitação do outro e de sua identidade própria. Passa pelo respeito e pela ética.

A criação de projetos de desenvolvimento de tarefas relacionadas às atividades intelectuais científicas na prática da atuação profissional, se constitui em atitudes de

compromisso e investimento na qualidade da formação acadêmica dos alunos. As atividades concernentes à pesquisa, seleção e registro são integrantes de um mesmo processo científico. Elas podem ser significadas nas Diretrizes Curriculares, no tocante às competências e habilidades do cargo de caráter geral, através da recomendação de elaboração de planos, programas e projetos; e, nos específicos, através de adoção de atitudes interativas e de agregação de valor nos processos de geração, transferência e uso da informação.

Posturas profissionais que levem em conta o teor de constante construção dos processos do ser e do fazer compreendem um somatório de esforços comprometidos com os aspectos da realidade social e de alto padrão de excelência profissional. Tal recomendação foi contemplada nas referidas Diretrizes, no item relativo à adoção de conteúdos de formação específica, quando recomenda acentuada adoção de perspectiva humanística na formulação dos conteúdos, conferindo a estes um sentido social e cultural, ultrapassando aspectos utilitários e de caráter imediatista.

Em suma, essas novas abordagens educacionais dentro da Ciência da Informação que se ocupam da capacitação do usuário no uso próprio da informação, se constituem em um impulso fundamental na implementação das habilidades de escrita. Tanto aplicadas ao universo interno da Biblioteconomia, quanto prevendo uma formação que capacite os profissionais a desenvolverem atividades e projetos desse cunho, voltados para os usuários das unidades de informação, estarão contribuindo para o desenvolvimento científico e tecnológico em todas as áreas do conhecimento.

4.2 Os Novos Paradigmas Educacionais e o Desenvolvimento da Competência Informacional

O imenso volume de informações produzidas na atualidade exigiu novas aptidões do usuário da informação. Entram em cena sua autonomia de busca de informação, a capacidade de avaliar fontes, textos e dados recuperados, levando em conta sua necessidade, bem como posicionar-se criticamente quanto aos conteúdos que lhe são apresentados. Todos esses elementos confrontam o novo usuário da informação do século XXI e suas competências já adquiridas até o momento. Com o objetivo de favorecer a construção dessas habilidades surgiu a Sociedade do Conhecimento. Conforme esclarecem Dudziak, Gabriel e Villela (2000), seu propósito consiste no desenvolvimento de uma consciência crítica que auxilie os usuários a analisarem a relevância do grande volume de informações recuperadas e que

saibam valorizar a informação com fins à promoção da cidadania. Além disso, está vinculada ao chamado paradigma sistêmico ou holístico, que consiste na tentativa de buscar uma inter-relação entre as informações, ou seja, uma visão de totalidade, que implica em pensamento crítico.

Essa nova relação com a informação introduz o paradigma educacional na atuação dos profissionais da Ciência da Informação. Somos conclamados a suplantarmos práticas educacionais tradicionais de mera transferência da informação para o despertar da consciência crítica no uso da informação. Abrigados sob várias designações - *information literacy*, alfabetização informacional, *literacia*, letramento, fluência informacional ou, ainda, competência em informação - a área de educação do usuário vem realizando estudos a esse respeito. Não pretendemos aqui realizar a discussão específica sobre a terminologia, que não foi definida, pois reflete um processo em construção, bem como diferentes concepções sobre o tema. Desejamos apenas registrar alguns pormenores do termo adotado para fins desse trabalho.

Assim, a expressão alfabetização informacional e a palavra letramento, parecem se aproximar bastante uma da outra, evocando um processo de *iniciação* no uso da informação. Entretanto, tendo em vista o referencial teórico que norteia esse estudo, acreditamos que há, na verdade, uma interação, uma agregação entre o substrato anterior do usuário, sua leitura de mundo e sua bagagem cultural às habilidades que o auxiliáramos a desenvolver. Por esse motivo, entendemos que as expressões “competência em informação” e “fluência informacional” são as mais adequadas.

Nos tornamos ainda mais convictos dessa adoção, quando verificamos em Dudziak (2003) a conceituação do termo competência em informação, com base em Fleury A. e Fleury M. (2000)¹³, declarando quanto às características mobilizadoras, integradoras e agregadoras de valor na perspectiva de uso da informação de forma qualificada, apropriada e produtiva, que consiste, em última instância, em auxiliar o usuário a construir capacidade de gerenciar autonomamente as informações coletadas.

De acordo com Gómez Hernández (2000), esse processo chamado por ele de *alfabetização informacional*, consiste em compreender e valorizar a informação, além de saber aplicá-la e comunicá-la de modo adequado. O autor alerta para a renovação do antigo papel do bibliotecário, tornando-o um *formador*, desempenhando uma função educativa exigindo-lhe conhecimentos de princípios didáticos. Essa necessidade formativa está evidente,

¹³ FLEURY, A.; FLEURY, M. T. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico na indústria brasileira*. São Paulo: Atlas, 2000. Apud DUDZ IAK, Elisabeth Adriana. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, v.32, n. 1, p. 23-25, jan./abr. 2003.

posto que a atuação biblioteconômica, através do paradigma educacional, implementa em seu fazer uma responsabilidade no desenvolvimento das habilidades dos usuários no uso efetivo da comunicação escrita científica.

Essa missão foi muito bem expressada pela Bibliotecária Bernadete Campello, que diz:

Uma das funções do bibliotecário seria a de professor, encarregado de ensinar não apenas as habilidades que vinha ensinando (localizar e recuperar a informação), mas também envolvido no desenvolvimento de habilidades de pensar criticamente, ler, ouvir e ver, enfim, ensinando a aprender a aprender. (CAMPELLO, 2003, p. 30).

A Competência em Informação centra o indivíduo enquanto sujeito no processo informacional de modo mais amplo. O próprio conceito de conhecimento, como um processo sempre em construção, inter-relacionando informação e sujeito, determinam as novas características desse processo. O foco agora contempla posturas de consciência crítica frente às informações, inclusão de valores de cidadania, onde importa o contexto no qual o sujeito e a informação estão inseridos. (DUDZIAK; GABRIEL; VILLELA, 2000). Nossa missão, nesse sentido, não pode mais se apoiar basicamente no processo de catalogar a informação, nem mesmo atentar exclusivamente aos hábitos de busca dos usuários. Também não podemos mais crer que treinar o usuário no uso das ferramentas tecnológicas seja suficiente. Tal atividade ainda tem algum efeito enquanto temos uma geração que desconhece como fazê-lo e, uma outra, de perfil intermediário quanto ao domínio das TICs. Entretanto, a atuação voltada ao uso da tecnologia vai perdendo sua função, à medida que o tempo passa e a nova geração já constituída sob a égide da tecnologia age com fluência e de maneira natural com os equipamentos e recursos eletrônicos. Assim, do ponto de vista de nossa atuação profissional, é necessária uma mudança de perspectiva, focando, para além da informação, na capacitação do usuário, para que ele tenha autonomia no desenvolvimento de seus processos de pesquisa. É ele que busca e é ele, portanto, que deve saber filtrar. E, mais ainda, que saiba utilizar as informações que coleta, processando-as e transformando-as em conhecimento.

Assim como há uma variação do entendimento do sujeito, conforme a concepção de língua que se adote, também há uma estratificação das concepções quanto ao enfoque dado no desenvolvimento das habilidades informacionais dos usuários. Conforme explica Dudziak (2003), o enfoque na *informação* privilegia os aspectos tecnológicos, concentrando-se, basicamente, no desenvolvimento das habilidades e domínio das ferramentas tecnológicas. Esse paradigma, conforme a autora, reproduz o sistema tradicional e, concebe o profissional

da informação como um intermediário entre essa e o usuário. Conforme já abordamos, tal perspectiva é incipiente do ponto de vista da fomentação do processo informacional, educativo e social.

A concepção *cognitiva* enfoca o indivíduo no contexto de seus processos de compreensão da informação, buscando entender, a partir das habilidades e conhecimentos que possui, como buscam o sentido para as questões que movem suas investigações. A ênfase dessa modalidade centra-se no aprendiz e no seu processo de aprendizagem. Conforme explica Caregnato (2000) a informação disponibilizada em rede exigiu habilidades de busca, recuperação e acesso das informações. Por esse motivo, as bibliotecas, especialmente as universitárias, precisaram se dedicar à criação de serviços que auxiliassem os usuários, no uso da tecnologia com vistas ao desenvolvimento das habilidades de busca e de uso da informação, considerando inclusive a possibilidade de sistemas de orientação para acesso remoto.

Embora Werthein (FREIRE, 1983, orelha do livro) divulgue que o educador considera um falso dilema a oposição entre humanismo e tecnologia - dada a forma tal qual nossa sociedade atual está estruturada, com o largo uso das tecnologias da informação e da comunicação - Caregnato alerta quanto a uma realidade difícil enfrentada pelas unidades de informação a partir da mudança paradigmática na Ciência da Informação e na Biblioteconomia. Enquanto a literatura promulga o foco nos serviços voltados aos usuários e ao desenvolvimento das habilidades desses no acesso e uso próprio da informação, “[. . .] a explosão dos recursos e fontes de informação, especialmente os eletrônicos, é esmagadora.” (CAREGNATO, 2000, p. 48).

Essa difícil realidade no Brasil, conforme destaca a autora, tem definido a aplicação dos recursos financeiros e humanos dirigidos para o acompanhamento das atualizações tecnológicas e informáticas associadas à informação, subtraindo investimentos que poderiam ser feitos ao serviço de atendimento ao público, voltados à educação de usuários. Desse modo, sobretudo em nosso País, há sim, um dilema que se coloca no plano do exercício profissional diário dos bibliotecários.

Por último, Dudziak (2003) descreve o nível da *inteligência*, que valoriza as práticas pedagógicas dirigidas para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento da autonomia e independência no uso ético da informação, com vistas ao aprendizado ao longo da vida. Há nessa concepção uma ampliação no sentido social da informação. Segundo a autora, isso acontece pela incorporação de valores construídos com base nas leituras e nas reflexões dos leitores. O aperfeiçoamento do processo de leitura e, conseqüentemente o

desenvolvimento de uma postura crítica se evidenciam nessa perspectiva, face às outras duas concepções. Do mesmo modo, deixa evidente a aproximação entre as dimensões educacionais e sociais, na medida em que, com base em Dudziak (2003, p. 30) citando Roe e Moody¹⁴ (1999), o profissional da informação transforma-se em agente educacional e a biblioteca, nesse contexto, se torna um espaço de *expressão* do sujeito.

Tendo em vista tais perspectivas de atuação profissional bibliotecária e em consonância com o preconizado por Luft, Freire e Gil Neto, ao longo de suas explanações sobre o papel do educador, Dudziak (2003, p. 33) registra que: “A verdadeira mediação educacional ocorre quando o bibliotecário convence o aprendiz de sua competência, inculcando-lhe auto-confiança para continuar o aprendizado, transformando-o em um aprendiz autônomo e independente.” Uma vez mais o educador, superando os modelos tradicionais de ensino, é colocado como um facilitador e um promotor das habilidades informacionais dos usuários-aprendizes e não uma figura detentora do saber que aniquila a auto-imagem e a segurança dos discentes.

Para Dudziak (2003, p. 28) a definição de *information literacy*, ou de competência informacional, conforme adotamos nesse trabalho, consiste em um: “[. . .] processo contínuo de internalização de fundamentos atitudinais e de habilidades necessários à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a propiciar um aprendizado ao longo da vida.” Tal conceito está intimamente relacionado com a abordagem educacional Construtivista, para a qual há uma constante atualização dos saberes do sujeito, integrando o novo aos conhecimentos pregressos, que circularmente vão formando o seu patrimônio cultural.

Conforme divulga a autora, o indivíduo que desempenha bem suas competências e habilidades no uso da informação, possui inteligência para: identificar suas necessidades informacionais, no que diz respeito à natureza e à extensão destas; identificar e manusear as fontes de informação; avaliar criticamente e as selecionar de acordo com seu sistema de valores; comunicar apropriadamente a informação, gerando produtos informacionais e novas necessidades também; considerar social e eticamente as implicações de suas produções; constituir-se aprendiz independente, responsável pelo seu processo de aprendizado, fazendo desse processo um modo continuado de aprendizado.

¹⁴ ROE, D.; MOODY, D. The librarian as mediator: a significant chance in the educational role of librarians. In: ACRL NATIONAL CONFERENCE, 9., 1999, Detroit. Proceedings... [S.l.], 1999. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/>>. Apud DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, v.32, n. 1, p. 23-25, jan./abr. 2003.

Para que tais habilidades sejam desenvolvidas, é necessária a adoção de um conjunto de medidas que implicam no papel que as bibliotecas, especialmente as universitárias, desempenham junto aos cursos de graduação.

Na subseção seguinte, abordaremos as Normas instituídas pela *Association of College & Research Libraries* (ACRL) em 2000, as quais prescrevem os indicadores de rendimento e os resultados esperados de estudantes competentes no acesso e uso da informação.

4.3 As Normas sobre Atitudes para Acesso e Uso da Informação Promulgadas pela ACLR

A Competência Informacional possui nas Normas estabelecidas pela *Association of College & Research Libraries* (ACRL, 2000), um forte instrumento de auxílio para orientar o desenvolvimento da fluência informacional dos usuários, no tocante ao acesso e uso da informação. Embora estas se dirijam ao ensino superior, há uma declaração de intenção de atingir os níveis educativos anteriores à Universidade. A amplitude das sistemáticas propostas, estendidas às demais séries do estudo, imprimindo um caráter de continuidade no desenvolvimento das habilidades para o acesso e uso da informação, se constituem em um importante compromisso com a mudança de hábito, instruindo o aluno desde o início de sua vida escolar, qualificando-o como usuário da informação.

A importância desse tipo de preparo para o uso da informação está plenamente justificada com base na complexidade crescente do volume informacional. Capacitado a realizar leituras aprofundadas, que lhe permitam optar entre as fontes e documentos mais adequados para a construção de seu conhecimento, mais possibilidades o aluno terá de alcançar a necessária qualidade nos seus intentos. Entretanto, essas normas não se preocupam exclusivamente com os processos de busca da informação e também não se restringem aos fins meramente intelectuais. Há uma finalidade ampla, que a implementação de programas e projetos universitários voltados para a Competência Informacional promove no desenvolvimento geral da vida das pessoas. As idéias preconizadas pelas abordagens da área da Ciência da Informação (DUDZIAK, CAMPELLO, GÓMES HERNÁNDEZ) mencionam, afinadamente com tais normas da ACRL, a capacidade de aprendizado ao longo da vida e as atitudes de aprender a aprender, refletindo na constituição de usuários-cidadãos integrados na sociedade.

De acordo com as normas sobre as atitudes para o acesso e uso da informação ao ensino superior, é considerada competente a pessoa que é capaz de determinar a natureza e o

nível da informação que necessita, que acessa a informação eficaz e eficientemente, que avalia criticamente as fontes e informações, bem como incorpora a informação a sua própria base de conhecimentos e a seu sistema de valores. Além disso, esse tipo de competência informacional requer que a pessoa saiba utilizar a informação eficazmente a fim de alcançar um propósito específico; compreender as questões econômicas, legais e sociais relativas ao uso da informação e que respeite os aspectos éticos e legais no acesso e uso das mesmas.

As estratégias pedagógicas criadas para o desenvolvimento dessas atitudes para acesso e uso da informação requerem integração de todos que estejam implicados no processo ensino-aprendizagem: professores, administração, bibliotecários e alunos, esses últimos colocados no centro das práticas educativas, que devem integrar as ações de investigação, solução de problemas e pensamento crítico como partes de todo o processo de aprendizado.

A integração do bibliotecário no processo avaliativo da evolução das habilidades de acesso e uso da informação, também está referida na recomendação da ACRL (2000): professores e bibliotecário, cooperadamente, podem desenvolver instrumentos e estratégias de avaliação para determinadas disciplinas, especialmente daquelas cuja função específica propusesse a criação de conhecimento e de trabalhos a serem publicados. Ressaltamos, entretanto, que o sistema de avaliação a ser criado deve estar afinado com todo o propósito construtivo defendido no presente estudo, evitando-se assim, as tradicionais escalas de medidas numéricas que trocam o aprendizado por uma nota, como se moeda fosse.

A instrumentalização de habilidades informacionais que se referem ao foco desse estudo, está expressa principalmente nas Normas 3, 4 e 5. Apenas a estas três, nos aspectos mais significativos, nos restringiremos, abordando o propósito das mesmas, os indicadores de rendimento e resultados esperados, por parte do aluno considerado como apto ao acesso e uso afim com os pressupostos pela ACRL.

4.3.1 Norma 3

A Norma 3 prevê a capacidade de o estudante estabelecer critérios de *avaliação crítica das fontes e informações*. Como um dos indicadores de rendimento dessa capacidade está a qualidade das leituras que realiza. Ele necessita compreender o que leu e saber determinar as informações principais. Sabe, portanto, selecionar trechos relevantes para fazer as citações necessárias, de modo correto, considerando a autoridade do citado para o tema em questão.

Para que o aluno realize as tarefas anteriormente referidas, ele também precisa saber analisar a lógica dos argumentos, observando o caráter de fidedignidade e de autoridade no

tratamento do assunto pelas fontes utilizadas, sob pena de ser manipulado através das informações indevidas ou inadequadas que venha a utilizar. Cuidados como visita a várias fontes de informação validam o conteúdo selecionado, bem como contribuem para a expansão do ponto de vista da discussão em foco.

A partir daí, o estudante está munido de informações suficientes para confrontar novos e antigos conhecimentos, identificando as contradições e as necessidades de aprofundamento em algum tópico específico que não tenha sido aclarado. Pode também, frente a esse confronto de informações, determinar a necessidade de revisão na formulação inicial de sua investigação, das estratégias de busca, ou mesmo das fontes de recuperação da informação. Com base na qualidade desses procedimentos, sugeridos pela Norma 3 da ACRL (2000), o estudante competente no acesso e uso da informação é capaz de incorporar, consciente e responsavelmente, conceitos novos aos que já possuía, alinhados com seu sistema de valores.

4.3.2 Norma 4

A Norma 4 refere-se à *utilização da informação de modo eficaz a fim de alcançar um propósito*. Tem como indicadores de rendimento, a capacidade de criação de produtos, atividades, trabalhos escritos, por parte do estudante, utilizando-se de modo integrado de seu patrimônio cultural anterior, associado a seus novos conhecimentos. O resultado esperado dessa nova habilidade no uso da informação incorre na capacidade do aluno em organizar o conteúdo de tal modo que sustente seu objetivo.

A eficiente comunicação, que consiste em idéias e texto claros, em estilo conveniente aos fins - no caso, o científico, baseado na formalidade, impessoalidade e no apoio da teoria construída da área específica – é um dos importantes pressupostos da Norma 4. Nessa etapa, recomenda, para tanto, que as citações selecionadas sejam revisadas com o intuito de verificar se são adequadas para a finalidade do produto em execução.

A capacidade revisional é uma exigência tanto da Norma 4 como da Norma 5. De acordo com a ACRL (2000), o reexame deve considerar as estratégias de busca, a recuperação das informações, o objeto de investigação, a formulação dos argumentos e a apresentação dos resultados.

4.3.3 Norma 5

Esta Norma amplia a perspectiva do conteúdo específico a que o estudante dedicou-se na investigação; ela tem como objetivo a contextualização do tema através da compreensão das *implicações econômicas, legais e sociais relativas ao uso da informação*. Assim, os indicadores de rendimento do estudante competente no acesso e uso da informação dizem respeito aos aspectos relativos à propriedade intelectual, os direitos de reprodução e o uso das informações dentro da escala de valores éticos e legais. Como resultado dessa prática, segundo o documento da ACRL, teremos estudantes habilitados a expandir suas abordagens para campos que contemplem a perspectiva humana.

Na subseção seguinte serão abordados aspectos do desenvolvimento da Competência Informacional à luz da função educativa do bibliotecário, sobretudo os dedicados às bibliotecas acadêmicas.

4.4 Bibliotecas Universitárias e a Competência Informacional

Associando a idéia de integração da biblioteca no espaço educacional tradicionalmente reconhecido, que é a sala de aula, evocamos a declaração de Dudziak, Gabriel e Villela (2000, p. 4) quando se referem à educação dos usuários de serviços de informação, dizendo que: “Bibliotecas são instituições educacionais, principalmente as universitárias e as escolares, que não podem ser julgadas independentemente das organizações às quais estão intrinsecamente ligadas.” Assim, conforme esses e outros autores citados da literatura especializada de nossa área defendem, diante do paradigma educacional, frente à demanda da competência informacional, é necessária a inserção do bibliotecário e da biblioteca no conjunto de ações pedagógicas da instituição de ensino. Somente através da extensão curricular que torne o espaço da unidade de informação como parte complementar da formação do sujeito pesquisador-pensador-escrevedor é que se pode garantir o compromisso educacional dos usuários de informação nessa nossa nova era.

Não são poucos os entraves e desafios a serem enfrentados. Sabidamente as condições de trabalho nas bibliotecas não são favoráveis: os profissionais encontram-se assoberbados de tarefas e afazeres diários, demandas refreadas por falta de pessoal e/ou problemas em equipamentos, entre outras dificuldades. E é nesse sentido que Dudziak (2003) destaca a necessidade de os bibliotecários se reinventarem, adotando postura mais ativa, inovando nos processos e projetos.

Essa reinvenção passa, necessariamente, pela integração do bibliotecário no contexto ao qual o desempenho de suas atividades está afeto. Somente através da interação com as várias frentes de atuação as quais sua instituição desenvolva seu trabalho, no caso educacional, incorporando-se ao grupo dos professores, supervisão pedagógica, direção, etc., poderá imprimir características multidisciplinares, ampliando seu fazer biblioteconômico e ganhar reconhecimento e respeitabilidade por práticas que se tornem importantes no conjunto das ações da instituição.

A efetiva fluência informacional passa a ser alvo das bibliotecas universitárias, sob o olhar do paradigma educacional e são elas, agora, concebidas como agentes de fomentação da produção científica escrita. A produção textual é concebida dentro do processo de produção mais amplo e o bibliotecário tem parte nela, relacionando-se de forma mais completa com o ciclo informacional.

Em nosso pensamento, a verdadeira construção do cientista-escritor se dá através da regência autônoma desse movimento de ida às fontes de informação, da sistematização de seu conhecimento e, retorno a elas, dialogando com os autores sobre seu tema e sendo capaz de comunicar suas próprias idéias e conclusões. Nessa perspectiva, a biblioteca universitária é o lugar em que, conforme destaca Dudziak (2003 p. 27): “O bibliotecário cada vez mais é visto como educador [. . .]”. E para tanto, a autora, divulgando a idéia de Rader¹⁵ declara que, principalmente no ambiente universitário, é crescente a implantação de programas educacionais dirigidos para o desenvolvimento das habilidades informacionais dos usuários, bem como informa quanto ao aumento da articulação entre os professores e bibliotecários, integrando a instituição como um todo, com vistas ao sucesso dessas implantações.

No tocante à formulação de políticas institucionais, encontramos, nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Biblioteconomia (BRASIL, 2001), uma instrução para a promoção de interação e agregação de valor das operações de geração, transferência e uso da informação. Por considerarmos que a geração e transferência - ainda que se constituam em atividades importantíssimas e que partem das necessidades dos usuários, instrumentalizando a qualidade dos procedimentos internos e de várias etapas do processo informacional como um todo – possuem um caráter mais técnico que é, em grande parte, intermediado pela tecnologia; queremos, sobretudo, ater nossa reflexão quanto ao *uso* propriamente da informação.

¹⁵ RADER, H. B. Information Literacy and the Undergraduate Curriculum the Library and Undergraduate Education. *Library Trends*. V. 44, n. 2, p. 270-279, 1995. Apud DUDZIAK, 2003, p. 27.

Refletindo sobre a educação acadêmica voltada para uma sociedade que se funda na construção do conhecimento, Zabala¹⁶ (1998) e Masseto¹⁷ (1998) *apud* Dudziak, Gabriel e Villela (2000), registram alguns aspectos considerados como importantes. Eles referem-se a paradigmas educacionais que se comprometam com: uma formação totalizante dos discentes; um aprendizado que se preocupe com o desenvolvimento da consciência crítica; um aprendizado participativo, com programas estabelecidos pelos educadores e aprendizes; a contextualização do aprendizado dentro da comunidade/sociedade do aluno; a perspectiva interdisciplinar e de educação continuada.

Com base nesses pressupostos, abordaremos algumas práticas que as bibliotecas universitárias têm adotado com base na expansão desse espaço como local de efetiva ação educativa.

4.5 Leitura e Construção Textual

O processo de produção teórica científica, que se inicia na determinação do problema e tem seqüência através dos procedimentos de pesquisa - contemplados através das ações de busca das fontes, recuperação da informação, leitura e seleção das informações - tem sua resolução final, antes da publicação, no fundamental processo de criação textual. O desenvolvimento científico, embora avance importantemente por ocasião das reuniões e eventos das áreas, por meio dos colégios invisíveis, se concretiza através das publicações científicas.

Até pouco tempo o papel dos bibliotecários era bastante restrito ao tratamento do acervo e, posteriormente, das informações. O progresso da Ciência da Informação expandiu seu olhar, centrando o foco de atenção nos usuários, voltando-se mais especificamente para o desenvolvimento de suas habilidades para o uso da informação. Isso determinou transformações e avanços no desempenho das atividades profissionais do bibliotecário, convertendo as reflexões sobre as ferramentas, em direção aos métodos de pesquisa e desse, ao processo de construção do conhecimento.

¹⁶ ZABALA, A. *Prática Educativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. *Apud* DUDZIAK Elisabeth Adriana; GABRIEL, Maria Aparecida; VILLELA, Maria Cristina Olaio. A Educação de Usuários de Bibliotecas Universitárias Frente à Sociedade do Conhecimento e sua Inserção nos Novos Paradigmas Educacionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 2000, Florianópolis. Memória SNBU 2000. Florianópolis: [s.n], 2000. Disponível em: <http://snbu.bvs.br/snbu2000/docs/pt/doc/t060.doc>. Acesso em: 11 ago. 2006.

¹⁷ MASETTO, M. (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papyrus, 1998. *Apud* Idem.

É nesse contexto que autores da literatura biblioteconômica têm divulgado, além dos preceitos gerais do movimento da Competência Informacional, alguns métodos de trabalho e de ensino dessas habilidades. Gómez Hernández (2000) dedica-se a apresentar orientações didáticas com tal fim. Conforme explica o autor, métodos variados destinam-se a diferentes objetivos. Assim, a verbalização se constitui na sistemática introdutória desse processo. A exposição oral, dialogada, é apropriada para que sejam estabelecidos os parâmetros conceituais e a visão sintética e global do tema que será trabalhado.

A força da iniciação desse trabalho pela palavra consiste em explorar, através da intimidade com a oralidade, as possibilidades de ativar a curiosidade, estimular e manter a atenção dos receptores da comunicação inicial, e permitir que se sintam a vontade para externarem as relações, idéias, semelhanças e diferenças dos aspectos conhecidos sobre o problema. (GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2000).

Esse modelo de aprendizagem, conforme defende o autor, se mostra como uma boa maneira de estabelecer uma primeira abordagem reflexiva e crítica do assunto. Entretanto, é preciso que se construa um processo de passagem da verbalização para as demais etapas do fazer científico. A seqüência se dirige ao desenvolvimento das leituras. O plano consiste em aprofundar-se criticamente nas informações que os documentos contêm, na fixação dos conceitos e na estruturação dos conhecimentos. O exercício da leitura crítica, que consiste nesse jogo da reconstrução de sentido (diálogo entre o leitor, o(s) autor(es) do(s) texto(s) e o formador/facilitador educacional dessas habilidades do aluno), permitirá, progressivamente, que ele aprenda a realizar questionamentos, saiba determinar o que é fundamental e o que é supérfluo nas informações e, conseqüentemente no que ele deve comunicar, constituindo-se um leitor mais qualificado do ponto de vista crítico de seu próprio processo.

A aprendizagem de leitura crítica, que conforme verificamos ao longo desse trabalho, não se realiza nas etapas anteriores do estudo Fundamental e Médio, mantém os leitores relacionando-se com o processo da leitura como um mero ato de decodificação dos sinais impressos, reproduzindo mecanicamente as palavras que forma, sem qualquer interação com a mensagem veiculada. Silva (1984, p. 96), a isso, chama pseudoleitura, que: “[. . .] transforma o leitor em consumidor passivo de mensagens não significantes e irrelevantes.” Para a superação dessa realidade, é necessário que o ato da leitura integre leitor e seu repertório experiencial ao conteúdo lido, reinscrevendo-o sob essas bases.

As idéias de leitura e escrita associadas ao patrimônio cultura pessoal do leitor, nos remetem às apregoadas “leituras de mundo” referidas em etapas anteriores desse trabalho. A

bibliotecária Maria Helena T. C. Barros, refere-se também a esses aspectos, na proposição da conceituação de leitura, dizendo:

Leitura pode ser entendida como a tomada de consciência de algo, que pode ser um texto ou não, com o escopo do conhecer/compreender o significado. Essa relação entre sujeito (leitor) e objeto (texto) é mediatizada pelos referenciais do mundo (contexto) próprios de cada um, isto é, o repertório experiencial e ímpar, que gera as “n” interpretações individuais de um mesmo objeto. (BARROS, 1986, p. 32).

Ainda, conforme a autora, veiculando a opinião de Eni Pulcinelli Orlandi¹⁸ (1983), a leitura enquanto ato de compreensão e de interação entre sujeito e objeto, e de tomada de consciência, não isenta a intencionalidade do texto em propor construções de sentido previstas nele. O que alerta o autor é para que não se petrifiquem essas interpretações, permitindo ao leitor realizar a descoberta de novas leituras com base em seu patrimônio cultural e experiencial. Para Barros (1986), a absolutização de sentido implica no conceito de autoridade por parte de alguém que deteria o entendimento único, correto e esperado do significado do conteúdo do texto, impedindo a possibilidade de livre interação do sujeito.

A leitura reflexiva, crítica e participante contempla o mundo do leitor e sua realidade, transformando a informação em conhecimento. Esse processo de formação de leitores se constitui em uma operação abrangente, para a qual Nastri (1986) identifica três aspectos fundamentais: o *político* que se refere às finalidades e aos objetivos da leitura, evidenciando-se como um ato de questionamento e de crítica; o aspecto *psicológico*, relacionado à relação homem-texto, enquanto ato de consciência do leitor, agindo e interagindo com a mensagem; e o *metodológico* que diz respeito às técnicas e aos métodos de se trabalhar com o texto.

O que se pode inferir com base no processo de aprendizagem de leitura crítica abordado por Gómez Hernández (2000), e pelos demais autores da Biblioteconomia, como por exemplo, Barros (1986) e Nastri (1986), é sua estreita relação com as contribuições dadas pelos autores da área da educação e da lingüística, no tocante à amplitude dos processos de leitura. O bibliotecário está sendo conclamado a agregar-se a essas práticas educativas, utilizando-se da pedagogia construtivista¹⁹ para implementar didaticamente seus planos de desenvolvimento das habilidades informacionais.

¹⁸ ORLANDI, Eni Pulcinelli. As histórias das leituras. In: *Leitura: teoria & prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, n.2, out. 1983. Apud BARROS, Maria Helena T. C. O Bibliotecário e o Ato de Ler. In: SILVA, Ezequiel Theodoro. (Org.). *O Bibliotecário e a Análise dos Problemas de Leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 27-36. (Cadernos da ALB, 1).

¹⁹ Teoria formulada pelo suíço Jean Piaget (1896-1980), baseada na Teoria que propõe que o conhecimento resulta da interação de uma inteligência sensório-motora com o ambiente; ou seja, do ponto de vista educacional, da associação entre o conteúdo e a vida prática do aluno.

Outra metodologia referida por Gómez Hernández (2000), descrita como ativa, enfoca a ação dos estudantes, enquanto construtores de sua aprendizagem baseada em atividades didáticas do tipo práticas, como por exemplo, a exposição, o diálogo, a leitura. Essa sistemática baseada na práxis do processo produtivo, conforme Gómez Hernández, embora se baseie praticamente nas mesmas tarefas dos modelos propostos anteriormente, se diferencia por evidenciar ao aluno a compreensão do processo de aprendizagem, possibilitando a transferência desse aprendizado, para novas situações de estudo e pesquisa. Além de contemplar os pressupostos educacionais inteligentes (DUDZIAK, 2003) e do aprender a aprender (CAMPELLO, 2003) tal metodologia, conforme o Gómez Hernández derroga a metacognição do usuário.

Abordando especificamente a aprendizagem da atividade de comunicação escrita do trabalho de pesquisa científica, Gómez Hernández (2000) cita o sistema *portfólio* como uma estratégia de ensino abordada por Beltrán²⁰. Esse método já foi adotado em disciplinas de estudo à distância no Curso de Biblioteconomia em nossa Universidade. Conforme explica o autor, a validade de tal sistemática para o desenvolvimento da competência informacional, especialmente no que tange à comunicação escrita, consiste nos seguintes aspectos: permite avaliar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos; auxilia os usuários a refletirem sobre suas próprias produções; permite verificar o progresso da aprendizagem conquistada pelo estudante; facilita a cooperação entre os alunos.

Destacamos que essa proposta, que conforme o autor se constitui, no contexto da alfabetização informacional, em um instrumento de trabalho prodigioso, depende fundamentalmente, segundo nosso entendimento, da atuação didática formulada com base em uma pedagogia educacional transformadora e comprometida com a construção do conhecimento do alunado. Se esse recurso for utilizado de forma burocrática, embora as facilidades que o instrumental tecnológico ofereça para o acompanhamento da evolução dos alunos e a cooperação entre esses, não estará garantido o avanço que essas devoluções e que essa troca cooperada poderia promover. Isso posto, representa de outra forma que as práticas determinadas pela intenção de promover a competência informacional independem da existência de recursos informáticos, se constituindo como fator essencial, o compromisso mesmo com a prática pedagógica.

²⁰ BELTRÁN, J. *Procesos, Estrategias y Tácticas de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 1993. Apud GÓMEZ HERNÁNDEZ, José A. Orientaciones Didácticas para la Mejora de la Alfabetización Informacional. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 23., 2003. Anais. . . [s.l.]: [s.n.], 2003. v. 2.

Por fim, importa ao bibliotecário os atributos multidisciplinares, especialmente para aqueles cuja atuação se fundamenta mormente na qualificação do uso da informação, propiciando

aos usuários a capacitação competente para tal, especialmente no que se refere à comunicação escrita de suas produções em pesquisa. As habilidades educacionais sob o enfoque Construtivista representam as bases sólidas para essa construção do aprender a aprender e desse aprender para além do momento presente, como construção de conhecimento para aplicação ao longo da vida dos pesquisadores.

Além disso, as questões ideológicas que implicam a relação dos usuários com a linguagem precisam ser objeto de atenção e reflexão por parte daqueles que lidam com a construção escrita dos trabalhos científicos. É preciso implementar na prática de tal ensino, o respeito às leituras de mundo dos pesquisadores, possibilitando uma integração entre a criteriosidade científica e a capacidade autônoma e responsável por parte daquele que escreve.

Por fim, implica em um profissional que se mostre sempre disposto a aprender, consciente de que leitura e escrita se produzem na prática do fazer crítico, que saiba unir forma e conteúdo como partes importantes e fundamentais para completude da qualidade que as produções devem alcançar, movidas pelo desejo tanto daqueles que aprendem, quanto daqueles que ensinam, posto que essas duas facetas integram e constituem, dialeticamente, um mesmo processo: ensino-aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos mais importantes aspectos na atualidade, do ponto de vista do desenvolvimento das ciências é a capacidade dos diferentes campos científicos de refletirem quanto às transformações sociais, identificando quais as novas necessidades e demandas oriundas dessa sempre nova sociedade. Com isso, a promoção de serviços e ações são atitudes pró-ativas que implementam e efetivam o papel institucional das diversas áreas do conhecimento humano.

Muito trabalho intelectual é realizado antes de qualquer etapa do avanço em direção à criação de alternativas esperadas pela comunidade usuária dos serviços e, posteriormente, para a formulação dos mesmos. A totalidade desses processos passa, além da realização de leituras, pelo ato da escrita. O aspecto redacional se constitui em um elo entre a pesquisa e a recuperação da informação produzida, entre a recuperação e o uso efetivo da informação através da produção de novos artigos e/ou a formulação de projetos, por exemplo.

A Biblioteconomia tem sido pródiga em renovar seus paradigmas e parâmetros de atuação. Crescemos e nos desenvolvemos de acordo com as necessidades e novas demandas que se apresentam em nosso campo de trabalho. Nosso maior trunfo tem sido nossa disposição em perceber que aspectos são esses e de mover o fazer biblioteconômico em direção às necessidades de nossos usuários. Salvaguardamos os processos científicos renovando a nós mesmos na busca da complementação de diferentes aspectos informacionais daqueles a quem nosso serviço está direcionado.

Frente aos argumentos acima expostos e face aos atuais problemas identificados quanto à crescente baixa qualidade nas produções acadêmicas escritas, é que o presente estudo dedicou sua atenção às relações entre a Biblioteconomia e a perspectiva educativa do ponto de vista do uso próprio da informação através das comunicações científicas/acadêmicas. Assim, o ato intervalar entre a leitura e a divulgação científica foi discutido, à luz das idéias de bibliotecários, educadores e lingüistas. Essa ampliação que contemplou a visão de outros campos do saber deveu-se aos aspectos implicados no problema estudado, como as relações existentes entre a leitura e a escrita, o fracasso na sistemática de ensino da língua baseado na normatização gramatical e a adoção de uma pedagogia incluyente e de perspectiva construtivista.

As bases dessa questão, do ponto de vista biblioteconômico, estão lançadas no cerne do movimento da Competência Informacional, inserido no contexto da Ciência da Informação, a qual está promovendo contundentes reflexões nesse sentido. A atenção ao

desenvolvimento da fluência informacional vem contribuindo para que nos instrumentalizemos em direção à superação do referido problema vivenciado, atualmente, nos bancos universitários. Conforme vimos ao longo deste estudo, a importância do assunto está diretamente relacionada com as perspectivas futuras da própria ciência, visto que a construção do conhecimento depende, inerentemente, das produções escritas calcadas no processo do registro escrito para a divulgação científica.

Nesse sentido, cabe de nossa parte dar atenção a dois aspectos primordiais: um deles diz respeito à nossa atuação em um plano mais efetivo do ponto de vista da orientação redacional. Embora possa haver questionamentos quanto à existência de suficiente capacitação técnica para tal, nossa habilitação profissional já contempla leituras avaliativas de obras que se constituam em possibilidade de integração a acervos nas unidades. Já executamos ações de análise quanto aos aspectos relativos ao conteúdo expresso nas obras, domínio do assunto e a precisão do tema e adequação da linguagem.

A passagem dessas ações da confrontação das obras de autores, para a verificação do atendimento desses aspectos nas produções acadêmicas, ou a existência de lacunas informacionais explicitadas pelas textualizações, não diferem em muito daquilo que já operamos tecnicamente em nosso cotidiano nas bibliotecas. Do mesmo modo não representaria uma dificuldade de análise quanto à identificação de fidedignidade no uso das informações coletadas e citações realizadas, por se constituírem em procedimentos também executados por nós a fim de mantermos a qualidade e adequação dos acervos através dos processos de seleção do material para a formação e o desenvolvimento das coleções das unidades de informação.

Nesse sentido, a constatação quanto à baixa qualidade nas produções acadêmicas escritas nos reserva um campo amplo, destacado pelo movimento da Competência Informacional. Além disso, nos conclama a uma participação ativa na superação dessas dificuldades. O desafio colocado nesse modelo de construção do conhecimento globalizado - no que tange à nossa ocupação efetiva com o problema da comunicação científica relativa à etapa redacional, relacionada ao uso da informação - refere-se à necessidade de aproximação com áreas do conhecimento como a da Educação e da Linguística.

Esse se constitui no segundo aspecto de importância para nossa atuação enquanto bibliotecários ligados ao desenvolvimento da competência e da fluência dos usuários no uso da informação. A Biblioteconomia fica, definitivamente, inserida em uma proposição educativa, de perspectiva ampliada no processo de aprendizado voltado para a vida das pessoas e para o aprendizado ao próprio processo do aprender.

É sobre esse fazer educacional que se revela o diferencial a que precisamos ascender e dominar em nossa atuação como bibliotecários. Esse é o momento exato em que ressaltamos a necessidade de implementação de nossa formação com vistas aos processos instrutivos e educacionais. Passamos das ações técnicas já tão consagradas em nossa área, para ações educativas propriamente ditas.

Do ponto de vista formativo, a ampliação dos aspectos pedagógicos, embasa e qualifica nossa atuação relativamente aos processos educacionais. Especialmente nas bibliotecas universitárias, o paradigma do desenvolvimento das habilidades informacionais nos conduz a um papel ainda mais evidente dentro da capacidade, não mais de avaliar a posteriori, a qualidade do que já foi produzido, mas nos permite estar na base do fazer científico, como co-formadores dos possíveis/prováveis cientistas do futuro.

O paradigma da inteligência nos convoca ao desenvolvimento de projetos que auxiliem os usuários a fazerem uso qualificado das informações. Essa perspectiva aponta para duas instâncias de efetiva atuação. Um deles é relacionado ao papel das bibliotecas universitárias, criando projetos educativos para o desenvolvimento da competência dos usuários acadêmicos no uso das informações selecionadas. Assim, as bibliotecas acadêmicas precisarão estar comprometidas com o processo de construção de competência e fluência informacional, reconhecendo e atuando sobre esse que tem sido um dos grandes problemas dos usuários da informação na atualidade: a comunicação escrita dos processos científicos que se iniciam na busca e seleção da informação, leitura crítica, reflexão e comunicação, resultando na produção de conhecimento propriamente dito.

A qualidade do processo de leitura, que já se constitui em assunto de atenção por parte de nossa área, ganha ênfase renovada quando relacionada à prática da escrita como ação continuada do ato de ler como ação-base à construção efetiva do conhecimento através da escrita. Os bibliotecários e suas ações já iniciadas no campo do estímulo ao desenvolvimento do hábito e prazer na leitura, agora podem apoiar-se em mais esse fator de importância relacionado à leitura que é a representação escrita do pensamento.

A consideração sobre os problemas de escrita, encontrada nos livros de autores ligados às áreas da Educação e da Linguística, nos aproxima desses campos, ampliando, conforme a própria Competência Informacional já promulgou, a uma concepção holística de nossos procedimentos na atuação profissional. Conforme pudemos confirmar ao longo desse estudo, o comprometimento explícito de capacidade de leitura crítica por parte dos alunos relaciona-se à dissociação entre os atos de leitura e escrita. E é nesse aspecto, que nossa atuação ampliada, completa o ciclo leitura crítica-escrita.

Por outro lado, no que respeita à incorporação de conceitos pedagógicos, verificamos que a supressão de ações construtivistas, que excetua a prática inicial da aquisição da linguagem falada para o desenvolvimento da escrita com base na vertente normativa-gramatical, não se traduz na competência e nem na eficácia do ensino da língua e, muito menos, no uso pleno da linguagem escrita. Desse modo, a implementação dos conceitos da Competência Informacional com os da pedagogia construtivista, tende a fortalecer a figura dos bibliotecários no plano da atuação junto às unidades educacionais. O que se ressalta, nesse sentido, é a importância de nossa atenção para o aspecto de que, comprovadamente, o uso de sistemas de ensino que destituem o aluno de seus saberes pregressos e que se baseiam em constituição e manutenção das relações de poder na sala-de-aula tem demonstrado o fracasso crescente ao longo dos anos. Através desse método, os alunos são incitados a se despojarem de suas leituras de mundo anteriores, para decorarem e reproduzirem informações alheias a sua vida, jamais chegando a realizarem produção efetiva de conhecimento. Esse fato, em nada deve nos surpreender, ao contemplarmos os rumos a que chegamos no tocante às produções escritas acadêmicas. E deve assim, nortear nossa ação educativa a fim de que não venhamos a repetir tal erro.

Do ponto de vista da atuação biblioteconômica, sob pena das ciências, especialmente as humanas e aplicadas, perderem força pela insuficiência e/ou fragilidade de publicações, é que se torna fundamental a ampliação do paradigma educacional na formação do bibliotecário. É necessário que contemplemos a expansão do uso inteligente da informação. Se a defasagem se inicia no começo da formação escolar, e chega aos bancos universitários, após 12 anos de estudo, a situação é muito preocupante. Entretanto, a realidade está aí: não podemos deixar de nos posicionarmos frente a essa situação, utilizando nosso projeto de formação acadêmica para integrar as desejáveis e necessárias soluções para o problema.

Não resolveremos sozinhos, mas trabalhando multidisciplinarmente poderemos ampliar as chances de enfrentarmos a questão com sucesso. Nesse sentido, a fim de estender as reflexões realizadas no presente estudo, do ponto de vista da formação do bibliotecário, temos a sugerir que a disciplina de Língua Portuguesa, na perspectiva lingüística, acompanhe os estudantes, até pelo menos metade do curso de Biblioteconomia, trabalhando integradamente com as demais disciplinas afetas à questão da pesquisa e produção científica, e com a própria Biblioteca da Faculdade.

Além disso, cabe salientar a importância de investimento curricular em disciplinas voltadas para a prática biblioteconômica sob a perspectiva da Competência Informacional, em bibliotecas escolares. Pois, conforme verificamos ao longo desse trabalho, embora a questão

em discussão diga respeito às dificuldades enfrentadas no campo acadêmico, as bases desse problema foram identificadas na formação escolar decorrida anteriormente.

Desse modo, ressaltamos também, o valor inestimável para a futura atuação profissional, da ampliação do número de disciplinas ligadas à área da Educação, agregando conhecimentos educacionais e didáticos aos bibliotecários.

Se o fato de que o início do processo da produção científica se dá de modo silencioso e delongado, por ocasião da mais tenra pesquisa escolar, lá no Ensino Fundamental, fosse considerado com a devida atenção, provavelmente a matéria de pesquisa e de produção de textos, tornar-se-iam disciplinas indispensáveis na formação escolar de todos os estudantes. Além disso, o papel dos bibliotecários escolares, ao contrário da maioria dos relatos encontrados, estaria sendo valorizado, como um profissional importante no ambiente escolar.

O movimento da Competência Informacional, nascido dentro da Ciência da Informação, possibilita ao profissional da Biblioteconomia um papel ativo frente a esse quadro persistente, crescente e cada vez mais preocupante. Através dos pressupostos de aprender a aprender e de aprender para a vida, permite a expansão da ação biblioteconômica para um dos focos mais emergentes no âmbito informacional, que é o uso próprio da informação recuperada, através dos procedimentos de escrita. Essa prática biblioteconômica, conforme entendemos, deve se fazer presente não somente no meio acadêmico, mas desde o Ensino Fundamental, através de projetos associados a esse trabalho, os quais poderão resultar, futuramente, na conseqüente ampliação da qualidade das produções e comunicações acadêmicas, bem como, poderá influir positivamente, desde o início da formação escolar, no estímulo e no gosto pelo processo do próprio aprendizado, na produção científica em si e na melhoria da qualidade de vida das pessoas e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Normas sobre Aptitudes para el Acceso y Uso de la Información em la Enseñanza Superior**. Chicago: ALA, 2000.

Disponível em:

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetencystandards.htm>>.

Acesso em: 05 out. 2006.

AZEVEDO, Israel Belo de. **O Prazer da Produção Científica**: diretrizes para a elaboração de trabalhos científicos. 5. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

BARRASS, Robert. **Os Cientistas Precisam Escrever**: guia de redação para cientistas, engenheiros e estudantes. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1994.

BARROS, Maria Helena T. C. O Bibliotecário e o Ato de Ler. In: SILVA, Ezequiel Theodoro. (Org.). **O Bibliotecário e a Análise dos Problemas de Leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 27-36. (Cadernos da ALB, 1).

BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society. Norwood: Alex, 1997.

BRASIL. Parecer n.º 492, de 03 de abril de 2001. Aprovação Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 24 ago.2006.

CAMPELLO, Bernadete. O movimento da Competência Informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003.

CAREGNATO, Sônia Elisa. O Desenvolvimento das Habilidades Informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia & Documentação**, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, jan./dez. 2000.

CATACH, Nina (Org.). **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 11ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

CYSNE, Fátima Portela. **Biblioteconomia**: dimensão social e educativa. Fortaleza: UFC, 1993.

DORSCH, Friedrich; HACKER, Hartmut; STAPF, Kurt-Hermann. **Dicionário de Psicologia Dorsch**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v.32, n. 1, p. 23-25, jan./abr. 2003.

_____; Adriana; GABRIEL, Maria Aparecida; VILLELA, Maria Cristina Olaio. A Educação de Usuários de Bibliotecas Universitárias Frente à Sociedade do Conhecimento e sua Inserção nos Novos Paradigmas Educacionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 2000, Florianópolis. Memória SNBU 2000. Florianópolis: [s.n.], 2000. Disponível em: <http://snbu.bvs.br/snbu2000/docs/pt/doc/t060.doc>. Acesso em: 11 ago. 2006.

FERRER, Juliana; CLEMENZA, Caterina. Revistas Científicas Arbitradas: suporte al desarrollo de la producción y productividad científica institucional. In: JORNADAS DE DISCUSIÓN SOBRE GESTIÓN DE LAS REVISTAS CIENTÍFICAS ARBITRADAS, 2001, Maracaibo: Facultad de Ciências Econômicas y Sociales, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação e Mudança.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000b.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000c.

_____; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida:** depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 14. ed. São Paulo: Ática, 2001. (Série Educação em Ação) 2003.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. **Linguística e Ensino do Português.** Coimbra: Almedina, 1974.

GIL NETO, Antônio. **A Produção de Textos na Escola:** uma trajetória da palavra. São Paulo/SP: Loyola, 1988. (Série Práticas Pedagógicas, v. 2)

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, José A. Orientaciones Didácticas para la Mejora de la Alfabetización Informacional. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 23., 2003. Anais. . . [s.l.]: [s.n.], 2003. v. 2. Disponível em: http://ritv.les.inf.puc-rio.br/proupware/publicacoes/HTML/JAI2003_cap7.htm. Acesso: em 11 ago. 2006.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Manual de Redação.** Porto Alegre: Gráfica UFRGS, 1999.

HAUY, Amini Boainain. **Da Necessidade de uma Gramática-Padrão da Língua Portuguesa.** São Paulo: Ática, 1983. (Ensaio, 99).

JERUSALINSKI, Alfredo. Primeiros desafios. **Revista Mente e Cérebro**, São Paulo, n.1, p. 60-65. [2006]. Edição Especial.

JORGE, Simões J. **Educação Crítica e seu Método**. São Paulo: Loyola, 1981.

KATO, Mary. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1992.

LOUREIRO, Amilcar Bruno Soares; CAMPOS, Silvia Horst. **Guia para Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos**: monografias, relatórios e demais trabalhos acadêmicos. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 5. ed. São Paulo: Altas, 2003.

NASTRI, Rosemeire Marino. Alguns Aspectos da Leitura. In: SILVA, Ezequiel Theodoro. **O Bibliotecário e a Análise dos Problemas de Leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. (Cadernos da ALB, 1).

PIAGET, Jean. **O nascimento da Inteligência na Criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 19--

REY, Luís. **Planejar e Redigir Trabalhos Científicos**. São Paulo: Edgar Blücher, 1987.

SÁ, Elizabet Schneider (Coord.). **Manual de Normalização de Trabalhos Técnicos, Científicos e Culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SACCHI JÚNIOR, Nério. A ato de ler como um processo de descoberta da realidade. In: SILVA, Ezequiel Theodoro. **O Bibliotecário e a Análise dos Problemas de Leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. (Cadernos da ALB, 1).

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica**: elaboração de trabalhos científicos. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 1977.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 14. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Educação Contemporânea); Série Metodologia e prática de Ensino).

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**: diretrizes para o trabalho didático-científico na universidade. 5. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para um nova pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil. In: CATANI, Afrânio Mandes (Org.). **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 60). p. 11-33.

SOARES, Maria do Carmo Silva. **Redação de Trabalhos Científicos**. São Paulo: Cabral, 1995.

SOUZA, Francisco das Chagas de. **Escrevendo e Normalizando Trabalhos Acadêmicos: um guia metodológico**. 2. ed. rev. e atual. Florianópolis: UFSC, 2001. (Série Didática).

STRATTON, Peter; HAYES, Nicky. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ANEXO A - O Gigolô das Palavras

O Gigolô das Palavras

Luís Fernando Veríssimo

Quatro ou cinco grupos diferentes de alunos da Farroupilha estiveram lá em casa numa mesma missão, designada por seu professor de Português: saber se eu considerava o estudo da Gramática indispensável para aprender e usar a nossa língua ou qualquer outra língua. Cada grupo portava seu gravador cassete, certamente o instrumento vital da pedagogia moderna, e andava arrecadando opiniões. Suspeitei de saída que o tal professor lia essa coluna, se descabelava diariamente com as suas afrontas às leis da língua, e aproveitava aquela oportunidade para me desmascarar. Já estava até preparando, às pressas, minha defesa ("Culpa da revisão! Culpa da revisão!"). Mas os alunos desfizeram o equívoco antes que ele se criasse. Eles mesmos tinham escolhido os nomes a serem entrevistados. Vocês têm certeza que não pegaram o Veríssimo errado? Não. Então vamos em frente.

Respondi que a linguagem, qualquer linguagem, é um meio de comunicação e que deve ser julgada exclusivamente como tal. Respeitadas algumas regras básicas da Gramática, para evitar os vexames mais gritantes, as outras são dispensáveis. A sintaxe é uma questão de uso, não de princípios. Escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo. Por exemplo: "escrever claro" não é certo mas é claro, certo? O importante é comunicar. (E quando possível, surpreender, iluminar, divertir, comover... Mas aí entramos na área do talento, que também não tem nada a ver com a Gramática). A Gramática é o esqueleto da língua. Só predomina nas línguas mortas, e aí é de interesse restrito a necrólogos e professores de Latim, gente em geral pouco comunicativa. Aquela sóbria gravidade que a gente nota nas fotografias em grupo dos membros da Academia Brasileira de Letras é de reprovação pelo Português ainda estar vivo. Eles só estão esperando, fardados, que o Português morra para poderem carregar o caixão e escrever sua autópsia definitiva. É o esqueleto que nos traz de pé, certo, mas ele não informa nada, como a Gramática é a estrutura da língua mas sozinha não diz nada, não tem futuro. As múmias conversam entre si em Gramática pura.

Claro que eu não disse tudo isso para meus entrevistadores. E adverti que minha implicância com a Gramática na certa se devia à minha pouca intimidade com ela. Sempre fui péssimo em Português. Mas - isto eu disse - vejam vocês, a intimidade com a Gramática é tão dispensável que eu ganho a vida escrevendo, apesar da minha total inocência na matéria. Sou um gigolô das palavras. Vivo às suas custas. E tenho com elas a exemplar conduta de um cáften profissional. Abuso delas. Só uso as que eu conheço, as desconhecidas são perigosas e potencialmente traiçoeiras. Exijo submissão. Não raro, peço delas flexões inomináveis para satisfazer um gosto passageiro. Maltrato-as, sem dúvida. E jamais me deixo dominar por elas. Não me meto na sua vida particular. Não me interessa seu passado, suas origens, sua família nem o que os outros já fizeram com elas. Se bem que não tenha também o mínimo escrúpulo em roubá-las de outro, quando acho que vou ganhar com isto. As palavras, afinal, vivem na boca do povo. São faladíssimas. Algumas são de baixíssimo calão. Não merecem o mínimo respeito.

Um escritor que passasse a respeitar a intimidade gramatical das suas palavras seria tão ineficiente quanto um gigolô que se apaixonasse pelo seu plantel. Acabaria tratando-as com a deferência de um namorado ou com a tediosa formalidade de um marido. A palavra seria a sua patroa! Com que cuidados, com que temores e obséquios ele consentiria em sair com elas em público, alvo da impiedosa atenção de lexicógrafos, etimologistas e colegas. Acabaria impotente, incapaz de uma conjunção. A Gramática precisa apanhar todos os dias para saber quem é que manda.