



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

SÔNIA SENA DA SILVA

**CURSOS DE REDAÇÃO PARA O ALUNO DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO:
NECESSIDADE OU IMPOSIÇÃO?**

RECIFE, 2011

SÔNIA SENA DA SILVA

**CURSOS DE REDAÇÃO PARA O ALUNO DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO:
NECESSIDADE OU IMPOSIÇÃO?**

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na área e concentração Teoria e Análise da Organização Linguística e seus distúrbios, na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Organização Sócio-Cultural, sob a orientação do Prof. Dr. Junot Cornélio Matos

RECIFE, 2011

S586c · Silva, Sônia Sena da
Cursos de redação para o aluno do 3º ano do ensino
médio : necessidade ou imposição? / Sônia Sena da Silva ;
orientador Junot Cornélio Matos, 2011.
114 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de
Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Programa de
Mestrado em Ciências da Linguagem, 2011.

1. Redação - Estudo e ensino (Ensino médio). 2. Escola.
3. Escrita. 4. Língua materna. 5. Linguística. I. Título.

CDU 800.6

CURSOS DE REDAÇÃO PARA O ALUNO DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: NECESSIDADE OU IMPOSIÇÃO?

SÔNIA SENA DA SILVA

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Defesa pública em:

Recife, 16 de março de 2011.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Junot Cornélio
Matos
Universidade Federal de Pernambuco
Presidente

Prof^a Dr^a Wanilda M^a Alves Cavalcanti
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora interna

Prof^a Dr^a Maria da Conceição Bizerra
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora externa

A todos os alunos e suas famílias, que passaram, estão passando ou ainda passarão pelo estresse do Vestibular, dedico este trabalho.

Passei no Vestibular. Ou não...

O pequeno burguês

Martinho da Vila

*Felicidade!
Passei no vestibular
Mas a faculdade
É particular*

*Particular!
Ela é particular
Particular!
Ela é particular...*

*Livros tão caros
Tanta taxa prá pagar
Meu dinheiro muito raro
Alguém teve que emprestar*

*O meu dinheiro
Alguém teve que emprestar
O meu dinheiro
Alguém teve que emprestar...*

*Morei no subúrbio
Andei de trem atrasado
Do trabalho ia prá aula
Sem jantar e bem cansado
Mas lá em casa
À meia-noite
Tinha sempre a me esperar
Um punhado de problemas
E criança prá criar...*

*Para criar!
Só criança prá criar
Para criar!
Só criança pra criar...*

*Mas felizmente
Eu consegui me formar
Mas da minha formatura
Não cheguei participar
Faltou dinheiro prá beca
E também pro meu anel
Nem o diretor careca
Entregou o meu papel...*

*O meu papel!
Meu canudo de papel
O meu papel!
Meu canudo de papel...*

*E depois de tantos anos
Só decepções, desenganos
Dizem que sou um burguês
Muito privilegiado
Mas burgueses são vocês
Eu não passo
De um pobre coitado
E quem quiser ser como eu
Vai ter é que penar um bocado*

*Um bom bocado!
Vai penar um bom bocado
Um bom bocado!
Vai penar um bom bocado
Um bom bocado!
Vai penar um bom bocado...*

“O discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, as respostas e objeções potenciais, procura apoio.”

(Mikhail Bakhtin / Volochinov)

AGRADECIMENTOS

Aos emissários de Deus aqui na Terra, pelas orientações, oportunidades e realizações.

A minha família, Jackson, Geysa, Gisele, João, Jesse, Jesus e Luísa, pelo constante incentivo e pela confiança em mim depositados.

A meu orientador, Prof. Dr. Junot Cornélio Matos, por ser um verdadeiro facilitador como educador moderno e competente que é.

A todos os docentes do Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, pelo apoio, orientação e acolhimento proporcionados.

Às professoras Marígia Ana de Moura Aguiar, Karina Falcone e Vanilda M^a Alves Cavalcanti, minha “torcida organizada” na UNICAP, por todo o incentivo e apoio discreto, porém, muito eficiente.

Aos colegas de turma e de outras turmas, como Karla Epiphania, sempre dispostos à solidariedade e a compartilhar conhecimento, especialmente a Maria do Carmo Apolinário, companheira de trabalho, de estudo e de sonhos.

A Evódia Gonçalves, a Josete Targino, aos alunos e aos demais professores da turma observada, por apoiarem, facilitarem, participarem e contribuírem para a realização desta pesquisa.

A todos os funcionários da Universidade Católica de Pernambuco, especialmente a Sérgio Wanderley e às “meninas” da secretaria do Mestrado, pelos inestimáveis serviços prestados com tanta competência.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho, meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

Analisar o trabalho pedagógico desenvolvido na escola com a produção textual escrita parece ser uma atividade polêmica em razão da complexidade dos elementos que a integram. Os objetivos deste trabalho são refletir sobre os problemas dos alunos em relação à produção, sob a luz teórica dos frutos extraídos do diálogo entre as Ciências da Linguagem e, para isso, pretende-se adentrar inquisitivamente na questão e verificar suas entranhas para não se incorrer na armadilha de estabelecer culpados. No decorrer deste trabalho, explicar-se-á o percurso feito, partindo dos estudos efetuados para a fundamentação teórica, destacando-se a abordagem do funcionamento da língua em sociedade através das teorias estudadas pela Linguística Textual, o desenvolvimento da competência textual e discursiva na escola e o trabalho com gêneros, além da falsa dicotomia que se propaga no meio educacional entre Fala X Escrita. Aqui também será abordada a situação do sujeito vestibulando em relação à sua língua materna, como se dá o ensino de Redação no Ensino Médio, e como é visto o gênero Redação Escolar no vestibular, apresentando-se, então, o discurso dos manuais. A conclusão desta parte traz reflexões sobre as relações estabelecidas entre Ideologia, Linguagem e Poder, assim como entre Linguagem, Discurso e Escola. A seguir, serão expostas a metodologia e a estratégia de ação utilizadas para se fazer a pesquisa, destacando-se a caracterização do estudo, assim como a caracterização do campo de pesquisa. Prosseguindo, serão apresentados os dados para a análise dos elementos trabalhados, informando a situação comunicativa, expondo a observação do material produzido e o resultado obtido. Encerrando, vêm as conclusões finais, nas quais procura-se deixar claros os prováveis motivos para as dificuldades encontradas na realização da pesquisa e para o conseqüente resultado obtido, assim como também se argumentará sobre possíveis soluções para a melhoria da prática pedagógica atualmente utilizada pelos professores no ensino da produção textual escrita.

Palavras-chave: REDAÇÃO, ESCOLA, ALUNO, VESTIBULAR, CURSO

RESUMÉ

Analyser le travail pédagogique développé à l'école avec la production textuelle écrite se montre une activité polémique en raison de la complexité des éléments qui le composent. Il faut approfondir inquisitivement la question et de vérifier ses entrailles pour n'incourir pas dans la piège d'établir coupables. Dans le cours de ce travail nous allons expliquer le trajet exécuté sur la base des études faites pour la fondation théorique, avec prépondérance pour l'approche du fonctionnement de la langue dans la société à travers de les théories étudiées pour la Linguistique Textuelle, le développement des compétences textuelle et de discourir dans l'école et le travail avec son genres, au delà de la fause dichotomie que se propage dans le milieu éducatif entre Parole X Ecrit. Ici, aussi nous allons examiner la situation du sujet par à leur langue maternelle, comme est la la langue maternelle, comme est la pratique de enseigner Rédaction dans l'école secondaire, et qu'est la vision sur le genre Rédaction Scolaire dans le vestibulaire, où se faire voir, alors, le discours des manuels. La conclusion de cette section se prendra sur les relations entre Idéologie, la Langage et Pouvoir, ainsi qu'entre Langage, Discours et École. Ensuite, sera exposée la méthodologie et la stratégie de action utilisées pour se faire la enquête où, en particulier, l'acte de caractériser l'étude, ainsi que la caractérisation du champ de recherche. À l'avenir, les données sont présentés pour l'analyse des éléments de travail, dit la situation de communication, en expliquant l'observation de la matière produite et le résultat obtenu. Finalement, viennent les conclusions finales, où nous avons essayé de faire comprendre les raisons probables pour les difficultés trouvées dans la recherche et le résultat, par conséquent, il font également valoir que des solutions possibles pour la amélioration des pratiques pédagogiques présentement utilisées par les professeurs dans l'enseignement de la production textuelle écrite.

Mots clé: . REDACTION, ÉCOLE, ÉTUDIANT, VESTIBULAIRE, COURS

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	9
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
1.1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL E O FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA EM SOCIEDADE.....	9
1.1.1 <i>O desenvolvimento da competência textual e discursiva na escola e o trabalho com gêneros</i>	10
1.1.2 <i>Fala X Escrita: uma falsa dicotomia</i>	15
1.1.3 <i>O sujeito vestibulando e sua língua materna</i>	20
1.2 O ENSINO DE REDAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: FILOSOFIA E METODOLOGIA DA PESQUISA COMO OPÇÕES PARA FORMAR PENSADORES E REDADORES AUTÔNOMOS	23
1.2.1 <i>Estudos filosóficos no Ensino Médio como incentivo ao pensar para agir</i>	25
1.2.2 <i>Metodologia da Pesquisa no Ensino Fundamental como alternativa para aquisição de conhecimento</i>	31
1.3 IDEOLOGIA, LINGUAGEM E PODER	40
1.3.1 <i>Linguagem, Discurso e Escola</i>	42
1.3.2 <i>O gênero Redação Escolar no vestibular: o discurso dos manuais</i>	43
CAPÍTULO 2	54
METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE AÇÃO	54
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	56
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	61
DADOS E RESULTADOS	65
3.1 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES FEITAS EM SALA DE AULA DA ESCOLA.....	66
3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS PARA OS ALUNOS DA TURMA OBSERVADA	72
3.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA PROFESSORA DE REDAÇÃO DA TURMA OBSERVADA NA ESCOLA E OBSERVAÇÕES	76
3.4 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM PROFESSORES DE REDAÇÃO DE CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES	79
CONCLUSÃO	89
REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

Analisar o trabalho pedagógico desenvolvido na escola com a produção textual escrita parece ser uma atividade polêmica em razão da complexidade dos elementos que a integram e da possibilidade, equivocada, de tecerem-se críticas favoráveis, ou não, ao fenômeno educacional que busca dar conta do mister. Entretanto, para além de sua aparecência, é preciso adentrar inquisitivamente a questão e verificar suas entranhas para não se incorrer na armadilha de estabelecer culpados.

Contestar e criticar negativamente a eficiência dos processos utilizados nas escolas pelos professores dos anos anteriores no Ensino Fundamental e Médio, a fim de preparar e construir as competências necessárias para a produção dos vários gêneros e tipos textuais escritos nas séries e níveis acadêmicos posteriores, seria o caminho mais fácil a percorrer em busca de possíveis culpados para o suposto fraco desempenho dos alunos/candidatos em concursos como o vestibular, por exemplo.

Para quem exerce a função de docente de Língua Portuguesa, os momentos dedicados à produção de textos escritos do tipo dissertativo-argumentativo são extremamente inquietantes. É flagrante o desconforto dos alunos diante da mais simples proposta de execução de uma tarefa como essa que, sob o ponto de vista da maioria dos professores, exige apenas, e basicamente, alguma reflexão e conhecimento prévio sobre temas de domínio público.

Por mais que o professor incentive e insista na importância das pesquisas anteriores à atividade proposta, que podem ser efetivadas através da mídia, inclusive a eletrônica, e que propicie oportunidades de serem realizadas consultas e discussões em sala de aula, com produção individual ou coletiva, as dificuldades permanecem numa parcela maior dos alunos concluintes do Ensino Médio e dos vestibulandos.

Ao longo dos anos de prática docente, observa-se que a maioria desses alunos apresenta uma grande dificuldade em elaborar e produzir um texto em linguagem escrita, principalmente se o tipo proposto for o argumentativo, mesmo que o gênero carta seja apontado como opção, como ocorreu, até bem pouco tempo, no vestibular da Universidade Federal de Pernambuco.

Nos educadores que são adeptos convictos das observações e avaliações contínuas, que acreditam ser essencial e perfeitamente possível ensinar avaliando e

avaliar ensinando, e que o caminho do ensino e da aprendizagem é uma via de mão dupla e de múltiplas faixas, aflora a indecisão em assim proceder.

Essa hesitação emerge ao observarem e sentirem nos alunos o desconforto dos olhares perdidos no teto, das feições contraídas, das mãos transpirando em distonia, ou pior, da simples desistência mascarada por um comportamento aparentemente inconsequente e, às vezes, até agressivo. Afinal, as notas advindas das avaliações feitas por esses professores é que constarão em cadernetas, boletins e históricos escolares, acompanhando o indivíduo por toda a vida acadêmica e profissional.

Baseando-se nesses comportamentos observados ao longo da prática pedagógica, os quais manifestam indícios claros de problemas nessa atividade, e em estudos de pesquisadores que abordam o gênero Redação Escolar e suas especificidades, considera-se que é preciso investigar melhor e mais aprofundadamente por que esse tão grave transtorno acontece, especificamente no momento do Vestibular e no momento de conclusão de um ciclo, como é o terceiro ano do Ensino Médio.

Teoricamente, nesse período da vida acadêmica, o professor de Língua Materna deveria estar lidando com um grupo de alunos que, mesmo apresentando dificuldades, não externasse horror à tarefa de produção textual.

Alguns indivíduos chegam, ouse-se dizer, até a partir para um confronto exaustivo com a instituição escola, preferindo desistir dos estudos por causa das atividades propostas e das exigências feitas, frustrando e dificultando sobremaneira, dessa forma, o ensino e a aprendizagem que deveriam ser naturais e conseqüentes no processo da produção de textos argumentativos escritos.

Como as redações do tipo argumentativo concentram e expõem o maior número de problemas, considera-se a importância de serem intensificadas as observações, para que se possa investigar mais profunda e adequadamente o que poderia estar ocorrendo.

Assim, quem sabe, possa-se chegar a uma hipótese que explique, mesmo que não justifique, porque após tantos anos de ensino básico obrigatório, o alunado chegue a um momento de comprovação dos conhecimentos e competências adquiridos e dê tão claras demonstrações de ignorância.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o desenvolvimento da competência de escrita não é, de nenhum modo, um aspecto secundário no desenvolvimento da personalidade, dos mecanismos de aprendizagem e, evidentemente, de um pensar reflexivo. Sendo assim, entende-se que cabe à escola regular desenvolver esta competência no alunado em toda a sua vida acadêmica de ensino básico, trabalhando-se, na sala de aula, a escrita de textos desde o início do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio.

A escola é o lugar em que todas as dimensões da realidade se refletem, mas é fato também que, durante muito tempo, ela foi vista quase que, essencialmente, como lugar de adiestramento, onde ao aluno cabia apenas o “direito” e o dever de aceitar, assimilar e reproduzir o que quer que fosse.

Excluiu-se da escola o pensar, o refletir para agir, tão específico da raça humana e indispensável para a evolução dos seres humanos e das sociedades em geral, e promoveu-se a imitação, a cópia e o “engessamento” daquele que, teoricamente, a frequentava com o intuito de conhecer e de crescer em todos os aspectos do contexto social. Paulo Freire (2005) chamou a esse modelo educacional de “educação bancária”.

Além do esquecimento de seu conhecimento prévio a respeito de temas reconhecidamente importantes para o exercício da plena cidadania, esses indivíduos deixam claro que o material que escrevem obedece mais a uma imitação do padrão que lhes foi apresentado, uma cópia do que acreditam importante e já dito sobre o assunto.

Dessa forma, justificam seu desempenho pífio com argumentos até obtusos, como o de que apenas estavam tentando fazer o que achavam que o professor queria. Isto é, a base da produção textual parece depender do poder de adivinhação do produtor, o que parece, no mínimo, ridículo.

Nesse contexto, apresentou-se como oportuno indagar: por que os alunos de séries concluintes do Ensino Médio e candidatos nos vestibulares apresentam um grau tão elevado de dificuldade na produção de textos escritos, mais especificamente nas que exijam argumentações consistentes e o uso de uma linguagem mais adequada à modalidade padrão escrita da Língua Portuguesa?

Não seria por causa de vários fatores que aparecem desde o Ensino Fundamental e acompanham o estudante durante toda a sua vida acadêmica,

interferindo negativamente em seu desempenho? Esta, então, é a hipótese da qual se partiu para a efetivação do estudo.

Trata-se, aqui, especificamente, dos textos escritos produzidos pelos alunos concluintes do Ensino Médio e vestibulandos, produções estas que proporcionam lazer e diversão para os leitores que têm acesso aos trechos das redações divulgadas amplamente na mídia como “pérolas”.

Afinal, esses indivíduos são alunos, estudantes, candidatos a uma vaga nas universidades públicas, ou são redatores de programas humorísticos? Quem é responsável pelo vexame que passam esses sujeitos?

Estas questões devem suscitar inquietação em quem é responsável pelo ensino-aprendizagem de produção textual nas escolas.

Tratando-se especificamente dos cursinhos pré-vestibulares, vê-se que, em sua totalidade, predomina uma preocupação constante com o sucesso e, conseqüentemente, com a recompensa financeira que este trará para os envolvidos com o seu funcionamento.

Desde o seu início, estes estabelecimentos parecem primar mais pelo treinamento do vestibulando do que por promover uma real aquisição de conhecimento. Para os indivíduos submetidos às condições e rigores impostos pelo vestibular, os cursinhos passavam, e passam, a imagem de “salvadores da pátria”, pois com seus “aulões”, “bizus”, “técnicas infalíveis” e “esquemas mágicos”, eles prometiam, e prometem, a certeza de uma vaga na universidade. E isso só aconteceria através desse verdadeiro “adestramento”.

Esta situação, totalmente diferente das propostas pedagógicas das escolas de Ensino Fundamental e Médio, as quais procuravam incentivar o esforço valorizando estudo, em vez de ser rejeitada, pelo contrário, foi aceita tão amplamente pela sociedade que as escolas é que tiveram que se adequar a esse modelo taylorista¹ e cerceador das manifestações criativas, estas que foram cultivadas empiricamente e afloradas nas demonstrações do conhecimento prévio que o aluno traz ao adentrar o ambiente escolar.

(1) Frederick Taylor(1856-1915), norteamericano que é considerado o *pai da administração científica*. O Taylorismo caracteriza-se pela ênfase nas tarefas, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional. A ideia principal é a racionalização do trabalho. Taylor critica fortemente a “Administração por incentivo e iniciativa”. (Wikipédia, acessado em 5/02/ 2011).

Nas décadas de setenta e oitenta do século passado, uma marchinha de carnaval, *Passei no vestibular*, de autoria do compositor Gildo Branco², que fez um grande sucesso, tinha a seguinte letra:

*“Eu levei pau, pau, pau, no vestibular,
Mas a culpa não foi minha, meu amor,
Foi erro do computador.
Chutei no A, chutei no B, chutei no C,
Chutei todo meu cartão.
Chutei no A, chutei no B, chutei no C,
Eu era um craque da Seleção.”*

(grifos da autora)

É importante destacar que este era um retrato de uma parte da história do vestibular o qual, na época, era unificado, pois participavam do mesmo processo seletivo universidades públicas e particulares.

Nessa mesma época, as comissões responsáveis pela seleção resolveram passar a utilizar a redação como parte da prova de Língua Portuguesa, o que, supostamente, traria para as universidades os candidatos que fossem realmente letrados, e não os alfabetizados e treinados para simplesmente marcar um X em uma alternativa que lhes fosse apresentada e indicada pelo treino, ou pior, pela sorte.

Os estudos realizados nos ambientes acadêmicos nessa época, os quais mostravam em seus resultados que era preciso investir mais na formação do leitor/redator autônomo e consciente de seus direitos e deveres como cidadão, enfrentaram a resistência dos que estavam atuando no dia a dia das escolas.

Estes justificavam sua refratariedade dicotomizando a teoria em relação à prática, repetindo o clichê de que “a teoria na prática é outra”. E verbalizavam isso, mostrando ignorar que as duas precisavam estar aliadas para promoverem as mudanças que se faziam necessárias a fim de que a aquisição das competências de ler e de escrever se concretizasse verdadeiramente.

(2) Astrogildo Américo Branco Filho, o Gildo Branco, (1921- 1979) recifense, foi lançado como compositor pelo maestro Nelson Ferreira na década de 1940. Vencedor de vários concursos de músicas carnavalescas, Gildo Branco, como compositor de frevo-canções, foi um cronista que registrou os fatos, costumes, e acontecimentos da sua época.

Então, de acordo com observações feitas ao longo do tempo, através da experiência profissional da pesquisadora, como professora de Língua Portuguesa e corretora de redações de vestibulares de Universidades Públicas pernambucanas, foi constatado que, mais uma vez, os cursinhos saíram na frente e foram os vencedores na corrida por uma vaga nas universidades.

Isso aconteceu porque eles conseguiram aprisionar a produção textual escrita individual em esquemas e fórmulas que só faziam, e fazem, o vestibulando repetir opiniões, posicionamentos e até frases completas que ouviram alguém dizer.

Assim, foi desprezado o sentido de autoria tão importante para quem deveria estar almejando, no presente e no futuro, ter voz ativa na sociedade.

Os autores Gildo Moreno e Ernane Seve⁽³⁾ parecem ter sido alertados sobre a inanição desse tipo de prática tão comum nos cursinhos, porque, nos anos seguintes das mesmas décadas do século passado, também fez muito sucesso uma outra marchinha de carnaval de sua autoria, chamada *Meu vestibular*, sobre o mesmo tema, e que dizia:

*“Mamãe, papai, que alegria, nem é bom falar,
Quá, quá, quá, quá, quá, passei no vestibular.*

Não precisei nem chutar no A, nem chutar no B, nem chutar no C,

Pois o negócio é estudar, sim senhor,

Eu quero é ser doutor!”

(grifos da autora)

Infelizmente, daquela época até os dias atuais, poucos foram os que não se deixaram levar pela propaganda dos cursinhos, amplamente divulgada pela mídia, esta que é patrocinada por eles durante o ano inteiro, porém, mais massivamente no segundo semestre, que é quando ocorrem os vestibulares mais concorridos.

Neste estudo, as respostas dadas por alunos deixaram claro que a propaganda continua enganando e manipulando os vestibulandos e seus pais, ambos ansiosos por alcançar o sucesso tão amplamente propagado.

Alguns professores desses cursos mencionaram o caráter milagroso que os vestibulandos esperam encontrar nas aulas ministradas nesses estabelecimentos,

(3) Gildo Moreno – (Rotílio Antônio dos Santos) nasceu em 22/8/1916, no Recife, PE. Compositor e cantor, começou a cantar ainda criança, quando se apresentava em festas na sua cidade natal.

(Infelizmente não foram encontradas informações biográficas sobre Ernane Seve)

inclusive com a concepção demonstrada por muitos alunos de que os professores de cursinho são melhores do que os das escolas de Ensino Médio.

Saliente-se aqui que, o fato de que muitos desses profissionais atuam nos dois lugares, ao mesmo tempo, é solenemente ignorado por essas pessoas. Esta atitude parece ser resquício de uma falsa cultura instalada há décadas pela propaganda veiculada pelos cursinhos. Nestas, os professores geralmente são apresentados como astros e estrelas, nunca como educadores profissionais que desempenham suas funções no cursinho ou na escola.

E as escolas têm sua parcela de culpa nessa absurda manifestação de ignorância, pois durante muito tempo se viu, e ainda se vê, os diretores e coordenadores de muitos estabelecimentos de ensino regular se deslumbrarem com profissionais que mostrem em seus currículos serem professores de cursinhos, enquanto que os que não o são sofrem discriminação, esta que, às vezes, nem é disfarçada.

Reconhecendo-se que, na linguística atual, deve-se estudar a linguagem em uso, aplicada no sistema social, para que os resultados possam retornar à sociedade, proporcionando reflexão e mudança de atitudes, neste trabalho procura-se refletir sobre os problemas dos alunos em relação à produção, sob a luz teórica dos frutos extraídos do diálogo entre as Ciências da Linguagem. Espera-se que o texto dê conta dessa reflexão.

No decorrer do trabalho, se explicará o percurso feito, partindo-se dos estudos efetuados para a fundamentação teórica, no primeiro capítulo, destacando-se a abordagem do funcionamento da língua em sociedade através das teorias estudadas pela Linguística Textual, o desenvolvimento da competência textual e discursiva na escola e o trabalho com gêneros, além da falsa dicotomia que se propaga no meio educacional entre Fala X Escrita.

Neste mesmo capítulo, também será abordada a situação do sujeito vestibulando em relação à sua língua materna, como se dá o ensino de Redação no Ensino Médio, e como é visto o gênero Redação Escolar no vestibular, apresentando-se o discurso dos manuais. A conclusão do capítulo traz reflexões sobre as relações estabelecidas entre Ideologia, Linguagem e Poder, assim como entre Linguagem, Discurso e Escola.

No segundo capítulo, será exposta a metodologia e a estratégia de ação utilizadas para se fazer a pesquisa, destacando-se as caracterizações do estudo e do campo de pesquisa.

No terceiro capítulo, serão apresentados os dados e a análise dos elementos trabalhados, informando-se a situação comunicativa, expondo-se a observação do material produzido e o resultado obtido.

Por último, apresentam-se as conclusões, nas quais procura-se deixar claros os prováveis motivos para as dificuldades encontradas na realização da pesquisa e para o consequente resultado obtido, assim como também se argumentará sobre possíveis soluções para a melhoria da prática pedagógica, atualmente utilizada pelos professores no ensino da produção textual escrita.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A Linguística Textual e o funcionamento da língua em sociedade

O ser humano já é considerado complexo como indivíduo, imagine-se, então, a riqueza do ato de se comunicar, este que envolve mais de um desses indivíduos. A respeito desse permanente interagir, vê-se em Marcuschi (1983, p. 13) que “a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas”.

Análise transfrástica, Gramática de texto, Textologia (Harseg), Teoria de Texto (Schimidt), Translinguística (Barthes), Hipersintaxe (Palek), Teoria da estrutura do texto – Estrutura do mundo (Petöfi), estas são algumas das denominações que a Linguística Textual recebeu, segundo Fávero e Koch (2007, p.12), desde que começou a desenvolver-se na década de sessenta do século XX na Europa, especialmente na Alemanha.

Na verdade, a importância da Linguística Textual, (LT) concentra-se em ter o texto como objeto de estudo e de pesquisa, opondo-se à Linguística Estrutural que centrava sua investigação na palavra ou na frase. Como expôs Marcuschi (2008, p. 73) “A LT parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos orais ou escritos.”

A denominação que lhe seja dada pouco importa diante da grandeza que significa esse passo nos estudos linguísticos, para estudar a linguagem em uso, aplicada no sistema social, pois se sabe que é nas relações sociais que são gerados os padrões linguísticos.

Reconhecendo que o meio é muito maior que o ambiente físico, uma vez que possui as relações pessoais, a história do indivíduo, os valores interpessoais, Bakhtin (1989, p. 43) afirmou que “Realizando-se no processo da relação social, todo signo

ideológico e, portanto, também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados.”

Com essa concepção de linguagem em interação, tem-se uma linguagem como forma de atividade, com o sujeito constituído na e pela linguagem. É ela quem fala, e o sujeito já está nela, realizando-se nela, por isso, diz Yaguello que “Toda enunciação, fazendo parte de um processo de comunicação ininterrupto, é um elemento do diálogo, no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas.” (*apud* BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1989, p.16).

E é justamente a produção escrita que será abordada neste trabalho, pois muito se tem comentado a respeito das deficiências apresentadas por candidatos em momentos avaliativos e seletivos que exijam uma produção de texto escrito mais formal.

Um exemplo de problema recorrente é a má utilização dos termos conectores, das palavras relacionais, o que evidencia a falta de percepção de que elementos isolados não têm maior significação contextual se considerados separadamente, acabando com o que Severino (2001, p.73) denomina de “fecundidade relacional”, tão eficaz para a comunicação humana e tão ausente nas redações dos alunos e dos vestibulandos.

Como bem o diz Marcuschi (2008, p. 51)

“Que o ensino de língua deva dar-se através de *textos* é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto.”

A competência textual e discursiva parece ter se ausentado das salas de aula da escola de Ensino Médio e dos chamados cursinhos.

1.1.1 O desenvolvimento da competência textual e discursiva na escola e o trabalho com gêneros

Partindo-se da premissa de que ensinar é um ato político, torna-se importante ressaltar que para estudar linguagem, precisa-se conhecer a língua, ter noções sobre o

social, a História, a Antropologia e outras áreas do conhecimento humano, porque uma só teoria não vai explicar a linguagem. Porém, o que se vê é que muda o homem, muda a língua, muda o mundo, mas não mudam a escola nem o ensino.

Nome obrigatório para quem deseja aprofundar conhecimentos linguísticos, Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895–1975) observou que temos sempre um interlocutor, ainda que este seja potencial. Sua extensa obra aparece caracterizada por uma concepção dialógica da linguagem, da vida e dos sujeitos e, dessa forma, ele antecipou-se em meio século à Sociolinguística.

Seu trabalho, considerado influente na área de teoria literária, crítica literária, sociolinguística, análise de discurso, e semiótica, tem importância fundamental para quem deseje debruçar-se sobre textos. É ele quem faz esta reflexão a respeito da importância da palavra ao se interagir com o outro: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre meu interlocutor.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1989, p. 113).

Ora, considerando que a palavra-chave para esse filósofo da linguagem é o diálogo, e que sua extensa obra é caracterizada por uma concepção dialógica da linguagem, da vida e dos sujeitos, seria vital para a sobrevivência do aluno e do vestibulando que as orientações passadas a título de ensino e mesmo de ajuda pensassem na língua como Bakhtin o fez: “um fato social cuja existência se funda nas necessidades de comunicação.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1989)

Não é à toa que Marcuschi (2008, p. 152) considera que “Bakhtin representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem.”

Tanto nas salas de aula quanto nos manuais de vestibular, as orientações passadas são cerceadoras, a linguagem utilizada mostra-se impositiva, e o diálogo com o aluno e com o vestibulando torna-se quase inexistente, o que só pode contribuir para um desempenho pautado no medo de errar e no nervosismo, tanto na escola quanto no processo seletivo.

O discurso da escola, por exemplo, passa uma visão epistemológica positivista, sem articulação com a sociedade e, segundo van Dijk (2008, p.149) “não há instituição ou discurso comparável que é tão massivamente inculcado como o da escola.” A ênfase no determinismo, na hierarquia e na obediência não pode ser um bom caminho

para quem deseja trabalhar com transmissão e aquisição de conhecimento atualmente, pois interação pressupõe que se possa falar mas, principalmente, que se deva ouvir.

Não se pode aceitar mais esse tipo de discurso, pois se sabe que todo conhecimento é adquirido através de textos, os quais, por sua vez, são polifônicos e advindos também do contexto social dos indivíduos, estando inclusos aí os alunos e vestibulandos.

O docente de Língua Portuguesa, que seja moderno e comprometido, deve saber que “A atividade escrita precisa fazer sentido para o aluno e não constituir-se em um mero exercício vazio de significado.”(B. MARCUSCHI, 2006, p. 71).

Sabe-se, inclusive, que houve época, nas escolas, em que a produção de redações era utilizada como forma de castigo para o aluno que infringisse alguma norma escolar, chegando-se até ao absurdo de usar a sua prática como substituto para algum professor que faltasse.

Considerando-se que essas redações não eram lidas e, na maioria das vezes, tinham o cesto de lixo como destino, não é de se admirar que tenha se criado esse temor em torno da produção textual escrita.

Nas escolas, alegando-se falta de tempo, muito trabalho, salários baixos, turmas superlotadas e outros motivos, deixa-se de fazer o trabalho de base bem feito, como por exemplo, quando o aluno recebe a orientação para refazer o texto produzido por ele. Como essa atividade demanda uma nova correção por parte do professor, geralmente passa a ser excluída do fazer pedagógico. Mais uma vez só resta lamentar.

Muitas vezes são as formas que determinam o gênero; outras vezes são as funções que o fazem. Dessa forma, a Redação Escolar deve ser considerada como gênero, e não como tipo, por causa das condições de produção bastante específicas, pois se constitui em uma produção genuinamente escolar, cujo foco é quase exclusivamente no produto.

Como sua esfera de circulação está no ambiente escolar, sua relativa estabilidade se dá por atender a um objetivo interno da instituição escola, e, conseqüentemente, a sua função sociocomunicativa mostra-se predominantemente pedagógica.

Saliente-se aqui que se identifica o professor como o leitor privilegiado da Redação Escolar e, muitas vezes, único. Às vezes, o aluno nem sabe a quem se dirige quando produz seu texto. Como expõe Marcuschi (2008, p. 78)

“Um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem um *outro* (o *auditório*) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor. E nós sabemos que a mudança de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos.”

A obrigatoriedade em produzir um texto evidencia situações preocupantes manifestadas pelos alunos em suas redações. Muitas vezes, elas apresentam apenas um simulacro do que deveriam ser, exibindo uma mera repetição de opiniões manifestadas por outros sujeitos, sendo desprovida de reflexão, excludente em relação a conhecimentos prévios e expositora de tentativas de adivinhar o que o autor acha que o professor quer que ele faça. Dessa forma, ignora-se solenemente que o conhecimento compartilhado parte dos indivíduos, mas reside na memória social.

Na verdade, essa tentativa de adivinhação seria um exercício de prática de leitura muito interessante, se o aluno compreendesse e interpretasse o que o professor realmente está pedindo. Porém, a adivinhação esbarra na insegurança, impedindo que apareçam os reais posicionamentos do aluno a respeito dos temas oferecidos. Daí a repetição de argumentos e opiniões que eles acreditam irão agradar ao leitor único de seu texto.

Marcuschi e Dionísio (2005, p. 133) defendem a hipótese de que “Isso se dá porque eles sabem que, ao final, tais textos (as redações escolares) servirão a determinados propósitos pedagógicos”. Ou seja, servirão apenas para a aplicação de uma nota ou conceito.

Para um educador comprometido, torna-se extremamente inquietante saber que as notas advindas dessas avaliações constarão em cadernetas, boletins, históricos escolares, e permanecerão acompanhando o indivíduo por toda a sua vida acadêmica e até profissional. É muita responsabilidade para seres humanos reconhecidamente sufocados pelas pressões naturalmente impostas pela profissão.

O que se vê nos momentos reservados à prática da redação nas salas de aula das nossas escolas e cursinhos pré-vestibulares é que as orientações passadas pelos professores procuram preservar as características formais do gênero requerido, fazendo-se restrições quanto à estrutura linguística que comportam.

Como bem expõe B. Marcuschi (2006, p. 67), “Muitas vezes, esse encaminhamento é tão rigoroso que acaba encaixando o gênero textual em um ‘modelo’ que não admite alterações.” Esse tipo de atitude tenta limitar o trabalho com gêneros, ignorando a riqueza maior destes que é sua versatilidade, diferentemente dos tipos textuais. Este é o caso das redações no vestibular. Os manuais simplesmente exigem que o candidato siga um “esquema” preparado pela comissão responsável pelo concurso.

Ora, se a Redação Escolar é um gênero e os gêneros não são fixos, mas “objetos de discurso de significativa plasticidade” (B. MARCUSCHI, 2006, p. 67), não seriam esses “esquemas” e “modelos” os responsáveis pelo fraco desempenho dos alunos e vestibulandos?

É preciso investigar até que ponto a linguagem utilizada pelos que fazem a escola e a universidade constitui-se em um meio de dialogar comunicando-se efetivamente com o aluno e com o candidato, facilitando a produção da redação exigida, já que, como declarou a antropóloga Eunice Durham, em entrevista à Revista Veja (2008), “a mentalidade da universidade supervaloriza a teoria e menospreza a prática”.

Nesse ponto, é relevante que relembremos Mary Kato (1987, p. 134), referindo-se à produção textual do aluno:

“A dificuldade que o aprendiz enfrenta como redator decorre do fato de a redação exigir dele habilidades não só de produtor como também de interpretador”.

E para interpretar, é necessário ser um bom leitor de textos escritos, e não um mero “ledor”.

Acrescente-se a tudo isso, o fato comprovado de a Redação Escolar ser um gênero invisível fora da escola, o que só agrava a situação do aluno intimado a redigi-la.

Neste ponto, mostra-se interessante lembrar que Marcuschi (1995), ao expor seus conceitos sobre as diferenças entre a fala e a escrita, afirma que elas acontecem dentro de um “*continuum tipológico* das relações sociais de produção textual” e não separadas em oposição uma à outra, como costuma acontecer na maioria das aulas de língua nas escolas brasileiras.

Com essa base, alguém que procure localizar o gênero de língua escrita Redação Escolar nesse *continuum tipológico* de Marcuschi (1995) não vai conseguir localizá-lo. Os motivos para isso acontecer parecem claros a um observador mais atento: a escola tenta encaixá-la em outros gêneros textuais escritos, como o editorial ou o resumo, por exemplo, mas ao mesmo tempo, cerca a Redação Escolar de regras e mistérios, requerendo e alardeando sua posse e exclusividade sobre ela.

Por este motivo a denominação de “terra de ninguém” seria muito pertinente, pois muitos a usam alardeando seu valor e utilidade, mas poucos querem realmente investir na sua qualidade como produção textual de quem já se comunica na língua materna em outras circunstâncias e contextos. Fora da escola ela não existe; dentro da escola é uma “colcha de retalhos” recheada de normas e esquemas a serem seguidos e copiados.

Conclui-se, então que a Redação Escolar é um gênero que mais parece ficção, e está mais para o mundo virtual do que para o real, aparentando ser uma “terra de ninguém”.

1.1.2 Fala X Escrita: uma falsa dicotomia

O escritor pernambucano Néilson Rodrigues (1912-1980) disse que “todas as unanimidades são burras”, e com as dicotomias apressadas e generalizadoras não pode ser diferente, pois a ignorância provoca muitos prejuízos no ensino de língua.

Antes de mais nada, precisa-se saber que, atualmente, tudo a ser discutido sobre fala e escrita pode ser visto na perspectiva sociointeracionista, pois, nessa visão, as teorias são dialógicas, investe-se no ato de partilhar conhecimentos prévios, além de serem negociadas as compreensões partilhadas.

Fala e escrita são ambas modalidades de uso da língua, mas, em hipótese alguma, devem ser vistas como dicotômicas e antagônicas, pois há mais semelhanças do que diferenças entre elas, existindo alguns gêneros falados e escritos que são bastante similares entre eles; já outros são muito diferentes.

“Ressalte-se a posição enfática e explícita defendida corretamente nos PCNs de que a língua falada e a língua escrita não se opõem de forma dicotômica nem são produções em situações polares.” (MARCUSCHI, 2008, p.208)

Na produção textual escrita é que se vê aparecerem as diferenças entre as duas modalidades, mas em nenhum momento, ou situação, aparece supremacia de uma ou de outra. Acontece que elas são dois modos complementares de uso da língua e assim, se deve sempre enfatizar que a escrita não se constitui em uma representação da fala, e sim da língua.

Existem textos mais voltados para a conversação, e outros para a escrita, porém, sabe-se que não existe texto falado ou escrito se não existir contextualização. Obviamente a contextualização na fala envolve aspectos ausentes na escrita, como por exemplo, os gestos e a prosódia.

Usadas em contextos diversos, mas não exclusivos, fala e escrita seguem o mesmo sistema lingüístico, distinguindo-se, apenas, quanto ao meio utilizado para se manifestarem.

Outro ponto claramente diferenciado a se destacar trata sobre o tempo de produção e de recepção necessários para sua concretização, pois os contextos físicos de produção discursiva são diferentes para as duas, sabendo-se, inclusive, que existem muitas fontes contextuais para se compreender e interpretar os enunciados feitos através da oralidade.

É preciso observar o que diz Dionísio (2005): “O processamento textual falado ou escrito exige atividades que vão além da palavra, pois a construção de sentidos resulta da combinação de recursos visuais e verbais.” (MARCUSCHI ; DIONÍSIO, 2005, p.196). Assim, a interação vai acontecendo através de múltiplos meios.

Transmitir e trocar ideias, opiniões e saberes, se relacionar com o outro e consigo mesmo são características básicas do ser humano, dito racional, que está em evolução permanente. A língua, como elemento incorporado ao homem, acompanha

este processo não permanecendo estática e mudando tanto quanto ele com o passar do tempo.

Isso nos remete a uma reflexão sobre a discrepância existente entre a competência de falar e a de escrever dos nossos alunos e, segundo Geraldi (2003, p.64), o “martírio” na escrita é tanto dos alunos quanto dos professores. À lista de mártires, pode-se acrescentar ainda a família e todos os envolvidos seriamente com a educação no país.

Em muitos lugares e diversas situações, é comum presenciar-se grupos de jovens falando todos ao mesmo tempo e se entendendo sem nenhum esforço, sem que, para isso, sigam regras escritas ou ditadas por algum especialista em comunicação ou em gramática.

Saliente-se que esses jovens utilizam o saber linguístico, o saber enciclopédico e o saber interacional sucessiva e interativamente (MARCUSCHI, 2008), de acordo com a necessidade que se apresente.

Mostra-se fácil perceber que o hábito propiciou o treinamento necessário para o bom desempenho no uso da tarefa de comunicação, geralmente em língua materna, a que se propõem.

Não será por isso que eles alcançam os objetivos visados sem traumas, receios ou angústias?

Levando-se em consideração que o texto escrito começa a ser elaborado no cérebro, a partir das idéias e convicções do indivíduo, e que deve percorrer o caminho do raciocínio, do pensar, do refletir, antes de ser efetivado através da grafia, encontra-se em Severino (apud CASTANHO, 2002, p.71) uma assertiva que explicita o elo entre os elementos que formam a parte da sociedade relacionada à escola e também ao que seria seu objetivo maior: “... a educação é, substantivamente, comunicação, e a escrita e a leitura, formas privilegiadas de comunicação”.

Ainda sobre esse assunto, encontra-se em Marcuschi (2008, p. 53), a seguinte explicação

“É óbvio que se a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados, isto não deve servir de motivo para ignorar os processos de comunicação oral. A razão é simples, pois desenvolver um texto escrito é fazer as vezes do falante e do ouvinte simuladamente. Mesmo que o texto escrito desenvolva um uso linguístico

interativo não do tipo comunicação face a face, deve, contudo, preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor para cumprir sua função, sob pena de não ser comunicativo.”

Então, se os alunos e vestibulandos falam tão bem, por que escrevem tão mal ou até não escrevem? Todavia, como poderiam fazê-lo, se os esquemas e modelos não incentivam o hábito de escrever, e só repassam uma disciplina usuária de “viseiras” aparentemente irremovíveis?

Também aparentemente, ignora-se que ler, discutir, reler, ouvir, emitir opiniões, respeitar os pontos de vista e interpretações diferentes e divergentes faz parte do processo cidadão de aprender a escrever, pois, “... sem estudar textos, ninguém aprende a produzi-los.” (GERALDI, 2003, p. 73).

É falácia se atribuir as dificuldades para produzir um texto escrito com coesão e coerência às regras impostas pelas gramáticas normativas prescritivas, visto que a língua falada também possui regras e normas para seu uso. Portanto, seguir regras para se comunicar a contento não é um comportamento desconhecido para o aluno falante da língua, já que a fala precede a escrita em todas as sociedades e independe dela nas sociedades ágrafas.

A escrita, certamente, mantém uma relação bem estreita com padrões, regras e normas, como afirma Gnerre (2003, p.11) “... a variedade culta é associada à escrita, e à tradição gramatical; é inventariada nos dicionários e é a portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional.” Isso sem se contar que “há muito mais gêneros na escrita do que na fala,” (MARCUSCHI, 2008, p. 207).

Mas isso não significa dizer que haja uma dicotomia entre fala e escrita, pois, segundo Marcuschi e Dionísio (2005, p.17), “As relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares.”

Assim, pode-se dizer que as duas fazem parte de um *continuum tipológico* das relações sociais de produção textual. Saliente-se, ainda, que esse contínuo é uma linha imaginária, mas não divisória, pois ambas se desenvolvem e até se encontram em momentos de intersecção.

Afirma-se, também constantemente, a vilania do uso exagerado das imagens em detrimento da palavra, principalmente desta na escrita alfabética. Mesmo com todos os

avanços tecnológicos, com o uso e, por que não dizer, o abuso da imagem e da visualização, existe entre os estudiosos do assunto a consciência e o consenso de que estas não substituem, em determinadas e específicas situações, a eficiência e a credibilidade da palavra escrita alfabeticamente.

Terra (1997, p. 14) afirma textualmente: “Apesar da grande invasão das imagens no mundo da comunicação, ainda somos uma civilização da escrita”. Silva (1988, p. 104) reforça essa visão ao declarar que “... a manipulação dos códigos não-verbais não pode e não deve sequer abalar o conhecimento do código verbal à medida em que a transmissão da história, cultura e ciência ainda se faz através da escrita.”

Diante dos avanços nos estudos linguísticos a respeito do uso da oralidade nos textos escritos, e do respeito que deve existir em relação às variedades linguísticas que aportam à escola diariamente, concorda-se com Bagno (2001) quando este autor alerta para o perigo de um “preconceito ao contrário”, que seria uma tomada de atitude discriminatória contra pessoas que preferirem utilizar as regras da gramática tradicional.

Discriminação não deve acontecer nem ser valorizada em hipótese alguma, mas os avanços aos quais se faz referência anteriormente apontam para a necessidade de se desvelar o olhar mais atentamente sobre a importância da modalidade oral da nossa língua.

Como expõe B. Marcuschi (2006) se levarmos em conta que a língua ao ser compreendida como uma atividade discursiva deve sempre ser observada em funcionamento, como uma forma de interação social, evidencia-se que ela não só acompanha as mudanças nas formas de comunicação entre os seres, como também a própria evolução humana.

Não se trata aqui de maximizar a importância da escrita em oposição à leitura, seja esta de palavras, desenho ou imagens, pois “Auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de textos é o compromisso primeiro de nosso ofício”. Assim, Fiorin e Savioli (2002, p.3) se expressam sobre as necessidades do alunado e de seu desenvolvimento global como seres humanos em evolução, e dependentes de uma escola que atue também como instituição realmente, e não virtualmente, formadora de sujeitos cidadãos.

1.1.3 O sujeito vestibulando e sua língua materna

“Escreveu e não leu, o pau comeu.” Em relação aos vestibulandos, este antigo adágio popular poderia ser complementado assim: “E se falam, mas não escrevem, idem”.

É notório que produzir textos escritos com coesão e coerência tem-se mostrado problemático para uma boa parcela dos vestibulandos, pois, em pesquisas realizadas nacional e internacionalmente são divulgadas amplamente, e com muita ênfase, nos diversos meios de comunicação e na mídia em geral, destacando a deficiência em relação à escrita efetuada por eles.

As produções apresentadas nas salas de aula, nos concursos e em outras oportunidades mostram-se cada vez mais incoerentes, chegando às raias do absurdo, provocando espanto, indignação e até mesmo o riso no leitor. Isso é inadmissível, pois oralmente, o desempenho desses indivíduos evidencia-se como bastante satisfatório para os interlocutores envolvidos no processo comunicativo.

A respeito desse ponto, Marcuschi (2008, p. 57) deixa claro que “O falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua.”

Neste ponto, manifesta-se oportuno que se comente sobre essa língua materna utilizada pelos falantes brasileiros.

Vê-se comumente que se concebe a língua nacional e a primeira língua utilizada pelo indivíduo como sendo a sua língua materna, e isso pode ser observado em estudos linguísticos que não fizeram distinção entre elas. No gerativismo, por exemplo, a língua materna apresenta uma relação dicotômica com a língua estrangeira, justificando essa visão de que a diferença entre os vários tipos de língua resume-se ao território original da língua.

Língua materna e país de origem do sujeito aí se confundem em oposição a língua estrangeira e a outro país.

Sobre a aula de língua materna, Marcuschi (2008, 173) diz com muita propriedade que “é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional.”

Ainda em relação à produção do texto escrito na escola, a Redação Escolar, escrita em língua materna, teoricamente, portanto, de fácil domínio pelo aluno, e na qual seja exigida uma descrição, uma narração, uma exposição ou injunção, evidenciam-se a clareza e a objetividade da situação observada na oralidade, estas que se repetem, com apenas alguns ajustes naturais, através da utilização das marcas específicas exigidas pela modalidade escrita.

Fica óbvio, portanto, que estes tipos de texto não causam distúrbios no estabelecimento do diálogo, e nem demonstram que houve dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem nos níveis escolares anteriores. Exatamente o contrário do que acontece com o texto do tipo dissertação argumentativa.

Descrições de qualquer natureza, narrativas de quaisquer fatos ou situações, imaginárias ou reais, ou ainda nas quais seja exigida a utilização destas duas abordagens concomitantemente, geralmente são realizadas com tranqüilidade, rapidez, criatividade, zelo e satisfatória eficiência. O mesmo não acontece com a produção do texto escrito que exige focos argumentativos baseados, muitas vezes, numa relação de subjetividade expressada pelos conceitos de cada indivíduo.

E mais, quando a produção acontece, observa-se nela apenas um simulacro do que deveria ser, uma mera repetição (e não reflexão) de opiniões manifestadas por outros sujeitos. Como já citado anteriormente, Marcuschi e Dionísio (2005, p.133) defendem a hipótese de que “Isso se dá porque eles sabem que, ao final, tais textos (as redações escolares) servirão a determinados propósitos pedagógicos”. Ou seja, servem apenas para a aplicação de uma nota ou conceito.

Um ponto a ser reforçado por sua importância é o do conhecimento adquirido anteriormente à escola, estabelecido desde que a criança passa do estado de *infans* ao de sujeito-falante dessa chamada “língua materna”, e que parece que se esconde, evitando aparecer fora da oralidade.

Na ausência de grandes apelos visuais ou imaginativos, que parecem ser requisitos indispensáveis ao uso da língua falada nas comunicações observadas nos pátios, corredores e outras dependências das escolas, o conhecimento prévio, construído ao longo de vários anos, deserta diante da Redação Escolar.

Ora, considerando-se que em sujeitos considerados diferentes, como os surdos, por exemplo, existe o que Lacan denominou como *lalangue* e Haroldo de Campos traduziu como “*Lalíngua ou idiomaterno*” (apud LIER e ARANTES, 2007), e que quem usa gesticulação própria é um sujeito que tem uma língua, mesmo que ela não seja reconhecida pela sociedade, cabe aqui novamente a indagação: por que os vestibulandos e alunos das séries concluintes das escolas brasileiras de Ensino Médio silenciam no momento de utilizarem a linguagem escrita no gênero Redação Escolar para argumentarem a respeito de temas que não lhes são desconhecidos?

Talvez isso aconteça porque seu conhecimento prévio é ignorado, e, dessa forma, eles preferem a camuflagem de quem pensa que não sabe a própria língua.

Fica evidente que, principalmente para o aluno, só haverá compreensão sobre a importância vital da produção de textos escritos com competência, antecedida pela leitura independente e crítica, quando esta mesma importância for internalizada primeiramente por cada educador em atividade.

O professor talvez precise se conscientizar de que precisa estudar verdadeiramente, e não só participar de “capacitações” que não capacitam, não ensinam, não ajudam, apenas preenchem espaços nas agendas e nos calendários das instituições de ensino. Isso se ele conseguir encontrar algum tempo em meio a seus múltiplos afazeres.

Dessa forma, as transformações necessárias à educação, principalmente em relação ao ensino da língua materna, poderão acontecer mais fácil e efetivamente, pois poderá haver condições de se identificar o quê, como, e, principalmente, para que se deveria utilizar um método ou recurso mais adequado, objetivando a concretização dos anseios de progresso pessoal e social para todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender a ler e a escrever.

Saliente-se que acontecendo isso, os benefícios serão mútuos, porquanto, constitui-se fato sabido que a escola e o educador que não discutem, não estudam, não pesquisam e não promovem mudanças no fazer pedagógico agem equivocadamente e, conseqüentemente, estão promovendo sua própria reprovação. Ironicamente, esta sim, seria uma reprovação em série.

Ferreiro (2007, p.20), em uma de suas reflexões a respeito da língua escrita, indaga para que ela serve, e acusa a escola de transformá-la “de objeto social em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares”. A autora responde à própria indagação afirmando que “a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o inverso.” (FERREIRO, 2007, p.21)

Em suma, o que ela está deixando muito claro é que língua materna não se aprende na escola.

1.2 O ensino de Redação no Ensino Fundamental e Médio: Filosofia e Metodologia da Pesquisa como opções para formar pensadores e redatores autônomos

A preocupação com a necessidade que o ser humano deve ter de conquistar o poder da leitura e da escrita para poder utilizá-las como ferramenta de progresso pessoal e social foi encontrada, quando Dubeux e Pedrosa (apud BUARQUE e BROWNE, p. 79) afirmam que

“... faz-se necessário que a criança compreenda as características do sistema de escrita específico da sua língua, os contextos em que esta é usada e que estabeleça uma distinção entre a linguagem oral e a linguagem escrita”

e manifestam inquietação com “... o quanto a prática das professoras ainda se distancia do ‘ideal’”(ib. p.80).

Resumindo: quem quer ensinar precisa antes aprender, e a aprendizagem para o docente depende, muitas vezes, de fatores alheios a sua vontade.

Sobre esse tipo de docente, mal preparado e nem sempre bem intencionado, Bagno (2001, p.66) faz uma advertência quando diz que

“...não dá para ficar de braços cruzados, queixando-se das dificuldades de ensinar, à espera de que um único autor se encarregue do trabalho todo e produza um livro didático com todas as respostas prontas...”.

Esse mesmo autor também sugere aos acomodados trocar o “REPETIR” pelo “REFLETIR”, introduzindo o questionamento, a crítica, a dúvida no momento de teorizar, e o “REPRODUZIR” pelo “PRODUZIR”, utilizando a pesquisa nos momentos de prática. (BAGNO, 2001, pp.55,56)

Sobre o próprio fazer pedagógico, Geraldi (2003, p. 4) ressalta que

“Uma proposta pedagógica é sempre uma proposta, sujeita a alterações e imposições da situação concreta de cada professor, de sua história, da história de seus alunos, das possibilidades que se abrem quando, assumindo o que se vive, busca-se construir outro viver”.

Ao externar sua preocupação, muito provavelmente o autor se baseou no que comumente se observa nas escolas, pois reconhece que esse “outro viver” implica transformação social, inclusive através de textos.

Em se tratando da produção de texto como agente de transformação social, encontramos em Teberosky (2003, p.57) que “... o poder da escrita não reside nela mesma, mas no uso que as sociedades fizeram dela.”

Soares (2002, p.79) afirma que para transformar, “...é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas também políticas.”

O professor de Língua Portuguesa, a nossa chamada língua materna, parece insistir em ignorar a verdadeira língua utilizada no Brasil, e mais fortemente ainda discrimina as múltiplas variações existentes no nosso país como “erradas”, “matutas”, “caipiras”, sertanejas” ou sabe-se lá o termo que lhe ocorra no momento.

Esse professor fatalmente está passando um atestado de ignorância, de comodismo e de falta de compromisso com o verdadeiro ensino da nossa língua, aquela já identificada nos computadores como “Português Brasileiro”, e à qual Bagno (2001) faz referência como a língua realmente falada e escrita, pela quase totalidade dos brasileiros.

Mas, como ensinar o que não se aprendeu, ou pior, o que não se quer aprender?

Em síntese, é preciso reconhecer que esse professor dá claros indícios de que lhe fazem falta os estudos que não teve, ou que lhe foram mal ministrados, exatamente como acontece com os alunos e vestibulandos que motivaram este estudo.

E mais, a formação da competência de pensadores e redatores autônomos, autores explícitos de seus textos, tem todas as chances de acontecer com efeito real se os docentes de Língua Portuguesa, especificamente de Redação, tiverem acesso efetivo a estudos filosóficos e a formas de pesquisar, estudando-os e optando por aplicá-los em sua prática diária nas salas de aula.

Afinal, sabe-se que é melhor “antes tarde do que nunca”.

A seguir, se dissertará a respeito do poder que possuem os estudos filosóficos para a formação de cidadãos leitores e redatores autônomos, obviamente se forem ministrados por professores habilitados e capacitados para esse fim.

1.2.1. Estudos filosóficos no Ensino Médio como incentivo ao pensar para agir

Partindo-se da premissa de que todo conhecimento é conhecimento filosófico, cabe aqui uma indagação a respeito de uma possível suposição: seria a ausência de estudos baseados e regidos pela Filosofia o que faz com que os vestibulandos candidatos a uma vaga nas universidades públicas apresentem um desempenho tão aquém do esperado, especificamente na produção textual escrita?

Sabendo-se que o estudo dos gêneros textuais é muito antigo, que a tradição poética teve origem com Platão e que a tradição retórica começou com Aristóteles (MARCUSCHI, 2008), não deve causar espanto que os estudos filosóficos façam tanta falta aos nossos alunos nos momentos de produção textual.

Além da enorme deficiência no conhecimento prévio a respeito de temas reconhecidamente importantes para o exercício da plena cidadania, esses indivíduos deixam claro que o material que escrevem obedece mais a uma imitação do padrão que lhes foi apresentado, uma cópia do que acreditam importante e já dito sobre o assunto.

Dessa forma, justificam seu desempenho pífio com argumentos até obtusos, como o de que apenas estavam tentando fazer o que achavam que o professor queria. Isto é, a base da produção textual parece depender do poder de adivinhação do produtor, o que é, no mínimo, ridículo.

Já faz algum tempo que, na escola, *aletheia*, o ato do desvendamento, do desocultamento, parece assustar a gregos e troianos. Isso acontece mesmo entre aqueles que reconhecem que o diálogo "... é um intercâmbio positivo de probabilidades onde cada um traz o seu 'provável', com a intenção de construir algo real, mas buscando atingir o ideal" (GONZÁLEZ, 1992, p.40), sem adivinhações bobas ou inúteis, e com a vontade de todos direcionada ao objetivo maior do conhecimento.

Numa conversa afirma-se e reafirma-se um horizonte de sentidos, e a ampliação destes acontece. É o diálogo se realizando em sua plenitude, pois o vai e vem entre conceituar e pensar constitui uma postura dialética.

Não por acaso cabe aqui uma referência ao *Crátilo*, de Platão, um diálogo que, segundo Santos (2002), teria trazido para a cultura ocidental a reflexão sobre a linguagem.

Se há dezenas de séculos, um filósofo do quilate de Platão preocupou-se em expor suas ideias através desse recurso em que as pessoas refletem, discutem e procuram se entender, evidencia-se perfeitamente plausível que a sua prática, através da Filosofia, deva ter um lugar de respeito e de destaque na escola de Ensino Médio atualmente.

Aristóteles, o mais conhecido e importante discípulo de Platão, parecendo insatisfeito com as respostas sugeridas por este, no *Crátilo*, retoma as questões linguísticas voltando a discuti-las. Não raramente vê-se que o diálogo entre os interessados em um mesmo assunto mostra-se indiferente ao tempo e ao espaço, proporcionando esclarecimentos sob pontos passíveis de contestação, discussão e esclarecimento.

A contribuição do pensamento antigo e medieval para o estudo da linguagem deveria fazer com que se pensasse melhor a respeito da contribuição dos filósofos antigos para a melhoria da escola na atualidade.

Santo Agostinho manifestava-se a respeito da palavra, dizendo que a de Deus era criadora e eficaz, mas nas escolas pertencentes a ordens religiosas não se vê nenhuma diferença em relação às leigas: a palavra, seja de Deus ou dos homens, continua sendo utilizada de forma equivocada e favorecedora de ideologias.

Passados tantos séculos, ainda se está, como Santo Agostinho, se inquirendo a respeito de qual seja o valor do discurso sobre as coisas e quais são as relações entre nossas palavras e a verdade. Porém, diferentemente dele, a escola é posta em questão, mas não questiona a si mesma. São raríssimos os casos em que os que fazem a educação se propõem a levar as discussões e a fazer chegar suas conclusões aos maiores interessados por melhorias no ensino e na aprendizagem, os alunos.

Todos querem que esse mesmo aluno seja cidadão, mas será que ele consegue apreender o significado real disso? Há necessidade de se observar se na escola há realmente poder de comunicação e, caso tenha, quem tem o poder da palavra. Evidentemente não parece que seja o aluno o detentor desse poder.

Diálogo, palavra, questionamento, auto-avaliação ainda são uma incógnita para este que deveria ser o maior motivo de existência da escola. E isso acontece mesmo reconhecendo-se que a linguagem apresenta-se como a casa do ser, sabendo-se que ela faz parte da história de cada um e que o ser se revela nela, e ainda observando-se que o nosso mundo exhibe uma construção linguística.

“O falar não pertence à esfera do eu, mas à esfera do nós” (GADAMER, 2002, p.179). Quando este autor fez esta afirmativa expressou claramente a necessidade de interação para o uso da linguagem.

Tratando-se do fraco desempenho dos nossos alunos em relação à produção de textos escritos em linguagem alfabética, do tipo dissertativo, principalmente nos concursos vestibulares em que os candidatos pleiteiam uma vaga nas universidades públicas, ouve-se muito falar que entre o real e o ideal existe o possível. E neste se concentram as explicações e justificativas para a falta de providências efetivas em relação à fragilidade mencionada.

O problema maior nesse posicionamento é que esse possível, na maioria das vezes, não passa de uma opinião sem maiores compromissos com a realidade social e política do aluno, e difere radicalmente da verdade. As pessoas que fazem esse juízo de valor procuram escapar de um juízo do dever, este que seria sua verdadeira obrigação.

Considere-se aqui o devir, a importância do fluir constante. Como fazer com que o aluno da educação básica possa ter acesso a essa evolução, a perceber que a ideia faz parte do discurso e que quando este versa sobre algo, já pressupõe a existência desse algo? Pensar sobre as questões que o cercam no dia a dia, pois é o mundo que realmente interessa para todo aquele que se denomina ser humano, seria, talvez, o primeiro passo para basear-se no real e aplicar o possível sem perder de vista o ideal.

Afinal,

“conhecer o mundo não é tudo o que o homem faz com ele, e muitos pensadores (Schopenhauer, Nietzsche, Freud) já duvidaram da noção de que

conhecer deveria considerar-se como a relação mais básica e profunda que o homem pode estabelecer com o mundo” (CABRERA, 2003, pp.21 e 22).

Então, urge investigar até que ponto a linguagem faz-se um meio de integração social dentro da escola.

Aristóteles, já mencionado anteriormente, definiu que a Filosofia aspira ao conhecimento, e que sofística é aquilo que parece ser Filosofia, mas não é.

Partindo-se do princípio de que um fenômeno seja aquilo que se mostra e não o que simplesmente possa aparecer, se poderia caracterizar a produção oral dos alunos como um fenômeno, pois o que eles mostram nos pátios e corredores, e até mesmo nas salas de aula, enlouquecendo os professores, mostra-se muito diferente da produção textual que aparece nos momentos avaliativos.

O todo constitui-se verdadeiro quando suas partes também o são, e qualquer falha em uma das partes fragiliza o todo em sua essência vital.

Considere-se aqui o aluno como uma parte do todo que a escola representa. Este aluno já falava antes de escrever, e demonstra competência baseada no que se vê no *Crátilo*: quem conhece os nomes, conhece as coisas. Mas evidencia-se aí que a confusão se instala, pois o aluno, na maioria das vezes, não expressa em seus textos escritos o conhecimento prévio que possui, preferindo “adivinhar” o que ele acredita que o professor quer ler em seu texto.

Os professores, por sua vez, parecem ter internalizado uma visão sofista em sua relação com o texto do aluno, pois incentivam o manuseio das palavras com fins específicos, muitas vezes equivocados, em que destacam o poder da linguagem como geradora de mais poder para quem o queira exercer.

O aluno tem o direito de aprender a norma padrão da língua, mas isso não significa escrever como e o que o professor quiser, tendo solenemente ignorada toda a sua bagagem de conhecimento lingüístico.

Os sofistas geralmente são acusados de buscarem o poder através de sua arte retórica e de não porem seus conhecimentos a serviço da verdade e da justiça (SANTOS, 2002), mas em seus estudos existe uma contribuição positiva que se refere justamente à área da Pedagogia, pois o ensino foi o elo entre eles.

Hoje se presencia uma situação interessante de ser observada, porém difícil para os que a vivem: o “sofista professor” tentando ensinar, e o “fenômeno aluno” tentando mostrar conhecimento, mas apenas fazendo aparecer um discurso irreal, fictício e reproduzidor de ideias e opiniões que não são suas, mostrando-se um mero repetidor. Isso quando consegue pôr algo no papel, pois, muitas vezes, revela-se a dificuldade em utilizar informações e conhecimentos que não fazem parte do seu universo particular.

Os gregos diziam que os sentidos nos enganam, e o aluno continua sendo muito enganado pelo que ouve na escola.

Mais uma vez retomando Aristóteles, sabe-se que ele defendeu a escravatura porque achava que o escravo não tinha alma, e precisava de outro para existir. O mesmo argumento foi utilizado pelos defensores da escravatura para os negros. Hoje deve ser considerado inadmissível que alguém se posicione dessa forma, mas a escola insiste em desconhecer a alma do aluno.

Versando sobre direitos e deveres, na escola ainda permanece a questão: direito de quem e dever para quem, já que “Repensar o papel das Ciências Humanas na escola básica e organizá-las em uma área de conhecimento do Ensino Médio implica lembrar as chamadas ‘humanidades’ (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Não consiste em nenhuma novidade a necessidade de estudos de Filosofia na escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, antes deles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) já expunham a preocupação de teóricos e técnicos em educação com o incentivo ao pensar filosófico nas escolas de educação básica.

Depois de um longo período em que era proibido pensar e incentivar a reflexão nas escolas, o retorno dos conteúdos filosóficos faz renascer as preocupações com a formação dos jovens. O estudo da Filosofia, fundamental nessa formação, havia sido excluído por provocar incômodo com os questionamentos que suscita. “Sepultava-se, assim, e por completo, a educação de caráter humanista.” (PCNs)

Os PCNs explicitam ainda vontade política de que, atualmente, se deve estruturar “um currículo em que o estudo das ciências e o das humanidades sejam complementares e não excludentes.”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, já trazia a público a obrigação de se respeitar “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º) e como finalidades do Ensino Médio, “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos”; “a preparação básica para o trabalho e a cidadania”; “o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”; e “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (Art. 35º).

Ora, mostra-se óbvio e notório que a valorização dos conteúdos filosóficos já estava evidenciada e indicada com todas as letras para todos os interessados no ensino e na aprendizagem.

Ao assegurar, por lei, a retomada e a atualização da educação humanista, as Diretrizes Curriculares Nacionais reinterpretam os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Unesco, amparados no **aprender a conhecer**, no **aprender a fazer**, no **aprender a conviver** e no **aprender a ser**. Subentende-se, então, que está excluída a ação que, teoricamente, educa, mas se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos.

Nota-se, assim, que a falta dos estudos filosóficos nas escolas de Ensino Médio não é um problema legal. As orientações advindas dos órgãos competentes são claras e objetivas. Então, o que impede que aconteçam esses estudos de tanta relevância para a formação do educando e de sua cidadania? Uma observação mais acurada mostrará que não existe lei ou norma que resista à falta de profissionais habilitados adequadamente para o exercício das competências exigidas.

Sem recursos e, muitas vezes, sem vontade, as escolas limitam-se a mostrar aos órgãos fiscalizadores que possuem um professor ministrando as aulas de Filosofia, camuflando a verdade de que o referido profissional apresenta uma formação acadêmica em outra área, como Geografia ou Religião, por exemplo. São pessoas que, por motivos variados, se dispõem a assumir as aulas e tateiam em busca de passar para os alunos, propositalmente ou não, muito mais as suas ideologias e crenças do que o real pensamento filosófico.

Na prática, a recomendação para que não se dispense de nenhum modo a presença de um profissional da área, está sendo solenemente ignorada por muitos gestores. Isso quando têm conhecimento, ou deveriam ter, de que “o conhecimento filosófico é um saber altamente especializado e que, portanto, não pode ser adequadamente tratado por leigos”. (PCNs, 1998)

A falta de estudos filosóficos orientados por profissionais especializados é apenas mais um a acrescentar na extensa lista de mazelas responsáveis pelo pífio desempenho dos vestibulandos. A importância maior atribuída a esta falta vem do reconhecimento de que a Filosofia deve ser vista como a base da ciência, pois os princípios de qualquer ciência permanecem ancorados nela, como afirmou Eugênio Coseriu (*apud* FÁVERO e KOCH, 2007), linguista romeno especialista em Filologia românica.

Sem sombra de dúvidas, a valorização da Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio favoreceria sobremaneira ao aluno, e a todos que fazem parte da escola, pois as ações de ouvir, escutar, refletir, questionar, se posicionar, aprender, ver com outros olhos, ligar-se à essência das coisas, ter autonomia no pensar, o levarão a transcender os próprios limites.

Assim, esse indivíduo enxergará, quem sabe, o significado daquilo que disse a filósofa e professora da Universidade de São Paulo, Marilena Chauí, sobre a Filosofia: ela começa com a negação de pré-conceitos. No caso do aluno, em relação ao outro e em relação a si mesmo; no caso da escola, em relação ao aluno, este que deveria ser o motivo da existência dela como instituição social.

Importa aqui destacar que esse aluno do Ensino Médio terá melhores condições de fazer seus estudos filosóficos se já trouxer do Ensino Fundamental uma prática deveras eficiente para a aquisição de conhecimento e conseqüente incentivo ao pensar para agir, e isso só poderá acontecer se a pesquisa, com as exigências e fases de sua Metodologia, estiver presente nas salas de aula desse nível de ensino. Isso será visto a seguir.

1.2.2 Metodologia da Pesquisa no Ensino Fundamental como alternativa para aquisição de conhecimento

Levando-se em consideração a polissemia do termo educação, que não consiste simplesmente em uma fase na vida dos indivíduos, mas “também o conjunto do fenômeno da transmissão cultural, envolvendo professor e aluno, ensino e pesquisa e uma série de outros aspectos desse fenômeno” (CASTANHO, 2002, p. 34), observa-se, frequentemente, que o aluno em geral parece não reconhecer o poder facilitador de adquirir conhecimento através da realização do trabalho de pesquisa.

A falta de noções básicas a respeito desse valioso instrumento pedagógico mostra-se flagrante quando os alunos apresentam simplesmente recortes, colagens e cópias sem referência alguma, e muito menos créditos às fontes consultadas. Isso quando não se faz o trabalho em sua totalidade e diretamente por terceiros, familiares ou não, contratados ou convencidos a fazê-lo, supostamente em benefício do educando.

Aqui torna-se importante reforçar que não se quer imputar culpa a ninguém, mas, talvez esse desvirtuamento em relação ao trabalho de pesquisa deva-se a uma didática falha ou incompleta por parte do professor, apesar de suas possíveis boas intenções. Afinal, considera-se ponto pacífico entre os educadores que o trabalho com pesquisa quebra a monotonia das aulas expositivas, pois requer a participação ativa dos alunos na sua própria aquisição de conhecimento, além de proporcionar momentos de maior interação dentro e fora da sala de aula.

Nunca seria demais salientar que essa atividade pedagógica exige que o professor se envolva efetivamente, disponibilizando as orientações necessárias para que ela se desenvolva e se adeque às situações cotidianas de sala de aula, pois só com a familiarização do uso freqüente todo o seu potencial pode ser efetivamente aproveitado.

Porém, infelizmente, o que se observa na maioria dos docentes é um esquecimento de praticar esse fazer tão importante para que a confecção do trabalho de pesquisa se traduza em resultados reais e permanentes na vida acadêmica dos alunos.

O professor, como um verdadeiro facilitador, tem um papel fundamental nesse processo. Antes de tudo, necessita-se que ele ensine a fazer o trabalho, pois deve vir dele o orientar, o ajudar e o sugerir formas de organização que possam auxiliar o aluno

a desenvolver sua pesquisa baseada num projeto elaborado a partir de informações que este já possua e domine.

Com a quantidade massiva de informações que chegam constantemente através dos variados meios de comunicação com que se convive todos os dias em todos os lugares, não importando que se esteja só ou em companhia de outros, ou mesmo que esses outros estejam apenas virtualmente presentes, torna-se praticamente impossível que o aluno não consiga realizar a tarefa proposta, se for bem orientado.

Necessita-se de fazer mais estudos para se chegar a uma explicação que ajude a compreender as prováveis causas para que o aluno universitário chegue às salas de aula do Ensino Superior tão carente dos conhecimentos e competências necessários para a realização e apresentação de trabalhos que envolvam pesquisas feitas com cuidado que sejam promotoras de mais conhecimento. Como bem o disse, Martins (2003, p.74),

“Acostumar a criança a pesquisar desde o ensino básico é atitude louvável, que deve ser incentivada como técnica didática moderna. Se o uso dessa técnica for bem orientado, ela ajudará a preparar a criança para o futuro, possibilitando, desde logo, que ela se familiarize com a pesquisa.”

De acordo com Houaiss (2004), Ferreira (1998) e Michaelis (2000), pesquisar é investigar, averiguar, procurar com cuidado. Dessa forma, pode-se dizer que a pesquisa se constitui em um instrumento pedagógico de redescoberta, proporcionando um novo saber que pode ser adquirido partindo-se de projetos baseados nos

“conhecimentos prévios que abrangem tanto conhecimentos e informações sobre o próprio conteúdo, como conhecimentos que, de maneira direta ou indireta, estão relacionados ou podem relacionar-se com ele” (COLL, 2003, p. 61),

incluindo-se aí os saberes que são partilhados.

É fato notório que são as perguntas que movimentam os saberes, proporcionando as descobertas, permitindo reflexões e aprendizagem significativa. Sobre isso, Freire (apud MARTINS, 2003, p. 23) instrui: “A pedagogia da pergunta deve substituir a pedagogia das certezas, dos saberes pré-pensados, das verdades definitivas”.

Começar cedo, ainda no Ensino Fundamental, certamente fará com que os conhecimentos adquiridos abranjam conceitos, procedimentos e atitudes, afetando o comportamento individual e social dos alunos.

Outra referência abalizada sobre o assunto é a de Pedro Demo (1998), quando ele diz textualmente que “A base da educação é a pesquisa”, e ressalta: “Onde não aparece o questionamento reconstrutivo, não emerge a propriedade educativa escolar” (DEMO, 1998, p.27).

Já Martins (2003, p. 39) firma categoricamente que o tripé *curiosidade, investigação e descoberta* é que sustenta uma metodologia que equilibre o pensamento científico e o desenvolvimento humano, essenciais para a constante evolução do homem.

Ora, sabendo-se que o cérebro jovem normalmente absorve conhecimento e informação com uma facilidade extraordinária, seria interessante para todos os que lidam com a educação que as bases reais do conhecimento fossem sedimentadas no Ensino Fundamental, incluindo-se aí, aquelas referentes à Metodologia da Pesquisa.

Em Severino (apud CASTANHO 2002, p.77), encontra-se a oportuna assertiva de que

“O mundo só se revela ao leitor por meio do texto se ele estiver inserido no contexto, porque toda significação particular está articulada, como numa teia às significações historicamente acumuladas na cultura, acervo coletivo de sentidos.”

Porém, nas escolas de Ensino Fundamental, as chamadas “Feira de Ciências”, “Mostra Cultural”, ou seja qual for a nomenclatura empregada, são um exemplo clássico de inserção precária do texto no contexto em relação ao trabalho com pesquisa e divulgação de resultados nas escolas de ensino básico.

Os trabalhos de pesquisa pedidos pelos professores aos alunos são, muitas vezes, apenas recortes de trabalhos feitos anteriormente por outros autores, chegando ao ponto de se ver, não raras vezes, os pais ou outros adultos se lamentando pelo tempo que “gastaram” fazendo o trabalho, ou se gabando de tê-lo feito para o filho.

Essa exibição de egos elimina crimosamente o que deveria ser o objetivo maior da pesquisa: a construção de novos conhecimentos pelo jovem aluno. Não é de se admirar, então, que tantos desses jovens cheguem à universidade ignorando o que seja realmente um trabalho dessa natureza.

A pesquisa no Ensino Fundamental e Médio deve consistir em procuras e descobertas, e deve ser assistida pelo professor orientador desse processo tão importante de construção e de aquisição de conhecimento.

A educação nas universidades fundamenta sua atuação na leitura e na escrita, porque, como diz Severino “É por meio delas que o estudante poderá mergulhar no universo do conhecimento acumulado que lhe é posto à disposição.” (apud CASTANHO, 2002, p. 77). Ora, como pode o aluno ler e escrever no nível que se exige nas universidades, se a construção dessas competências através do exercício da produção própria lhe foi tirado?

Torna-se pior constatar que isso acontece com a conivência de professores, coordenadores pedagógicos, diretores e de outros responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem nas escolas.

Sobre essa atitude generalizada de *laissez faire*, a educadora Telma Weisz alerta: “Não informar nem corrigir significa abandonar o aluno à própria sorte”(WEISZ, 2003, p. 62). E esse é um erro que precisa ser evitado, pois acarretará, fatalmente, os problemas que eclodem no ensino universitário, no qual são vistos alunos completamente perdidos em relação à pesquisa e à apresentação desta ao professor ou a quem de direito.

Tornar a aprendizagem escolar possível, segundo Mauri, é uma “aventura coletiva” (apud COLL, 2003, p.121), e isso só se torna possível porque a sociedade exige capacidades de seus partícipes, porque a cultura pressupõe uma questão de identidade para o sujeito e para o seu grupo social; e porque contar com o concurso de professores conscientes para a construção do conhecimento compõe o terceiro e vital item para o sucesso da referida aventura.

Ter consciência de que constitui parte importante nesse processo coletivo talvez seja o primeiro passo para formar mais solidamente os pesquisadores do futuro, seja qual for o contexto em que estejam inseridos, dentro das universidades ou em qualquer outro grupo social. Importa que estejam incluídos aí, os vestibulandos e os alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Weisz (2003, p.16) enfatiza que “O entendimento que se tem de um professor hoje é o de alguém com condições de ser sujeito de sua ação profissional.”

Há algum tempo circulou pelas escolas um texto de autor desconhecido cujo título era “O professor está sempre errado.” Nele, este profissional era caracterizado como um judas que só recebe agressões e desprezo, por mais que se esforce para fazer a coisa certa. Apenas a última linha do texto trazia algo reconfortante, pois, ironicamente dizia: “É, mas se você leu este texto até aqui, agradeça a um professor.”

Esse exemplo é bem típico de como se sente esse profissional, que, diferentemente dos técnicos e de outros trabalhadores da área de educação, tem contato com o aluno de forma mais direta e constante. Talvez seja essa a causa de tantos dedos em riste apontados em sua direção no momento de eleger culpados pelas inúmeras mazelas da escola.

Ora, se atentarmos para o fato incontestável de que a formação desse docente passa necessariamente pela universidade, e que esta recebe nas licenciaturas e em seus cursos de Pedagogia muitos indivíduos que obtiveram notas muito baixas no vestibular, pouquíssimos com boas notas, fatalmente tiraremos alguma conclusão razoavelmente lógica disso. Essa situação absurda chega ao ponto de alguns alunos concluintes do Ensino Médio declararem que farão vestibular para esses cursos “por ser mais fácil passar”.

A universidade tem por obrigação, como alerta Severino e já foi mencionado aqui, fazer o aluno “mergulhar no universo do conhecimento acumulado” (apud CASTANHO, 2002, p.77), e se constitui primordialmente em responsável pela formação do professor.

Sobre esta formação, Matos (2005, p. 4) declara que “... é necessário compreendê-la, inserida no atual momento político, social e econômico”, o que parece não acontecer quando se torna facilmente perceptível a desorientação de grande parte dos professores recém formados. E, infelizmente, para alguns, essa desorientação insiste em resistir à passagem do tempo.

O filósofo e grande pensador Immanuel Kant dizia que é perfeitamente possível que as pessoas esclareçam a si mesmas. Mais ainda, dizia ele que isso seria quase inevitável se lhes fosse dada liberdade.^(IV)

Ressalte-se aqui que o aluno do Ensino Fundamental não tem ainda condições intelectuais de absorver conceitos como a questão dos pressupostos ontológicos, por

exemplo, como recomenda Richardson (1999). “É absolutamente necessário que possam ser identificados os pressupostos do pesquisador em relação ao homem, a sociedade e o mundo em geral.” (RICHARDSON, 1999, p.32)

Porém, a inexperiência do jovem aluno não significa dizer que sua mente seja uma tábula rasa à espera do conhecimento que lhe será passado pelo professor. Pelo contrário, ele possui uma gama de saberes inimagináveis a um adulto desavisado. E esse saber lhe dará condições de partir para um próximo nível de aprendizagem.

Coll (2003, p. 61) explicita que

“quando o aluno enfrenta um novo conteúdo a ser aprendido, sempre o faz armado com uma série de conceitos, concepções, representações e conhecimentos adquiridos no decorrer de suas experiências anteriores, que utiliza como instrumentos de leitura e interpretação e que determinam em boa parte as informações que selecionará, como as organizará e que tipo de relações estabelecerá entre elas”.

Para o aluno universitário, tem vital importância que consiga estabelecer a associação essencial entre a epistemologia e a metodologia do trabalho científico para realizar a pesquisa. Para o aluno de Ensino Fundamental basta que saiba que a teoria do conhecimento lhe indicará caminhos a serem trilhados no decorrer da sua pesquisa.

O universitário precisará entender e se apropriar de conhecimentos sobre correntes associadas à pesquisa social como o positivismo, o estruturalismo ou o materialismo dialético. Já o adolescente do sexto ano poderá se informar, discutir e refletir a respeito do que são, por exemplo, leis naturais, estrutura social, e o papel do homem como ser histórico e social.

É como bem o dizem Moura e Ferreira (2005, p. 24) “Para se preparar, um pesquisador precisa acompanhar o desenvolvimento do conhecimento.” E isso não depende, necessariamente, do nível acadêmico em que ele esteja.

Na década de setenta do século XX, Robinson (apud MOURA E FERREIRA, 2005) já estipulava cinco passos que certamente aumentariam a eficiência no estudo: pesquisar, perguntar, ler, recitar e revisar. Acrescidos de discutir e refletir, como exige a sociedade atual, esses passos são importantes para todo e qualquer estudante responsável e participante ativo de sua aprendizagem.

Definir problemas, formular hipóteses sobre eles e apresentar algum tipo de solução para resolvê-los seria uma outra forma de iniciar a prática do trabalho científico

no Ensino Fundamental. A redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, é uma produção de texto que exige cinco competências que deveriam ser adquiridas desde o Ensino Fundamental. São elas:

- I- Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;
- II- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;
- III- Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
- IV- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
- V- Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.

Aulas de Metodologia da Pesquisa no Ensino Fundamental, no 6º ano, por exemplo, só reforçarão e incentivarão que o aluno trabalhe interdisciplinarmente, fazendo pontes entre as áreas de conhecimento e melhorando sensivelmente seu desempenho.

Este nível está sendo especificamente citado por ter sido observado em ação em uma escola pública, onde a maioria dos alunos das séries posteriores aplica em seus trabalhos as normas básicas para a pesquisa e para a apresentação de seus trabalhos.

Apesar de se resumir a apenas uma aula semanal, a estrutura do trabalho, a orientação para as pesquisas, a questão da autoria, entre outros pontos, são trabalhados teórica e praticamente, respeitando-se, obviamente, os vários aspectos envolvidos, como a faixa etária dos alunos e os grupos sociais a que pertencem.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à formação profissional da docente que ministra essas aulas, uma pedagoga licenciada em Letras, que resolveu agir para suprir uma lacuna muito maior do que, talvez, ela imaginasse que seria.

A importância de se fazer estudos sobre Metodologia da Pesquisa nessa série apareceu por conta dos trabalhos apresentados pelos alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, assim como pelos das três séries do Ensino Médio, na ocasião da denominada Mostra Cultural promovida pela escola.

Nesse evento, todos os alunos de todas as turmas deveriam apresentar, em grupos, um trabalho de pesquisa que estivesse dentro do tema sugerido pela escola, e que fosse considerado relevante para a aquisição e partilha de conhecimento.

A exigência para que entregassem ao professor orientador o trabalho escrito e confeccionado de acordo com as normas básicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) fez com que se visse a extensão do problema, exposto através do fraco e equivocado desempenho que se refletia, inclusive, nas apresentações orais.

O uso e abuso da prática do “recorte e cole” punha os alunos e professores em uma situação por si só constrangedora ao extremo, pois é sabido por todos que no momento de produzir um texto na sala de aula, ou a redação do vestibular, por exemplo, esse recurso não estará disponível. E mesmo que esteja, o verdadeiro educador jamais deverá incentivar ou sequer permitir tal prática criminosa e desvirtuadora do processo enriquecedor do qual se compõe a pesquisa em busca do conhecimento.

Nas escolas, que proporcionam a educação formal, aparecem inúmeras lacunas e deficiências no ensino e na aprendizagem. Observando-se mais acuradamente, percebe-se que muitos desses problemas poderiam ser resolvidos com uma boa dose de interesse associada a entusiasmo e a vontade de fazer a diferença.

Alguns educadores, mesmo conhecendo formas de atuar com mais eficiência, acomodam-se a rotinas e a fazeres obsoletos, levados, talvez, pelo comodismo, pela falta de crença no próprio potencial ou pela falta de uma formação continuada mais adequada ao exercício da profissão.

Com essas ponderações, procura-se defender a necessidade de mobilizar todos os envolvidos na educação formal escolar, inclusive o próprio aluno, em busca de mais conhecimento através da pesquisa corretamente orientada.

O mau desempenho desses sujeitos em provas, trabalhos e redações do vestibular continuará a acontecer enquanto não forem estimulados, orientados e preparados desde o Ensino Fundamental para que a pesquisa e o investimento em seu próprio esforço lhes sejam apresentados como a grande opção para que se adquira mais conhecimento em bases permanentes.

Dessa forma, a sugestão para que aconteçam aulas de Metodologia da Pesquisa nas séries intermediárias do Ensino Fundamental pode ser uma solução viável que poderá trazer benefícios a curto, médio e longo prazo para todos os que esperam por uma evolução real nos processos de ensino e de aprendizagem nas nossas escolas.

A aquisição de informações que poderão ser arquivadas na memória do aluno formará um verdadeiro banco de dados para ele, que poderá acessá-lo a qualquer momento, inclusive quando lhe for solicitada a produção textual no Vestibular ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Justifica-se a opção pelas séries intermediárias do Ensino Fundamental por ser fato comprovado que, apesar das mudanças na nomenclatura empregada, a passagem do quinto para o sexto ano, antes denominadas quarta e quinta série do Ensino Fundamental, e mais anteriormente ainda, quarta série do Ensino Primário e primeiro ano do Ginásio, nessa fase da vida estudantil caracteriza-se por mudanças em vários aspectos.

As transformações físicas e psicológicas, associadas a um amadurecimento forçado, também, pelo contato com um maior número de professores e, conseqüentemente, de exigências, faz com que o momento se torne propício a maiores estímulos.

A metodologia da Pesquisa, se introduzida nesse período, somará esforços consideráveis no intuito de favorecer a sedimentação ordenada da aquisição de mais conhecimento por parte do aprendiz, o que, certamente, só trará benefícios para todos os que se interessam e se envolvem com a educação. Sejam eles a família, a escola, grupos sociais ou a sociedade em geral, os louros dessa vitória caberão democraticamente a todos.

1.3 Ideologia, Linguagem e Poder

“É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’” (FREIRE, 2000, p. 142). Este conceito de ideologia explicita muito bem o que acontece nas salas de aula.

A prática discursiva compõe uma forma de agir no mundo, e como traduz ação, fatalmente gera reação. O discurso é uma prática social, mas não se constitui na única, e através dele as ideologias se propagam e se consolidam, ou não, porquanto a palavra assume um valor a partir da ideologia de quem a usa, pois, como bem o diz Mussalin (2004, p.104) “... a linguagem se apresenta como o lugar privilegiado em que a ideologia se materializa.”

É interessante ressaltar que a ideologia do poder manifesta-se atemporalmente, visto que hoje, assim como em tempos passados, as pessoas utilizam-se da retórica nos moldes gregos antigos para elaborar e divulgar o seu discurso de dominador, seja ele em texto oral ou escrito.

Dessa forma, não pode haver interesse, por parte dos dominadores, em divulgar e incentivar o tipo de trabalho executado pelo analista crítico do discurso, por exemplo.

Talvez seja mais provável que eles o temam, pois a Análise Crítica do Discurso (ACD) é um aparato teórico e não uma disciplina manipulável, tem um aspecto multidisciplinar por essência, não se limita a uma escola, antes constitui-se em uma forma de pensar, e este comportamento eles não podem admitir que exista naqueles a quem dominam ou pretendem dominar.

Pelo contrário, quem domina quer fazer com que haja uma “naturalização” dos processos sociais, e isso tem relação direta com o determinismo, que de natural não tem nada, evidencia-se como social e deve sofrer mudanças acompanhando a evolução das sociedades.

Para os que fazem a ACD, a sociedade não está pronta, e sua evolução está diretamente relacionada a que seus participantes sejam atores cognitivos, diferentes de sujeitos, porque atores têm possibilidade de atuar, de agir, e o sujeito pode ser assujeitado e inativo.

Como tudo que articula grupos pode ser considerado movimento social, a ACD pode ser responsável pela cognição social de grupos ou de indivíduos, estimulando o seu aprendizado como sujeito social e participante ativo das discussões e possíveis tomadas de decisão que afetem individual ou coletivamente o meio social. Assim, concorda-se aqui que a ACD possui um papel bastante relevante quando se trata de transformar o sujeito em ator de sua vida individual e coletiva.

Isso, evidentemente, considerando-se que o conhecimento compartilhado parte dos indivíduos, mas reside na memória social. Afinal, como lembra Marcuschi (2008, p. 228) “As representações coletivas, já lembra Vygotsky, precedem as elaborações individuais e lhes servem de base.”

A respeito desses discursos impositivos veiculados pela instituição escola, Perini (1997, p.11) foi extremamente feliz quando concluiu que

“O ensino escolar nos inculcou, durante anos, a idéia de que não conhecemos a nossa língua; repetidos fracassos em redações, exercícios e provas não fizeram nada para diminuir esse complexo.”

1.3.1 Linguagem, Discurso e Escola.

Quando Soares (2002, p.74) expõe que

“... o exercício da dominação e a preservação dos privilégios se dão através do monopólio, pelas classes dominantes, não só dos bens materiais, mas também desse capital lingüístico socialmente rentável e do capital cultural a que só esse capital lingüístico dá acesso”,

ela explicita o que se vê facilmente ao se observar a linguagem empregada no discurso que a escola e as Comissões do vestibular usam para se dirigir ao aluno e ao vestibulando.

Obviamente, concorda-se com Marcuschi (2008, p. 162) quando ele diz que

“podemos dizer que o controle social pelos gêneros discursivos é incontornável, mas não determinista. Por um lado, a romântica ideia de que somos livres e de que temos em nossas mãos todo o sistema decisório é uma quimera, já que estamos imersos numa sociedade que nos molda sob vários aspectos e nos conduz a determinadas ações.”

Sabendo-se que na produção do gênero textual Redação Escolar existe uma dependência do autor do texto em relação ao receptor, não é de se estranhar que o redator hesite e se confunda, ao se deparar com o tipo de discurso veiculado pelos que detêm o poder de aprovação ou de reprovação.

Isso acontece porque o propósito comunicativo da redação seria atestar eficiência de quem produziu o texto no trato da linguagem. E mais, faz-se isso visando a uma nota, conceito ou classificação

No caso dos vestibulandos, a sua prática deverá produzir uma redação portadora de uma obediência característica dos sujeitos assujeitados, pois acreditam que só assim não porão em risco a tão almejada vaga na universidade pública pretendida. Afinal, para eles, soa muito forte o que diz o adágio popular: “manda quem pode e obedece quem tem juízo”.

Obviamente que o ideal seria o que diz van Dijk (2005, p.17):

“Devemos lembrar-nos de que também na análise do discurso só seremos capazes de compreender o discurso e as suas funções na sociedade quando estivermos conscientes de que como acadêmicos também somos parte da sociedade.”

Remete-se aqui a Fairclough (2001) quando ele diz que a prática discursiva também pode servir à mudança social, mas esta prática sempre resultará de um efeito causal entre discurso e estruturas sociais, podendo resultar em discursos que reproduzem o *status quo*, ou que se opõem a ele.

Então, em defesa dos vestibulandos, precisa-se que haja oposição ao discurso acadêmico repressor veiculado nos manuais de vestibular pelas Comissões detentoras do poder.

1.3.2 O gênero Redação Escolar no vestibular: o discurso dos manuais

Sabe-se que o ponto de partida para que se fale atualmente em pesquisa sobre gêneros são os estudos de Mikhail Bakhtin (1953), que, em sua obra *Estética da criação verbal*, referiu-se a eles e conceituou-os dizendo que “todos os nossos enunciados se baseiam em formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV,1953, p. 179).

Aqui, importa lembrar que a noção de gênero não se confunde com a de tipo de texto, e nem é meramente textual. Segundo Marcuschi (2008, p. 155), “O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar.” Já os gêneros são “entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas.” (ib.)

Dessa forma, “estamos submetidos a tal variedade de gêneros textuais, a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta, sendo eles inúmeros, tal como lembra muito bem Bakhtin (1979), mas não infinitos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Importa salientar que tipo e gênero diferem, mas não são antagônicos e nem devem ser dicotomizados, pois um não exclui o outro no funcionamento da língua sociointerativamente. “Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas.” (MARCUSCHI, 2008, p.160).

Os modelos cognitivos de contexto de van Dijk (1994, 1997), por exemplo, possuem os “parâmetros relevantes da interação comunicativa e do contexto social” (KOCH, 2006, p.162).

A dinamicidade destes modelos traduz atualizações permanentes com informações e retornos sempre recentes, pois eles são elaborados sociocomunicativamente, partindo-se da vivência na sociedade, e por isso, aplicam-se sempre à língua em uso, em interação, e são “a contínua e quotidiana ‘aplicação’ à situação comunicativa em curso de uma teoria totalmente rudimentar e ingênua da comunicação e da interação” (VAN DIJK, 1994, p.11).

A noção de tipos de atividade parte dos jogos de linguagem de Wittgenstein, (apud LEVINSON, 1983) e constitui

“uma categoria de limites imprecisos (*fuzzy*), cujos membros focais são finalisticamente definidos, socialmente constituídos e delimitados, eventos que estabelecem condições quanto a participantes, entorno, etc. mas, acima de tudo, quanto aos tipos de contribuições permitidas”. (LEVINSON, 1983, p. 368).

Em Schneuwly (1994), vê-se que ele aponta o sujeito, a ação e o instrumento como os elementos centrais que caracterizam todas as atividades humanas, e é dele a metáfora do gênero como “megainstrumento”.

Baseando-se em Schneuwly, Koch (2006, p. 164) diz que

“O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de possibilitar o poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isto porque a maestria textual requer – muito mais que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica.”

Para Bronckart (1994), um ato de linguagem determina que aquele que age produza uma série de resoluções, as quais ele precisa ser competente para executar.

Estas vão da escolha do gênero, à seleção de elementos linguísticos, passando pela organização da sequência do conteúdo temático, entre outras decisões.

Schneuwly e Dolz (s/d) expõem a idéia de que “o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino da produção e compreensão de textos escritos ou orais.” (KOCH, 2006, p. 165).

Estes autores também dizem que é através dos gêneros que se articulam as diversas práticas de linguagem com as atividades dos aprendizes, e isso acontece por causa das características que o gênero tem, ao ser intermediário e integrador.

Aliás, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem um modelo de trabalho que se concretiza em sequências didáticas. Sobre isso, Marcuschi (2008, p.214) diz que “a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero.”

As quatro fases dessa sequência são: apresentação da situação; a primeira produção; os módulos; produção final.

Ainda segundo Marcuschi (2008, p. 218), “O modelo das sequências didáticas segue os princípios gerais da linguística textual.” Por esse motivo considera-se interessante que sejam estudados e aplicados nas aulas de Redação.

Aliás, Bonckart (2001) também sugere quatro fases ao se trabalhar com gêneros para elaborar uma série didática: elaborar um modelo didático; identificar as capacidades adquiridas; elaborar e conduzir atividades de produção; avaliar as novas capacidades adquiridas.

Evidentemente estes não são passos fixos e determinados rigidamente, pois, segundo Marcuschi (2008, p. 224), “Seguramente, para cada gênero trabalhado, podem-se trazer variações e observar a multiplicidade de formas de produzi-lo.” Esta assertiva certamente traduz o posicionamento sociointeracionista praticado pela Linguística Textual de agora.

Aqui, torna-se importante mencionar que se acredita no valor do trabalho com as sequências didáticas nas aulas de Redação, principalmente em relação à apresentação da situação, à primeira produção e à produção final.

Atualmente, a Linguística Textual preocupa-se quase que prioritariamente com o estudo dos gêneros, “particularmente no que diz respeito às práticas sociais que os determinam, à sua localização no *continuum* fala/escrita, às opções estilísticas que lhes são próprias e à sua construção composicional, em termos macro e microestruturais.” (KOCH, 2006, pp.167,168).

Os PCNs apoiam essa orientação, recomendando que nas aulas de Língua Portuguesa, nos momentos destinados à leitura e produção de textos, as denominadas aulas de Redação, os professores usem a noção de gênero como base para trabalharem com a maior variedade possível destes textos, escritos ou orais, os quais possam ser encontrados nos cotidianos e na vivência dos professores e de seus alunos.

O que foi visto até aqui só ratifica que o contato permanente com os gêneros utilizados no dia a dia encaminha os usuários para o desenvolvimento de uma competência *metagenérica*, e isso lhes faz interagir convenientemente em suas práticas (KOCH, 2006).

Transitando na contramão da via que incentiva a liberdade e a reflexão do sujeito na produção textual, que deve ser incentivado pelo professor a produzir e não a reproduzir, a refletir e não a repetir (BAGNO, 2001, p.57), encontram-se, ainda, as redações exigidas nos vestibulares das universidades públicas.

Analisar os manuais de duas Universidades públicas do Estado de Pernambuco mostrou-se uma alternativa deveras importante para as observações propostas neste estudo.

As tímidas alterações ocorridas nos referidos exames, como as questões discursivas na prova da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foram suficientes apenas para ratificar a flagrante necessidade que os candidatos têm em relação a precisarem apenas de um mínimo de liberdade para demonstrarem seu conhecimento do uso real da língua.

Prova disso são as extensas instruções limitantes, e até confusas, sobre como deve ser produzida a redação, e que constam nos manuais dos vestibulares dessas instituições. No manual de 2009 da UFPE, se deixa relativamente livre o candidato

apenas quando se refere às questões discursivas, pois o texto constitui-se tão somente informativo e trata apenas da pontuação que lhes será atribuída como nota.

Porém, em relação à redação, ele traz até um “esquema” todo guiado por verbos no imperativo e por palavras e expressões cerceadoras de qualquer manifestação que signifique subversão à norma estabelecida pela Comissão.

Esse “esquema” deve ser seguido pelo candidato no momento de produzir a redação sobre o tema fornecido, mesmo quando se refere ao gênero carta, que difere do texto dissertativo-argumentativo em alguns aspectos, como no uso dos pronomes específicos para determinados destinatários, por exemplo.

Nesse momento é importante que se faça lembrar de Marcuschi (2008, p. 57) quando este linguista desaconselha “prescrições de produção com características estáticas,”

Observe-se que logo após lembrar ao candidato sobre os itens que devem constar do gênero, impõe-se a ele uma assinatura específica para ser utilizada no momento da produção do texto escrito.

Veja-se a transcrição feita a seguir, do manual de 2009 da UFPE que aborda as questões discursivas e a redação propriamente dita. (Manual do vestibular/2009 da UFPE, acessado em 23/11/2008, grifos da autora)

“4.3.6 A prova de Português 1 inclui uma redação, valendo 08 (oito) pontos e **02 (duas) questões discursivas, cada uma delas valendo 01 (um) ponto.**

4.3.6.1 O texto solicitado na prova de redação **deverá ser elaborado** observando-se os seguintes critérios:

1. **Apresentação**

Deve conter: de 20 a 25 linhas, distribuídas em parágrafos, formados, na sua maioria, por mais de um período.

2. **Esquema de construção**

Se for solicitada a redação de um comentário opinativo, este **deve conter:** introdução, com apresentação, de forma geral, do tema proposto; desenvolvimento, com discussão - ampliada e aprofundada - das idéias e dos argumentos apresentados na introdução; conclusão, com retomada, de forma resumida, do desenvolvimento anterior, para fechamento do tema.

Se for solicitada a redação de uma carta formal, esta **deve conter:** local e data; vocativo; corpo do texto; fecho, e **uma assinatura (José da Silva ou Maria da Silva).** O corpo do texto **deve apresentar:** introdução, com apresentação do

propósito da carta; desenvolvimento, com exposição detalhada dos motivos que justificam a carta e com apresentação de argumentos relevantes e convincentes que fundamentem esses motivos; conclusão, com fechamento do texto.

A apresentação de um texto que fuja ao tipo ou gênero solicitados, ou ao tema proposto, resulta na atribuição da nota zero à redação. A fuga parcial reduz à metade o valor da nota.

3. **Conteúdo**

Ambos os gêneros de texto solicitados **devem primar:** pela coerência, com atenção aos princípios da continuidade temática, da progressão semântica e da não-contradição; pela argumentatividade, com atenção aos dados históricos, políticos, culturais e às relações entre esses dados; com atenção, ainda, à relevância das informações para sustentação dos argumentos; pela organização e coesão, com atenção à ordenação, à seqüência e à articulação hierárquica das idéias e dos argumentos, seja do particular ao geral, do simples ao complexo, do próximo ao remoto, da parte ao todo ou vice-versa; pelo vocabulário, com atenção à precisão e à adequação vocabular, **observando os usos específicos da escrita formal de textos dissertativos.**

4. **Correção lingüística**

O candidato **deve observar:** as convenções ortográficas (grafia e acentuação corretas das palavras); os sinais de pontuação; os padrões de morfossintaxe (regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal, colocação das palavras, conjugação verbal).⁷

Ora, considerando que o vocábulo “esquema” está dicionarizado como “representação gráfica, resumida de coisas e processos;” (MICHAELIS, 2000; HOUAISS, 2004; FERREIRA, 1998), o candidato certamente se sentirá “engessado”, temerá qualquer lampejo de criatividade que por ventura o venha tentar, e se restringirá a obedecer ao “esquema”.

Afinal, se assim não proceder, ele corre o risco de não conseguir a tão almejada vaga na universidade e, por mais bem preparado que esteja, fica a dúvida entre seguir ou superar o “engessamento”.

No manual de 2010 da UFPE, só há referências às Questões Discursivas, excluindo-se qualquer referência à redação, já que ficou estabelecido, inicialmente, que seriam utilizadas as notas que fossem atribuídas ao candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Neste manual, o item 5.2, “**CADERNO DE RESPOSTA ÀS QUESTÕES DISCURSIVAS (PROVA DE PORTUGUÊS 1)**”, que trata especificamente dessas questões, orienta sobre como preencher os espaços destinados a elas da forma mais adequada, o que pode ser considerado apenas um esclarecimento sobre questões mais técnicas.

Destaque-se aqui, a linguagem impositiva já mencionada anteriormente, como pode ser visto no trecho transcrito a seguir. (Manual do vestibular 2010, acessado em 23/07/2010, grifos da autora)

5.2.1 Antes de passar ao enunciado das duas questões discursivas, o candidato **deverá ler** as instruções na capa do caderno de provas e, **imediatamente, preencher** os dados ali solicitados.

5.2.2 Para respostas das questões discursivas da prova de Português 1, o texto produzido no rascunho do caderno de provas **deverá ser transcrito** na área pautada do formulário intitulado “Caderno de Respostas às Questões Discursivas”.

5.2.3 Para responder efetivamente às questões, o vestibulando **deverá utilizar** apenas o espaço reservado para cada uma delas naquele formulário. **Rascunhos no caderno de provas de nada valerão** e não serão objetos de correção para a banca examinadora.

5.2.4 As questões discursivas **somente serão pontuadas se estiverem transcritas no local apropriado** do “Caderno de Respostas às Questões Discursivas”.

5.2.5 Ao receber o “Caderno de Respostas às Questões Discursivas”, o candidato **deverá conferir**, imediatamente, os dados impressos na parte superior, onde constam seu nome e número de inscrição, os quais deverão coincidir com aqueles constantes no seu Comunicado de Confirmação de Inscrição - CCI. Se aqueles dados estiverem corretos, o vestibulando assinará no espaço apropriado do formulário. Caso contrário, o candidato solicitará ao fiscal outro formulário, com os dados corretos.

5.2.6 Fora do espaço reservado para a assinatura do candidato, o vestibulando **não deverá assinar ou deixar sinais identificadores de autoria** das respostas às questões discursivas.

Porém, com o episódio do furto das provas e a divulgação destas antes das datas previstas para o ENEM, fato este amplamente divulgado pela mídia, a

Universidade precisou tomar outras providências, pois o processo seletivo foi bastante afetado em seu cronograma e em sua proposta original.

Sem surpresas em relação aos gêneros, no Concurso 2010.1 foi pedido ao candidato um texto opinativo ou uma carta argumentativa, e estes já vinham sendo abordados durante os últimos três anos. Como novidade, importa salientar a volta do texto de apoio que, desde 2007, não constava na proposta de redação. Destaque-se, também, que esse tipo de texto é considerado por muitos professores como um dos responsáveis pela falta de “autoria” apresentada por vestibulandos, pois, estes reproduzem, algumas vezes literalmente, o que lhes foi exposto como apenas um apoio clareador de ideias.

Outro ponto a ser destacado é que, nas questões discursivas, causou uma certa surpresa a ausência de questões que envolvessem a análise de gêneros textuais como as charges, os cartuns e as tirinhas dos quadrinhos. A Comissão optou por exigir que o candidato respondesse a questões que privilegiam a utilização de recursos linguísticos importantes para a construção de textos que apresentem textualidade, ou seja, coesão e coerência, além da concisão natural das questões discursivas.

Agora se observe o trecho transcrito do manual do vestibular/2009 da Universidade de Pernambuco (UPE) e que se refere especificamente à redação. (Manual do vestibular/2009 da UPE, acessado em 23/11/2009, grifos da autora)

6.11.2. A prova de Português constará de duas partes:

1ª parte: Redação, **de caráter eliminatório**, desenvolvida sobre um dos temas propostos pela Comissão do Vestibular/2009, **devendo o candidato optar por um deles**. O texto, de natureza dissertativa-argumentativa, **deve conter**, no mínimo, três parágrafos **e desenvolvido entre 20 a 30 linhas**; (sic)

[...]

7.3. Para escrever a Redação, o candidato receberá, também, uma folha específica com um campo de Leitura Ótica, conforme modelo constante do Anexo V, nela impresso o seu número de inscrição que **deve ser** cuidadosamente conferido. A Redação **deverá ser transcrita com letra legível, sem rasuras, utilizando caneta esferográfica preta ou azul, não sendo permitida a utilização de corretivos líquidos ou de qualquer natureza.**

7.3.1. A parte superior da Folha de Redação, referente aos campos de INSCRIÇÃO, RESERVADO, AVALIADOR e REVISOR (ver Anexo V), é reservada,

exclusivamente, à UPE. O candidato **deverá escrever**, apenas, no campo destinado ao Tema e nas linhas para o texto dissertativo.

7.3.2. A Folha de Redação **não poderá** ser assinada, rubricada e/ou conter qualquer palavra ou marca que identifique o candidato, **sob pena de ter anulada sua Redação e sua conseqüente exclusão do Vestibular.** (sic)

“Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço.” Esta é a frase que ocorre a quem lê esse texto, pois, a construção do final do parágrafo no item 6.11.2. 1ª parte deveria ser “... e ser desenvolvido com um mínimo de 20 linhas, utilizando-se até o máximo de 30 linhas”, ou o redator poderia utilizar um equivalente que eliminasse uma possível interpretação ambígua.

Isso sem se contar com possíveis equívocos de digitação, como a falta do verbo “ser” no final do mesmo item que, para maior clareza, deveria estar assim exposto: “... e ser desenvolvido...”

No item 7.3, a forma nominal do verbo “utilizando” atenderia melhor à clareza necessária se fosse associada a ele a partícula “se” e a expressão “para isso”, pois, “utilizando-se para isso caneta esferográfica preta ou azul”, é uma forma mais compreensível de se expor uma exigência para um vestibulando provavelmente muito jovem e abalado emocionalmente pelas pressões e rigores que o processo seletivo acarreta.

No item 7.3.2, a ambigüidade explicitada pelo pronome possessivo “seu” pode anular o sujeito “candidato”, transformando em sujeito a expressão “Folha de Redação”, esta que, ridiculamente, poderia ter anulada sua Redação e ainda sofrer exclusão do Vestibular.

Agora se observe o que diz o Manual do Vestibular 2010 da mesma instituição. (Manual do vestibular/2010 da UPE, acessado em 23/11/2009, grifos da Comissão e da autora)

6.11.2. A prova de Português constará de duas partes:

1ª parte: Redação, **de caráter eliminatório**, desenvolvida sobre um dos temas propostos pela Comissão do Vestibular/2010, **devendo o candidato optar por um deles**. O texto, de natureza dissertativa-argumentativa, **deve conter**, no mínimo, três parágrafos **e desenvolvido entre 20 a 30 linhas**;

[...]

7.3. Para escrever a Redação, o candidato receberá, também, uma folha específica com um campo de Leitura Ótica, conforme modelo constante do Anexo V, nela impresso o seu número de inscrição que **deve ser** cuidadosamente conferido. A Redação **deverá ser transcrita com letra legível, sem rasuras, utilizando caneta esferográfica preta ou azul, não sendo permitida a utilização de corretivos líquidos ou de qualquer natureza.**

A repetição dos mesmos equívocos em relação à coesão, à coerência, assim como à possível digitação problemática, mostram que, de um ano para o outro, foi utilizado o recurso atualmente denominado como “recorte e cole”. Esta constatação leva a um questionamento: houve revisão do texto antes que fosse divulgado? Se houve, por que os equívocos se repetiram dando ao discurso da Comissão esse caráter confuso?

A partir dessas observações, despertou-se a curiosidade em relação à redação de outros tópicos dos manuais da UPE. Consultando mais uma vez os manuais 2009 e 2010, constataram-se, neste último, duas situações bastante interessantes.

Na primeira, vê-se, no item transcrito a seguir, um equívoco de natureza ortográfica na escrita do vocábulo “clareza”, grafado com “s” e não com “z”. No manual de 2009 este problema não aconteceu. Na segunda situação, a diferença aparece na troca de “texto” por “tema”, como se pode observar a seguir.

9.3.1.2. **Na avaliação do tema produzido**, levar-se-ão em conta os critérios:

- manutenção do tema proposto.
- progressão no desenvolvimento das idéias e não- contradição entre os argumentos apresentados.
- articulação entre as partes do texto
- fuga à obviedade das idéias propostas
- **claresa** e precisão;
- formulação lingüística, segundo as regras (morfotossintáticas, ortográficas e de pontuação) da norma padrão do português.

9.3.1.2. **Na avaliação do texto produzido**, levar-se-ão em conta os critérios:

- _ manutenção do tema proposto;
- _ progressão no desenvolvimento das idéias e não-contradição entre os argumentos apresentados;
- _ articulação entre as partes do texto;
- _ fuga à obviedade das idéias expostas;

- _ clareza e precisão;
- _ formulação lingüística, segundo as regras (morfossintáticas, ortográficas e de pontuação) da norma-padrão do português.

Ora, “texto” e “tema” estão expostos em pontos diferentes dos dicionários e aparecem com definições diferentes, não antagônicas, mas diferentes. Porém, o que interessa aqui é identificar que proposta está sendo passada com a troca desses termos no discurso veiculado através dos manuais.

Considerando que

“Produtor e interpretador do texto são, portanto, ‘estrategistas’, na medida em que, ao jogarem o ‘jogo da linguagem’, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido” (KOCH, 2003, p.19),

defende-se aqui que a versão divulgada no manual de 2009 parece mais apropriada ao objetivo que se quer alcançar, que é a produção de um texto no qual esteja desenvolvido um tema indicado pela Comissão. Mesmo aparecendo nela imprecisões ortográficas, a coerência do texto estaria preservada.

A função sociocomunicativa pedagógica clama por ajustes para que se concretize a clareza da comunicação desse texto escrito nos manuais dirigidos aos vestibulandos.

Esses equívocos não deveriam acontecer na produção textual que veicula o discurso de uma instituição de ensino superior que exige do candidato “**clareza e precisão**” além de “**correção da escrita formal de acordo com a norma padrão da língua**”.

Com os ajustes propostos, a questão da comunicação provavelmente estaria resolvida, minimizando os possíveis problemas dos candidatos. Afinal, “as sequências de enunciados num texto não são aleatórias, mas regidas por determinados princípios de textualização locais ou globais.” (MARCUSCHI, 2008, p.65).

O poder desses ajustes aqui propostos reside em procurar trazer alguma vantagem para o candidato, na medida em que se deve considerar o contexto complicado que é o do Vestibular. Isso, naturalmente, sem esquecer que constitui matéria de relevada importância para uma instituição dedicada à educação que seus escritos sejam divulgados com a correção e o capricho indicados pela norma que ela mesma exige.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE AÇÃO

Por que os alunos de séries concluintes do Ensino Médio e candidatos nos vestibulares apresentam um grau tão elevado de dificuldade na produção de textos escritos, mais especificamente nas que exijam argumentações consistentes e o uso de uma linguagem mais adequada à modalidade padrão escrita da Língua Portuguesa?

Neste estudo, procura-se refletir sobre os problemas dos alunos em relação à produção, sob a luz teórica dos frutos extraídos do diálogo entre as Ciências da Linguagem

Neste capítulo, será descrito o processo de desenvolvimento da investigação feita para este trabalho, partindo-se do questionamento feito e da escolha dos instrumentos a serem aplicados, procurando-se extrair destes as possibilidades de se atingir os objetivos de identificar os motivos para que se apresentassem tantos problemas em relação à produção textual dos alunos de Ensino Médio e vestibulandos.

No processo de investigação, foram analisados dois grupos: o grupo da escola de ensino Médio, composto pela professora de Redação e pelos alunos concluintes do 3º ano do Ensino Médio, e o grupo dos cursos pré-vestibulares, composto pelos professores de Redação desses cursos e, indiretamente, por seus alunos, vestibulandos e concluintes do Ensino Médio.

Saliente-se que no segundo grupo as informações sobre os alunos foram obtidas através das entrevistas respondidas pelos professores. Os motivos para isso foram a impossibilidade de acesso aos alunos, pois a pesquisa foi realizada numa época muito próxima aos vestibulares, o segundo semestre de 2010. Dessa forma, resolveu-se utilizar as respostas dos professores para se ter uma idéia a respeito do desempenho dos alunos de cursinho.

Diferentemente, no primeiro grupo optou-se por obter as respostas diretamente dos alunos, pois o acesso a eles não fornecia obstáculos tão significativos quanto os encontrados no segundo grupo. Dessa forma, ir diretamente aos alunos foi a opção escolhida.

A descrição de cada grupo foi feita a partir de observações da pesquisadora e de informações obtidas por ela ao longo do ano letivo de 2010, além de terem sido utilizados os registros de observação de aula, as respostas dadas nos questionários e nas entrevistas, estas prestadas pelos componentes dos dois grupos.

Importa destacar aqui que apenas as observações feitas em sala de aula da escola não tiveram seu correspondente nos cursinhos por causa dos empecilhos explicitados adiante. Porém, como os alunos da escola também frequentavam cursinhos, e a entrevista com os professores desses estabelecimentos de ensino abordava questões sobre seus alunos, isso possibilitou que o estudo obtivesse respostas em relação a eles.

A finalidade da aplicação dos instrumentos citados foi baseada na funcionalidade dos mesmos, pois com as respostas escritas, a análise dos dados tornou-se mais objetiva e pode ser consultada tantas vezes quantas foram necessárias. Como expõem Marcuschi e Hoffnagel (MARCUSCHI E DIONÍSIO, 2005, p. 86) “a escrita propiciou um armazenamento do conhecimento de forma sistemática”. Ressalte-se aqui que o anonimato dos participantes foi preservado, como de praxe nesse tipo de pesquisa.

As perguntas feitas nos questionários e entrevistas diferiam porquanto procuravam caminhos para se atingir os objetivos propostos. Mesmo com algumas respostas coincidentes, sabe-se que, ainda que exercendo a mesma profissão, as pessoas tendem a expor opiniões diferentes a respeito do mesmo assunto. Principalmente em ambientes e contextos diferentes.

Para a professora de Redação da turma observada na escola, os questionamentos basearam-se no objetivo de receber informações sobre a prática pedagógica empregada nas aulas de Redação e, posteriormente, compará-las com as observações feitas nas mesmas aulas pela pesquisadora. (Anexo A)

Quanto ao questionário para os alunos, neles procurou-se obter respostas que indicassem o porquê de procurarem cursinhos pré-vestibulares de Redação, mesmo ainda não tendo concluído Ensino Médio. (Anexo B)

A entrevista com professores de cursinhos pré-vestibulares abordava questões sobre o desempenho dos alunos, assim como sobre os aparentes motivos para que os alunos concluintes do Ensino Médio procurem os cursinhos. (Anexo C)

Destaque-se, aqui, que a separação em dois grupos não indica oposição entre eles, apesar de serem anotadas algumas queixas advindas de professores e alunos em relação à escola de Ensino Médio, assim como também aos cursinhos. Porém, essa reciprocidade de críticas não indica que se deva dicotomizar os dois grupos, pois eles se mostram dispostos a atingir o mesmo objetivo.

Isso os unifica, assim como outros pontos, como as normas que regem a escola de Ensino Médio, por exemplo, os diferencia. O caminho para alcançar o objetivo também é percorrido de forma diferente em alguns aspectos, como o já mencionado “adestramento” promovido pelos cursinhos.

Precisa-se ressaltar também, que na escola de Ensino Médio, o vestibular aparece apenas como um dos pontos culminantes, enquanto que, nos cursinhos, mostra-se que ser selecionado por ele é o objetivo maior a ser alcançado, podendo-se dizer até que esse processo seletivo seja o motivo de sua criação e proliferação.

Este estudo partiu da hipótese de que os problemas detectados nas redações produzidas pelos alunos no vestibular, muito provavelmente, deveriam ter sua origem em práticas pedagógicas equivocadas utilizadas anteriormente por docentes, alguns até bem intencionados, de escolas e cursinhos.

O objetivo aqui seria confirmar ou não essa suposição, pois trata-se de apenas uma suspeita, precisando de estudos direcionados para se descobrir se existe pelo menos algum fundo de verdade.

É importante salientar que esses profissionais, por sua vez, estavam sendo pressionados pelos donos dos cursinhos, pelos próprios alunos e por suas famílias, mesmo sabendo-se que todos visavam a alcançar o mesmo objetivo: o sucesso com a aprovação no vestibular.

2.1 Caracterização do estudo

A pesquisa foi caracterizada para ser um estudo descritivo e, conseqüentemente, teve por base a observação de aulas de Redação na escola, assim como o registro e estudo das respostas dadas em questionários e entrevistas.

O trabalho de pesquisa foi realizado em uma escola da Rede Pública do Estado de Pernambuco, mais precisamente na cidade do Recife, capital do referido Estado,

assim como também em oito cursinhos pré-vestibulares que funcionam na mesma cidade.

A experiência da autora como professora de Língua Portuguesa e como corretora de Redação de vestibulares foi o primeiro impulso para que se fizesse esse estudo.

A indicação de que se deve fazer pesquisa no local em que se estuda ou trabalha não é aceita por alguns estudiosos do assunto, alegando eles que o conhecimento do cotidiano do campo de pesquisa pode atrapalhar a insenção que o estudo exige do pesquisador.

A pesquisadora preferiu seguir outra orientação, a de que se faz necessário estudar também o campo onde o pesquisador atua, pois acredita que o retorno dos resultados da pesquisa chegue com mais celeridade quando se observa a si mesmo e a seu redor.

“O primeiro problema com que o investigador se depara no trabalho de campo é a autorização para conduzir o estudo que planejou.” (BOGDAN & BIKLEN, p.115). O alerta feito por estes autores confirmou-se logo no início dos trabalhos para a pesquisa, ainda na fase de elaboração do pré-projeto exigido pelo Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem.

Na Escola Pública escolhida para ser feito o estudo, a direção manifestou temor em fornecer a autorização necessária, fazendo inúmeras perguntas sobre questões que, acreditava ela, poderiam trazer algum problema para ela ou para a escola.

Isso aconteceu mesmo se conhecendo muito bem a pesquisadora, pois ela trabalha nessa unidade de ensino há mais de quinze anos, exercendo, durante esse período, várias outras funções, além da de professora de Língua Portuguesa.

Também foi problemático conseguir as autorizações dos alunos, principalmente dos que são menores de dezoito anos, pois houve necessidade de levarem o documento para suas casas e depois trazerem de volta para entregar à pesquisadora. Os contratempos foram, então, inevitáveis, com as perdas, esquecimentos, e até alguns descasos com o trabalho a ser realizado.

Mais um problema aconteceu, dessa vez foram os professores que demoraram muito para responder ao questionário e à entrevista, e mais ainda para devolver o

material respondido. Com isso, as cobranças necessárias, em vista dos prazos a serem cumpridos, foi um fato constante, e, mesmo assim, alguns docentes ainda deixaram de entregar o documento. Isso aconteceu com professores e com alunos.

Acrescente-se a essas situações, outras proporcionadas pelo calendário, com eventos que afetaram a continuidade e o desenvolvimento da pesquisa, como a Copa do Mundo de Futebol e os feriados abundantes, estes que ocorreram em dias da semana que facilitavam o recesso em outros dias, o conhecido “dia impressado”.

A turma, por sua vez, foi considerada atípica por professores, pela coordenação e por outros funcionários da escola. O comportamento de boa parte dos alunos foi o contrário do que se viu em anos anteriores, pois a falta de assiduidade e de pontualidade foram uma constante nesse ano letivo. Pouco mais de 50% da turma assistia às aulas regularmente, incluindo-se aí a aulas de Redação.

As fugas para cursinhos, ou mesmo para outras dependências da faculdade eram mais frequentes do que já havia ocorrido em qualquer outro ano de funcionamento da escola. Isso causou mais transtornos no desenrolar da pesquisa, requerendo mais esforço adicional da pesquisadora, que precisou recorrer a outros colegas professores para que se atingissem os objetivos desejados. Estes colegas, então, cederam aulas, entregaram e recolheram questionários, cobraram dos alunos que entregassem o material, entre outras atitudes que encorajaram e apoiaram a pesquisadora.

Essas fugas aconteciam sempre que um dos cursinhos, que ficam bem próximos à escola, realizavam alguma atividade extra do tipo “aulão”. A pesquisadora, inclusive, presenciou um momento desses em que uma mãe deu suporte ao filho para que deixasse de assistir às aulas da escola e se dirigisse ao cursinho.

Como já dito anteriormente, a pesquisa foi caracterizada para ser um estudo descritivo, e, conseqüentemente, teve por base a observação de vinte aulas de Redação na escola-campo de pesquisa, os registros dos acontecimentos nas aulas e as análises dos resultados dessas observações.

A turma observada na escola de Ensino Médio é única e contava com trinta e quatro alunos e apenas uma professora de Redação, a qual também ministrava as aulas de Literatura e de Gramática.

Dessa forma, mesmo com todos os percalços, através de questionários, folhas de registros de observação de aula, entrevistas semi-estruturadas, e redações produzidas pelos alunos, foram obtidos os dados necessários para que o estudo fluísse e a pesquisa fosse realizada.

Primeiramente foi aplicado o questionário para os alunos da turma de terceiro ano da escola campo de pesquisa. Ao mesmo tempo foi entregue o questionário para a professora de Redação da turma. As observações vieram em seguida e duraram cerca de três meses. Durante todo esse tempo tentou-se contactar os cursinhos e seus professores para a feitura da entrevista. Porém, só se obteve sucesso nos meados do segundo semestre, o que dificultou bastante a coleta de dados.

O questionário aplicado à professora de Redação da turma observada procurou investigar sobre a formação acadêmica da profissional, sobre seus conceitos em relação a assuntos de relevância para a pesquisa, assim como sobre a visão que ela tem a respeito do desempenho de seus alunos na produção textual.

As perguntas formuladas no questionário, que foram entregues aos trinta e quatro alunos, mas dois dele preferiram não responder por motivos não declarados, abordavam questões que exigiam respostas sobre como eram construídos os textos escritos, passando pela inquirição a respeito da importância que a escola dava às aulas de Redação, até se chegar, inclusive, ao ponto em que se pedia que, baseados em suas impressões e vivência diária, opinassem sobre a causa de os vestibulandos se equivocarem tanto nas Redações dos vestibulares.

Os registros de observação das aulas foram utilizados para se fazer anotações sobre conteúdos dados, atitudes da professora, além do comportamento dos alunos nos momentos das aulas, seu *feed back* e participação em relação à produção textual. O anexo D expõe estas fichas, porém as anotações feitas não são aqui divulgadas por conta da facilidade em se identificar os sujeitos. Um roteiro baseado em sequências didáticas foi elaborado, porém sem nada escrito para não chamar a atenção e, conseqüentemente, não influenciar ou mascarar respostas e comportamentos.

As respostas obtidas através das entrevistas feitas com os quatorze professores de cursinhos forneceram dados essenciais para um levantamento a respeito de sua formação acadêmica, suas crenças e práticas sobre o ensino da produção de redação,

suas opiniões a respeito da produção do texto escrito no Ensino Médio da Escola Pública e nos Cursos em que trabalhavam. Através de suas respostas, pode-se comparar, inclusive, as produções que eles recebiam dos alunos advindos das duas redes de ensino, a pública e a privada.

As perguntas formuladas abordavam questões que envolviam o pensamento do docente a respeito de como deveriam ser os textos escritos dos alunos que cursam o Ensino Médio, passando pela inquirição a respeito da prática pedagógica que utilizavam em suas salas de aula, até se chegar a um ponto em que se pedia que, baseados em seus conhecimentos e prática diária, opinassem sobre a causa de os alunos procurarem os cursinhos pré-vestibulares.

Inicialmente, a escolha dos docentes que seriam entrevistados ocorreria, preferencialmente, pela sua atuação nos cursos e em escolas de Ensino Médio concomitantemente, isso por causa do objetivo maior da pesquisa, que seria responder à indagação feita no início do trabalho, a mesma que gerou, inclusive, o título escolhido.

Assim, basicamente, questionava-se o porquê de alunos concluintes do Ensino Médio procurarem os cursinhos pré-vestibulares de Redação, quando frequentavam, ainda, a escola.

Porém, verificou-se na pesquisa que muitos profissionais dos cursinhos desistiram de trabalhar nas escolas regulares por motivos diversos, sendo citado, na maioria das vezes, o fato de que ministrar aulas naqueles estabelecimentos de ensino traz mais prestígio social e um melhor retorno financeiro. Aqueles que ainda trabalham nos dois campos visam, em geral, a uma aposentadoria melhor no futuro.

Alguns docentes de cursinhos, inclusive, já são aposentados da Rede Particular de Ensino, e até de Universidades Públicas, o que justifica o fato de que alguns tenham formação acadêmica em nível de Mestrado. Isso se revelou importante por conta das exigências que os cursos e escolas particulares fazem quando contratam esses profissionais.

Os concursos realizados para o preenchimento de vagas de professor nas Escolas Públicas também contribuíram de alguma forma, pois exigiram e exigem uma prova de títulos dos candidatos, ensejando que Mestres e até Doutores possam ministrar aulas em Escolas Públicas.

Em vista dessas exigências, esperava-se que os docentes de cursinho que fossem entrevistados apresentassem um bom grau de conhecimento linguístico, o que influenciaria sobre o tratamento dado à produção escrita do aluno, assim como também sobre o processo de fazer com que o aluno compreendesse e utilizasse a sempre exigida Norma Padrão. Mas a formação acadêmica dos professores nem sempre se mostrou como requisito que influencia no desempenho dos alunos.

As etapas da pesquisa, questionários, entrevistas, observações e textos produzidos pelos alunos da escola, possibilitaram um estudo comparativo de desempenho dos alunos em seu processo de produção textual escrita, ante a metodologia utilizada pelo docente. Isso aconteceu porque houve a oportunidade de observar textos produzidos em épocas diferentes, mas pelos mesmos alunos.

Vale ressaltar que a identidade dos alunos, dos professores e da escola não será revelada na análise dos resultados.

2.2 Caracterização do campo de pesquisa

Faz-se necessário conhecer o perfil sociocultural da comunidade em que se insere a escola pública observada no estudo, por conta das peculiaridades que esta apresenta, inclusive com contrastes expressivos em relação a seu corpo docente e discente.

Com vinte e seis anos de existência, a escola pública em que se pôs em prática o estudo é uma unidade organizacional que funciona nas dependências de uma faculdade da rede Pública que, por sua vez, se localiza em um bairro de classe média alta da cidade do Recife.

Estudavam nessa escola, no ano de 2010, duzentos e oitenta e nove alunos, a maioria previamente selecionada para cursar a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, podendo lá seguir os estudos até o terceiro ano e a consequente conclusão do Ensino Médio.

Entre esses alunos, a escola possuía indivíduos transferidos de outras escolas pertencentes à Universidade, além dos que foram selecionados para algumas turmas por terem surgido vagas em uma ou outra turma.

A seleção feita para o sexto ano contou com uma concorrência de cerca de trinta candidatos por vaga. Nela, foi aplicado o sistema de cotas para alunos de outras escolas públicas e esperava-se atingir brevemente o percentual de 50% das vagas destinadas a esse público específico.

Um ponto citado como positivo é que há apenas uma turma para cada ano, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, o que, teoricamente, permite um acompanhamento mais próximo do aluno.

Em relação ao vestibular, foi informado que a orientação vocacional é feita durante o 2º ano, do Ensino Médio, e quanto ao funcionamento, as aulas acontecem no período da tarde, pois a escola utiliza a estrutura física da faculdade a que é ligada, e as salas de aula estão ocupadas pela manhã com os alunos do curso superior.

O corpo docente da escola é formado por professores postos à disposição pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, através de convênio, por professores prestadores de serviço contratados, e por professores da Universidade. Estes últimos são minoria, enquanto que os prestadores de serviço compõem a maioria do quadro.

Um ponto citado como negativo é que a escola não tem uma quadra poliesportiva, obrigando os alunos a se deslocarem para outros lugares a fim de assistirem às aulas de Educação Física. Outro ponto negativo é a falta de laboratórios para Química, Física, Matemática e Línguas. O único laboratório que a escola possuía, o de Informática, está desativado há anos por falta de condições de funcionamento.

Traçar o perfil dos alunos dessa escola é uma tarefa difícil, pois a heterogeneidade impera em todos os aspectos do grupo. Dentre eles, pode-se citar o fator poder econômico, pois existem nessa escola alunos filhos, netos ou dependentes de pessoas bem humildes, como empregadas domésticas, zeladores, e que estudam lado a lado com filhos de pessoas bem sucedidas financeiramente, como médicos e empresários.

Assim se apresentaram os alunos da turma observada, como pertencentes a grupos e a classes sociais bem diferentes.

A escolha por assistir a essa ou àquela aula, de acordo com a falsa ideia de que só deveriam estar presentes naquelas que lhes interessassem em relação ao curso

escolhido para fazer o vestibular, foi uma situação observada com bastante frequência, nessa turma, durante o ano letivo.

As aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, apenas cerca de 50% dos alunos as frequentavam com regularidade. As queixas dos professores invariavelmente versavam sobre ausência, descaso, brincadeiras e conversas paralelas, não necessariamente nesta ordem ou apenas sobre esses tipos de comportamento, porém, estes eram os mais constantes.

Com comportamentos assim, constatou-se que o perfil da turma pode ser definido como “difícil”, “trabalhosa” ou “atípica”, sendo que este último, como já mencionado anteriormente, foi constatado em relação às turmas de terceiro ano dos anos anteriores.

Outro fator a ser destacado, e também já mencionado, foi a formação escolar dos pais ou responsáveis pelos alunos, pois nessa posição havia registro de pessoas semianalfabetas, assim como também das que possuíam pós graduação em diversas áreas de conhecimento.

Neste ponto, vale lembrar o que dizem Bogdan e Biklen (1994, p.62), “São as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo.”

Mais ainda quando se viu o ótimo desempenho de alunos de todas as classes sociais representadas na turma, o que se comprovou pelos textos produzidos por eles, e que pode ser visto nos anexos E e F escolhidos como exemplos.

Sobre os oito cursinhos cujos professores participaram da pesquisa, todos funcionam na cidade do Recife, em bairros de classe média e alta, e apenas um deles funciona também com o Ensino Médio.

Suas mensalidades mudam um pouco, até pela variedade de opções que oferecem em seus serviços, como as disciplinas isoladas e os grupos de disciplinas referentes aos cursos pretendidos e de interesse do aluno na universidade.

Como curiosidade, vale destacar que um desses cursinhos originalmente é especializado em Biologia, mas o seu proprietário, médico exercendo a função de professor dessa disciplina, resolveu investir na melhora do desempenho dos alunos em Redação.

Segundo ele, isso aconteceu há cerca de quatro anos, quando precisou mostrar aos vestibulandos não classificados no vestibular, e também a suas famílias, que esses estudantes tinham tido problemas na produção textual escrita, na Redação, e não em Biologia. Então, foram contratados professores de Redação para auxiliarem os alunos a melhorarem seu desempenho nessa área.

Outra informação relevante é a de que dois professores entrevistados são proprietários dos cursinhos onde trabalham.

CAPÍTULO 3

DADOS E RESULTADOS

Os dados tratados neste estudo foram colhidos e organizados para atender ao que se pretendia investigar. Assim, as perguntas feitas nos questionário e na entrevista buscavam obter as respostas que fossem as mais claras na medida do possível no contexto que se apresentava. Já as observações exigiram bastante concentração e agilidade por parte da pesquisadora, visto que as anotações precisavam ser feitas levando em consideração algumas variáveis, como por exemplo, o momento vivido pelos alunos.

A organização foi feita considerando-se as respostas mais semelhantes em um único bloco, para que se chegasse ao percentual que se iria expor. Saliente-se aqui que, em relação às observações as anotações que foram feitas não puderam ser traduzidas em números. O mesmo aconteceu com o questionário para a professora da turma em razão da unicidade da docente.

Torna-se importante mencionar que o tempo disponível para a apresentação do trabalho inviabilizou a apresentação de tabelas e gráficos, porém, acredita-se que a exposição de percentuais e de posicionamentos observados e analisados atende, aqui, ao que se propõe o estudo.

Dentre os elementos que constituem este estudo, alguns foram sendo observados até antes do início oficial da pesquisa, como é o caso dos indícios de problemas apresentados nas redações dos alunos de séries concluintes do Ensino Médio e candidatos nos vestibulares. Isso aconteceu em virtude da prática docente da pesquisadora.

Presenciar esses problemas se repetindo ano após ano foi o mais importante estímulo para a escolha do tema a ser estudado, pois, como já mencionado anteriormente, estes indivíduos apresentam um grau muito elevado de dificuldade na produção de textos escritos. Isso acontece mais especificamente nas Redações que exijam argumentações consistentes e o uso de uma linguagem mais adequada à modalidade padrão escrita da Língua Portuguesa.

Este se caracteriza como o problema em que se concentra esse estudo. Por isso, foi observado também o desenvolvimento da competência textual e discursiva na escola, o trabalho com gêneros, as questões que abrangem fala e escrita, a relação com a língua materna exposta pelo aluno.

Além desses, foi vista a necessidade de pesquisar e de adentrar no campo dos estudos filosóficos, além de se tentar colher dados sobre o impacto provocado, nos alunos de Ensino Médio e nos vestibulandos, pelo discurso dos que promovem o Vestibular.

3.1 Análise das observações feitas em sala de aula da escola

Observações feitas em sala de aula da escola de ensino Médio mostraram que havia um trabalho sendo efetuado para promover o desenvolvimento da competência textual dos alunos da turma estudada. Foram observados o comportamento e o desempenho da professora e dos alunos nas aulas de Redação.

A coleta das informações sobre esses momentos foram, de certa forma, difíceis, pois a turma escolhida para ser observada possui um certo grau de dispersão em seu perfil. Para que fosse levada a efeito essa parte do estudo, foi preciso um esforço maior para que a pesquisadora atingisse a invisibilidade necessária e, assim, não gerasse nenhum tipo de interferência nos atos e comportamentos reais, o que poderia invalidar as informações coletadas.

As leituras e discussões a respeito de temas atuais e de interesse social e político aconteceram em quase todas as aulas observadas, assim como também foi bastante estimulado pela docente o interesse pelo aprofundamento e diversificação das fontes de informação.

Neste momento importa lembrar as sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e a série didática de Bronckart (2001). Estas serviram, mesmo que não pontualmente, de modelo para as observações feitas. A apresentação da situação, por exemplo, aconteceu sempre que iria haver produção textual. Já o conceito de primeira produção serviu de base para a reescrita dos textos, que se concretizava na produção final.

Com esse procedimento, as discussões, algumas vezes acaloradas, pareciam atrapalhar o andamento normal da aula, o que se mostrou inverídico, pelo fato de que as múltiplas informações trazidas e verbalizadas pelos alunos só reforçavam as argumentações expostas que possuísem um peso maior e se revelassem mais fortes, tornando-as bem mais consistentes e objetivas.

Essa exposição oral proporcionou a partilha de conteúdos, preparação para a fase seguinte, e lembrou bastante a proposta de Bronckart (2001).

Para que isso acontecesse, concorreu decisivamente o comportamento da professora, que intervia discretamente, porém, com firmeza e sem tomar partido a favor deste ou daquele argumento apresentado, instigando os alunos a formarem sua própria opinião sobre os temas discutidos.

Nesses momentos, evidenciou-se que, para aqueles alunos, não haveria desculpas se resolvessem utilizar recursos, como é comum de se observar nas redações de vestibular divulgadas na mídia, como a cópia ou a reprodução de frases, argumentos ou opiniões. Sabe-se que estas muitas vezes mostram-se equivocadas, até porque a questão da autoria sobre o texto que fossem produzir individualmente estava sendo bem estimulada e orientada na escola.

Dessa forma, sob esse ponto de vista, tornava-se quase impossível que esses alunos não soubessem se manifestar de acordo com as regras e exigências em um texto argumentativo e opinativo. A hipótese de que os problemas detectados nas redações dos alunos tivessem origem na sala de aula da escola de Ensino Médio não se comprovou. Então, continua a indagação: de onde vêm as dificuldades?

Sobre a relação dos alunos com a língua materna, foi observado que, oralmente, o desempenho dos alunos se assemelha em muitos pontos, como no vocabulário recheado de gírias e de expressões típicas da linguagem oral e informal.

As raras exceções ficaram por conta dos muito tímidos ou dos que preferiam mostrar um certo desinteresse, felizmente, apenas um ou dois.

Nos momentos de produção escrita, a situação já se mostrou outra, pois nem todos os que se manifestavam oralmente, com desenvoltura, conseguiam desenvolver o texto escrito utilizando-se do vocabulário mais formal e aplicando as regras da gramática padrão, quando esses pontos estavam sendo exigidos na Redação.

Aqui, ficou claro que, sobre a relação do aluno com a língua materna oral e escrita, a turma poderia ser dividida em quatro grupos: os que falam e escrevem sem maiores problemas; os que falam, mas demonstram dificuldades ao escrever; os que não falam, mas escrevem com apenas alguns problemas; e os que não falam, se recusam a escrever e, quando o fazem, é para, apressadamente, se livrarem da tarefa e receberem uma nota qualquer, diferente de zero. Estas atitudes evidenciaram-se nas aulas observadas, e alguns alunos citaram, em seu questionário, a pressa como fator a ser considerado em relação às produções textuais problemáticas.

É preciso deixar claro que o trabalho metódico de rotina também acontecia, pois eram trabalhados os recursos linguísticos necessários para que os alunos pudessem criar uma boa produção textual escrita nos moldes indicados pela norma padrão vigente.

Os esquemas a serem seguidos pelos candidatos, e que são indicados nos manuais de vestibular para as universidades públicas, estavam sempre sendo mencionados, pela professora e pelos alunos, porém, sem o tom de ameaça de reprovação, como geralmente acontece nas salas de aula de escolas e de cursinhos, segundo informaram alguns alunos em conversas informais.

Em todas as vinte aulas observadas, ficou bastante claro que a metodologia utilizada para o ensino de redação partia sempre dos fatores informação e discussão, seguidos de estratégias, inclusive com o uso da gramática padrão, para que os alunos atingissem o objetivo maior: argumentarem com coesão e coerência, que ocupavam uma posição privilegiada por serem considerados imprescindíveis para a existência da textualidade (KOCH, 2003).

Foi observado, inclusive, que este assunto era constantemente mencionado com a finalidade, segundo a docente, de fixar a importância de o aluno se apropriar definitivamente desse conhecimento, o uso da coesão e da coerência como fatores essenciais para a textualidade. Um ou outro aluno, na maioria das vezes os mesmos, verbalizava que nunca haviam tido aula sobre esse conteúdo, o que se revelou uma inverdade por conta de outros alunos lembrarem que o haviam exercitado em anos anteriores. E como estudavam na mesma turma há vários anos...

Uma observação interessante aconteceu quando se tentou ver se os alunos entendiam que a língua que eles falam o tempo inteiro é a mesma que eles deveriam escrever, com apenas os ajustes naturais exigidos pela modalidade escrita, pois a língua deve ser observada em uso, na sociedade, apresente-se ela de forma falada ou escrita.

O que se viu foi uma dicotomização entre fala e escrita, pois os alunos põem as duas modalidades em oposição, e não conseguem vê-las apenas como diferentes modalidades de expressão da mesma língua, esta que é sua língua materna e que ele já usava antes de frequentar a escola.

As redações produzidas pelos alunos eram devolvidas, depois da necessária correção, com o devido aconselhamento sobre como fazer para melhorar o trabalho apresentado.

Nesse momento foi observado que, talvez na ânsia de produzir um texto opinativo, que se enquadrasse mais no tipo dissertativo, este que vem sendo exigido durante muitos anos no vestibular e em outros concursos, alguns alunos fugiam ao gênero trabalhado e proposto pela professora para atender aos propósitos pedagógicos estabelecidos para aquele momento específico.

Um exemplo a ser citado foi a expressão “na minha opinião”, que se mostrou bastante utilizada em textos do gênero crônica ou carta, por exemplo. Porém, quando essa mesma expressão foi utilizada em um texto dissertativo-argumentativo, mais especificamente um editorial, apresentou-se como inadequada pelo uso da primeira pessoa do singular, o que não se constitui em recurso aconselhável nos textos desse tipo. (Anexo E)

Nesse mesmo texto que se pretendia fosse do tipo dissertativo-argumentativo, a norma padrão foi ignorada várias vezes, em diversos momentos. A aluna deixou de utilizar a pontuação adequada além de cometer equívocos de regência e de concordância, o que a levou a comprometer a textualidade de sua produção.

Além disso, ela cometeu erros ortográficos, esqueceu-se de pôr um título no texto que produziu e ainda argumentou superficialmente. Tudo isso demonstrou falhas consideráveis na produção do gênero exigido, pois, “Embora a sintaxe não se ligue ao gênero, ela contribui para a construção do gênero”. (MARCUSCHI, 2008, p. 218)

Nada tão equivocado que não pudesse ser corrigido e retrabalhado. Contudo, é importante lembrar que o prejuízo em termos do fator nota estava selado, pois a rigidez das normas adotadas nesse aspecto, inclusive nos manuais de vestibular, alerta para o fato de que será considerado erro grave se o produtor do texto não atender às especificidades características no aspecto formal do texto a ser produzido, as quais identificam o gênero que foi proposto para a ocasião determinada.

Torna-se difícil saber como tratar essa questão, pois a própria sociedade só consegue funcionar em função da obediência de seus membros às normas estabelecidas. Se o aluno não sofrer as sanções previstas, continuará se equivocando, pois sabe-se que as punições devem ser educativas. Ainda mais nessa fase da vida acadêmica do indivíduo.

Inclusive, importa informar que no período das observações em sala de aula, a escola participou de um concurso, em nível nacional, que envolvia vários gêneros, entre eles crônicas e editoriais. Infelizmente, um número expressivo de alunos produziu textos considerados muito bons em sua textualidade, porém, em desacordo com as características formais do gênero exigido, fato este que os eliminou sumariamente do concurso.

Um exemplo que pode ser dado corresponde ao texto de um aluno que deveria produzir um editorial sobre o lugar em que vivia, mas produziu uma dissertação a respeito de uma tragédia ambiental. Elementos do gênero editorial, como o uso da gramática padrão e o vocabulário mais formal não foram utilizados. Pelo contrário, o aluno expôs o assunto de modo assistemático, utilizando-se, inclusive, de informações que obteve em algum lugar, mas sem demonstrar a coesão e a coerência necessárias. (Anexo F)

Observe-se que, neste mesmo texto, além de fugir ao gênero proposto, o aluno cometeu equívocos diversos em relação à norma padrão. Estes vão desde a ortografia básica até a coesão e coerência, passando pela regência, concordância e pontuação, comprometendo fortemente seu desempenho.

Sobre os dois exemplos aqui citados, importa lembrar Marcuschi (2008, p. 218):

“O trabalho de ortografia não deve sobrepor-se ao trabalho efetivo com a produção textual, pois a ortografia é um detalhe específico que deve ser cuidado, mas com outro tipo de atenção e exposição do aluno. Transformar a

revisão ortográfica em centro dos problemas é desvirtuar todo o trabalho com a sequência didática.”

Na escola de Ensino Médio, o procedimento de não aceitar a produção textual equivocada do aluno, à primeira vista meio inflexível e ditatorial, acontece em razão do atendimento ao que especificam os órgãos que administram as questões educacionais no Estado, os quais pautam suas estatísticas baseando-se em números, notas e conceitos.

Este é o caso da escola onde estava acontecendo a pesquisa, porém, dependendo do professor, ainda pode haver alguma flexibilidade em benefício do aluno e, conseqüentemente, da sua nota, como vimos acontecer com a reescrita indicada pela professora regente.

Todavia, mostra-se necessário lembrar que, no vestibular, um processo reconhecidamente seletivo, as regras precisam ser seguidas, até porque, sem elas, haveria o risco de se provocar mais confusão em um momento que já se mostra, por si só, estressante para todos os envolvidos.

Outro ponto a ser observado é o valor do entendimento para a vida cotidiana. Compreender o que lhe é pedido é obrigação do aluno falante da língua, pois, como lembra Marcuschi (2008, p. 230) “Da má compreensão podem surgir desavenças e acabarem namoros; podemos perder amigos e dinheiro, sofrer acidentes e até deixar de conseguir um emprego. A nota baixa na escola é apenas um detalhe menor.”

Este mesmo autor continua: “compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, (dessa forma) podem haver desencontros.” (ib. p. 231)

Concluindo, a análise desses dados indicou que não estavam naquelas aulas os motivos para que os concluintes do ensino Médio e vestibulandos não soubessem produzir textos dissertativo-argumentativos escritos, a Redação, fosse ela no vestibular ou na escola.

Os procedimentos eram todos feitos objetivando construir ou consolidar essa competência, então, os entraves não tinham vez nem voz, pelo menos nos momentos observados, pois os alunos eram incentivados e orientados a superá-los da forma mais clara possível.

Essa conclusão pode ser comprovada observando-se os dois textos transcritos neste estudo (Anexos G e H). Ambos foram produzidos por alunos que faziam parte do grupo que assistia às aulas, cumpria as tarefas pedidas pela professora de Redação da escola e participava ativamente das aulas.

Seguir ou não as orientações, isso sim, dependia única e exclusivamente dos que deveriam ser os maiores interessados: os vestibulandos, que eram a quase totalidade da turma.

3.2 Análise dos questionários para os alunos da turma observada

Como já mencionado anteriormente, as perguntas feitas no questionário para trinta e dois dos trinta e quatro alunos, versavam sobre questões que pediam respostas sobre a produção dos textos escritos, a argumentação empregada, sobre a importância que a escola dava às aulas de Redação, sobre a necessidade de fazer cursinho, e sobre a causa de os vestibulandos se equivocarem tanto nas Redações dos vestibulares, além de outras questões. Todas visavam a atingir os objetivos já mencionados de se identificar as causas dos problemas apresentados pelos alunos e vestibulandos em produzir uma Redação e, conseqüentemente, de procurarem os cursinhos pré-vestibulares dessa matéria.

A turma observada e entrevistada através de um questionário misto possuía alunos com faixa etária variando entre quinze e vinte anos, sendo que 63% estavam com dezessete anos no momento da pesquisa. Quanto ao gênero, o grupo quase se dividia em igualdade, pois 53% eram mulheres, enquanto o percentual masculino era de 47%. Em relação ao período de tempo que frequentavam a escola área de estudo, mais de 81% começaram na antiga quinta série do Ensino Fundamental, agora denominado sexto ano, e estavam concluindo o terceiro ano do Ensino Médio.

Inquiridos a respeito de estarem ou não fazendo cursinho pré-vestibular, quase 94% dos entrevistados respondeu afirmativamente. À pergunta se acreditavam que fosse necessário o vestibulando fazer cursinho, 87,5% responderam que sim, que acreditavam nessa necessidade, justificando sua resposta afirmativa com argumentos como “aprofundar os conhecimentos adquiridos na escola” (46,8%), “suprir as lacunas do conteúdo deixadas pela escola (34,3%), e outros menos citados, destacando-se

entre estes, “é matéria específica (tem peso maior) para o curso universitário escolhido”, e até “para avaliar o nível da concorrência e acostumar-se a um ambiente nocivo”.

Estas respostas indicam falta de credibilidade no trabalho realizado na escola.

Entre aqueles que responderam negativamente sobre a necessidade de fazer cursinho pré-vestibular, (12,5%), os termos mais utilizados nas justificativas dadas foram “só ajuda”, “facilita” na prática de produção da redação.

Especificamente sobre cursinho pré-vestibular de Redação, exatamente 50% dos alunos declararam que estavam fazendo e forneceram como justificativa, em sua maioria, “praticar mais” e suprir “as deficiências de conteúdos vistos na escola”. Entre os 50% que responderam negativamente, as justificativas predominantes foram que não sentiam necessidade e por “falta de tempo”, sendo citada, ainda, a prioridade que dão a outras disciplinas.

Importa informar que entre os que não faziam cursinho de Redação, uma porcentagem considerável já havia feito isso no primeiro ou no segundo ano do Ensino Médio.

Essa opção por fazer um cursinho de Redação, mesmo antes de chegar ao terceiro ano, pode indicar um reforço em relação à questão do descrédito na escola.

Quando perguntados se a produção de texto escrito era tratada com relevância na escola em estudo, quase 72% dos alunos responderam que sim, enquanto pouco mais de 28% acreditavam que a Redação não era tratada com a relevância que merecia na escola.

Ao responder se um cursinho de Redação traria algum benefício para a produção textual deles, como alunos, 96,8% responderam que sim, apenas 3,2% disseram não saber dar uma resposta e nenhum aluno optou pelo não. As justificativas mais frequentes foram “mais qualidade na Redação” (34,3%) e “aprendizado de mais técnicas para fazer a Redação” (21,8%), seguidas de “mais facilidade para escrever” e “praticar mais”, com 15,6% cada uma.

Apenas 6,6% não especificaram qual seria o benefício trazido pelo cursinho para a produção textual deles.

As respostas dadas a estas duas questões só fizeram ratificar o descrédito já mencionado.

No item que aborda a questão se eles dispunham de livro didático de Redação, 90% dos alunos responderam que sim e apenas 10% responderam que não.

Vale salientar que nas observações feitas em sala de aula, verificou-se que poucos alunos traziam o referido livro, e que este instrumento foi um dos itens citados pela professora como sendo utilizado no planejamento que fez para as aulas de redação.

Sobre o que costumavam fazer antes de redigir um texto pedido pelo professor, 87,5% usaram as expressões “pensar”, “refletir”, “organizar as idéias”, enquanto 12,5% citaram a leitura e a pesquisa como sendo um costume.

Aqui, a sequência de palavras utilizadas pareceu um verdadeiro caminho que levava ao uso dos esquemas e fórmulas.

Em relação a usar algum esquema formal ou técnica para fazer Redação, quase 82% responderam que sim, pouco mais de 15% responderam que não, e 3,2% admitiram usar “um pouco”. Dos que admitiram utilizar algum esquema ou técnica, pouco mais de 61% informaram que aprenderam na escola, com os professores, 23% citaram a escola e o cursinho ao mesmo tempo, enquanto 11,5% mencionaram apenas o cursinho como fonte desse conhecimento.

Uma curiosidade aqui foi que alguns alunos responderam que aprenderam, ou desenvolveram, sozinhos o esquema ou técnica que usavam.

Outra situação interessante foi que, de acordo com as observações feitas em sala de aula, todos eles parecem associar os esquemas às produções escritas, esquecendo-se que a fala também tem suas regras a serem seguidas em benefício do estabelecimento da clareza da comunicação.

Quando inquiridos se pretendiam fazer vestibular para alguma universidade pública neste ano em que estavam concluindo o Ensino Médio, quase 97% confirmaram que iriam fazê-lo, enquanto apenas cerca de 3% respondeu que não.

Do percentual que respondeu afirmativamente, quase 55% se submeterá ao processo seletivo de duas universidades públicas: a Universidade Federal de

Pernambuco (UFPE) e a Universidade de Pernambuco (UPE), mas 29% tentarão apenas a UFPE e 13% tentarão uma terceira instituição pública.

Dentre estas últimas, foram citadas a Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF), a Universidade Federal Rural de Pernambuco, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA).

Esta questão pode parecer irrelevante para a pesquisa, porém, mostra-se um fato comprovado que a maioria dos concluintes, não só das escolas públicas, como também das particulares, preferem tentar entrar primeiramente nas instituições públicas, deixando as particulares de Ensino Superior como segunda opção.]

A pergunta final do questionário para o aluno da escola de Ensino Médio solicitou uma opinião pessoal sobre as causas de os vestibulandos cometerem tantos equívocos nas redações do vestibular. Este item dava liberdade para ser indicada mais de uma possível causa do problema.

A falta de uma preparação adequada, principalmente na escola de Ensino Fundamental e Médio, foi a justificativa citada com maior percentual, mais de 53%; a falta de leitura, de estudo, do saber filosófico vem em seguida com 25% das justificativas, mesmo percentual atribuído ao fator nervosismo. Quase 22% citaram a falta de prática; 12,5% acusaram a desatenção; 9,3% lembraram o desinteresse dos próprios vestibulandos, sendo mencionada também a pressa, com um percentual de pouco mais de 6% de citações.

Concluindo, a análise desses percentuais e fatores indica que, para os alunos, mesmo que a escola tenha providenciado uma preparação adequada, ministrada por uma profissional capacitada para tal intento, a instituição ainda ficou devendo e deixou a desejar no item preparação para a Redação do vestibular. Isso na opinião dos alunos.

Este foi considerado pela pesquisadora um posicionamento injusto, considerando-se o perfil da turma com seu comportamento inconstante e faltoso. Afinal, não existe a aprendizagem por simples osmose, ainda são de vital importância a presença e o interesse, tanto do professor, quanto do aluno, e só uma parcela de uma das partes cumpriu a sua obrigação. Deve-se destacar que este se constitui em um posicionamento baseado na profissão exercida pela pesquisadora.

Como já mencionado anteriormente, não se trata aqui de encontrar culpados para o problema. Apenas foi constatado que, nesta turma, uma parcela significativa dos alunos menosprezava as aulas a que deveria assistir na escola. Isso foi frequentemente comentado por professores e funcionários em diversas ocasiões, além de presenciado pela pesquisadora, o que não se constitui em que o aluno seja apontado como culpado pelos problemas que apresenta nas Redações. Apenas foi constatado esse comportamento na turma observada.

A prática pedagógica utilizada pareceu a mais adequada e indicada pelos estudos linguísticos atuais. Havia, ainda, o grupo que assistia regularmente às aulas, para comprovar que os alunos não são os únicos responsáveis pelo seu fraco desempenho. Pelo menos neste estudo, foram encontrados outros elementos para fazer parte do grupo de responsáveis.

O número reduzido de aulas dedicadas à produção textual na escola, o privilégio dado por alguns indivíduos às informações em detrimento das argumentações que mostrem alguma reflexão, os esquemas propostos nos manuais e, conseqüentemente, em salas de aula da escola e dos cursinhos poderiam ser citados como exemplos de segmentos que podem ser responsabilizados.

3.3 Análise do questionário respondido pela professora de Redação da turma observada na escola e observações

A fragmentação da disciplina Língua Portuguesa, em Redação, Literatura e Gramática, aparentemente herdada da visão dos cursinhos pré vestibulares, que começaram dividindo as áreas de conhecimento em Humanas, Exatas e de Saúde, a partir das décadas de setenta e oitenta do século passado, está sendo gradualmente extinta nas escolas regulares.

Provavelmente, essa volta ao todo se deve à visão sociointeracionista, que traz em sua essência a interação, o todo, e não as partes vistas separadamente, e até descontextualizadas, como vinha sendo praticado nas salas de aula de Língua Portuguesa e de outras disciplinas das escolas.

Dessa forma, constitui-se um ponto positivo para a escola campo de pesquisa que a professora regente trabalhasse aglutinando todas as partes antes separadas,

fazendo com que os elementos essenciais para a produção de texto escrito não se perdessem em divisões sem razão e sem sentido para se efetivar a formação das competências necessárias para a aprendizagem.

A referida docente teve toda a sua formação acadêmica cursada em escolas públicas, desde o Ensino Fundamental e Médio, passando pela graduação em Letras, até o Mestrado em Teoria Literária. A mesma declarou ainda, que elaborou um plano de ensino com destaque para a produção de Redação, até porque esta foi uma exigência feita pela Coordenação Pedagógica da escola observada.

A fonte e os critérios adotados para essa elaboração foram: as sugestões do livro didático adotado; a experiência profissional da professora, que leciona há vinte e dois anos; o material adquirido em cursos de atualização; e a constatação da necessidade de trabalhar variados gêneros com os alunos, principalmente aqueles que não seriam comuns de serem vistos no Ensino Fundamental e Médio.

Os alunos dispunham de livro didático de Redação, indicado pela professora, o qual apresentava a interrelação e a importância da linguagem oral e da linguagem escrita para o estabelecimento da comunicação em situações de formalidade ou de informalidade.

Sobre a falsa dicotomia entre as duas modalidades de expressão da linguagem, Fala X Escrita, a docente declarou que não acredita que haja oposição entre elas, pois as mesmas se complementam e, segundo ela, “dependem da situação de interlocução”.

Observa-se que este posicionamento condiz com o exposto em Marcuschi e Dionísio (2005) e também com os PCNs.

A respeito de cursos para professores de Redação, ela fez cursos nos últimos três anos, e declarou que eles trouxeram alguma contribuição para a sua prática docente, como por exemplo, “a melhoria na condução das aulas dedicadas à produção textual”.

Essa informação mostra-se tranquilizadora em relação ao que se viu no referencial teórico deste estudo, quando tantos estudiosos (BAGNO, 2001; CASTANHO e CASTANHO, 2001; FIORIN e SAVIOLI, 2002; MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2005; MATOS, 2005; SOARES, 2002, e outros) mostraram preocupação com o fazer pedagógico dos professores.

Sobre os recursos utilizados com os alunos nessas aulas, ela citou a produção individual, as sugestões dos livros didáticos, assim como a produção de textos midiáticos e de temas sugeridos. Foi citada também, como importante, a exposição oral do material produzido pelos alunos, além da correção pública e coletiva, sendo que esta tinha por finalidade a reescrita do texto.

Em relação a um bom método de ensino de Redação para os alunos do Ensino Médio, a professora citou o dela explicando que partia do conhecimento prévio do aluno, e acreditava que deveria ser dada ênfase na fixação das regras da gramática que rege a língua padrão, justificando que “isso leva o aluno a saber escrever”. Ela declarou que acreditava, também, no ensino dos conceitos sobre texto e textualidade para levar o aluno à compreensão da língua escrita.

Este posicionamento remete a Koch (2003, pp. 50 e 51) quando esta autora expõe a chamadas “estratégias cognitivas e interacionais”.

Em termos de correção, ela disse que utilizava os procedimentos de informar ao aluno que a escrita dele estava errada porque não estava de acordo com a gramática que regia a língua padrão. Ela também expunha os deslizes, sem nomear os autores, o que gerava, na turma, discussões e pesquisas em dicionários e gramáticas para se identificar a regra correta a ser aplicada. Segundo a professora, isso se justificava porque ela acreditava que a Redação devesse ser corrigida pela norma padrão, a fim de que o aluno soubesse utilizar esta norma adequadamente. (Ver MARCUSCHI, 2008, p. 218)

Ainda sobre as atividades para avaliar o desenvolvimento da escrita do aluno, diante das dificuldades apresentadas por ele, ela solicitava que fosse feita a reescrita de acordo com a gramática padrão da língua.

Certamente essa insistência no uso da norma padrão devia-se às exigências feitas nos manuais de vestibular das Universidades Públicas. Isso foi comprovado quando, nas observações, ela se manifestava dizendo aos alunos procurava seguir o manual do vestibular.

Concluindo, a professora opinou que “todos os seus alunos têm condições de produzir textos escritos”, acrescentando que “é preciso reconhecer que a produção dos

alunos apresenta níveis de dificuldade, os quais dependem do gênero exigido para ser produzido na ocasião determinada”, seja na sala de aula ou momento do vestibular.

Uma análise das respostas dadas mostrou com clareza que a profissional estava devidamente preparada para resolver quaisquer problemas que se apresentassem em relação à produção textual escrita, no formato que alertam Bagno (2001) e Geraldi (2003).

Quando ela considerou como “errados” os textos que não atendem à norma padrão da língua, ela estava tentando atender às exigências dos vestibulares que, como já visto, não permitem outra modalidade para a linguagem utilizada nas Redações.

O ponto forte a ser destacado foi a opção da reescrita como elemento corretor e facilitador para a aprendizagem, opção esta deveras trabalhosa, menos para os alunos, mais para o professor, pois algumas vezes aconteceu a reescrita da reescrita.

Através das respostas dadas pela professora e das observações feitas, concluiu-se que o trabalho realizado em sala de aula atendia às orientações fornecidas pelos PCNs, assim como era realizado com objetivos claros de proporcionar a aquisição de conhecimento por parte dos alunos, incluindo-se aí, os vestibulares das universidades públicas.

Assim, não se viu na sala de aula da escola de Ensino Médio motivos para que os alunos e vestibulandos tenham um desempenho tão abaixo da crítica, quando redigem suas redações no vestibular.

3.4 Análise da entrevista com professores de Redação de cursinhos pré-vestibulares

A entrevista com os quatorze profissionais foi feita através de correio eletrônico e dela constavam oito perguntas, diferentes das que foram feitas no questionário para a professora da turma observada.

Essas perguntas abordavam, desde assuntos mais técnicos pertinentes ao estudo, até a simples opinião pessoal do profissional entrevistado quanto a assuntos de interesse mais generalizado, porém, que trouxeram informações também importantes para o estudo.

A quase totalidade dos entrevistados apresentou um bom nível de conhecimento a respeito de técnicas de redação de texto escrito, sobre a textualidade das produções dos alunos e sobre as dificuldades encontradas em suas salas de aula. A maioria das perguntas abria a possibilidade para mais de uma resposta e, dessa forma, verificou-se que algumas eram citadas com mais frequência e foram mencionadas por vários professores.

Inquiridos a respeito de sua crença sobre como deveriam ser os textos escritos dos alunos que estavam no Ensino Médio, pouco mais de 57% disseram que eles “deveriam mostrar o senso crítico do autor diante das situações apresentadas”, e que seus argumentos deveriam ser “criativos” e com “sentido de autoria”.

Segundo Koch (2006) clareza, coesão e coerência foram citadas por 50% dos professores, enquanto 42% citaram que o texto do aluno deve ser “um meio de expressão”, de “interação social” e de “interlocução”, enquanto que o mesmo percentual mencionou o respeito “à modalidade proposta”, ao tipo e ao gênero exigidos. Foram mencionados ainda, por 35% dos entrevistados, conhecimento, domínio e “obediência à norma culta padrão”.

Sobre a organização do ensino de produção textual escrita, 85% disseram que partiam de “outros textos do mesmo gênero”, 67% discutiam, “debatiam em sala de aula”, 42% trabalhavam uma técnica para escrever, e 56% davam um retorno ao aluno e solicitavam a reescrita do texto. Evidenciou-se aqui que o ensino de redação nos cursinhos não diferia do que era feito na escola de Ensino Médio.

Perguntados sobre o que fazem para atender as exigências do vestibular, a maioria declarou que trabalha “o que é exigido nos manuais” (57%), enquanto que 42% não dispensam a discussão e o debate e 35% preocupam-se em “ensinar estratégias”.

O percentual mais expressivo ratificou a importância que se dá ao discurso dos manuais.

Trabalhar a dissertação argumentativa e os temas de provas anteriores foi o alvo para 21%, enquanto 14% trabalhavam a reescrita logo no início do processo. Foram citados ainda, “acompanhamento individual”, “produções constantes”, “leitura de questões atuais”, reescrita corretora final e correção coletiva, todas com 7%.

À pergunta que procurou comparar o desempenho entre os alunos das escolas públicas e particulares, em relação ao uso da norma padrão no texto escrito, os professores pareceram tentar se furtar a uma resposta mais direta, pois os 35% que admitiram que os alunos da escola pública têm maiores problemas, o fizeram com justificativas como “as condições de trabalho dos professores”, por exemplo.

28% preferiram dizer que os problemas são “semelhantes” nas duas instituições, 21% se omitiram, alegando que não podiam ou não sabiam dizer, e 14% preferiram a saída política de dizer que “cada um tem seus valores”.

O objetivo desta pergunta e, da pesquisa, seria observar o posicionamento político dos entrevistados, pois a maioria dos cursinhos está nas mãos de empresários da Rede Particular de Ensino. São poucos os alunos de escola pública que conseguem arcar com os custos de um cursinho.

Além de trabalharem nos cursinhos pré-vestibulares, 65% dos professores declararam que também trabalhavam no Ensino Médio de escolas regulares, sendo que a maioria deles, mais de 88%, está na rede particular de ensino e apenas pouco mais de 11% trabalha na rede pública. Talvez esteja aí o motivo para as evasivas nas respostas da pergunta anterior.

A pergunta seguinte foi sobre os problemas apresentados no texto escrito pelos alunos do Ensino Médio.

Dos nove profissionais que trabalham com este nível de ensino, quase 78% disseram que a “falta de leitura” prejudicando a argumentação é o maior problema apresentado. Esta resposta, inclusive, merece a observação de que não aparece no questionário destinado aos alunos. A falta de coesão e de coerência foi citada por 42% dos professores, enquanto 35% destes elegeram “a repetição de termos” e a “falta de originalidade” como um problema a ser destacado. Foram citadas ainda as falhas no uso da norma culta padrão (21%) e as fugas ao tema e ao gênero propostos (7%).

A mesma pergunta foi feita, só que em relação aos alunos dos cursinhos, e 68% elegeu a falta de coesão e de coerência como sendo o grande problema apresentado, enquanto 57 % destacou a “baixa informatividade” como vilã dos textos escritos pelos alunos de cursinhos.

Entende-se aqui que “falta de leitura” não seria um problema, mas uma das causas para os problemas mostrados na argumentação, destacando-se aí, a “baixa informatividade” advinda dessa falta não só de leitura, mas de qualidade na escolha dos textos a serem lidos.

A falta de argumentos que indiquem autoria, assim como a argumentação dissociada do tema receberam 50% das citações, e o mau uso da norma culta padrão atingiu 35%. Foram citados ainda, a “pressa em fazer o texto” (17%), o uso de esquemas cheios de normas e o vocabulário equivocado, com 7% cada uma destas opções.

Essa questão da autoria mostrou-se um vício bastante pernicioso, por causa do uso indiscriminado do recurso da cópia e do clichê, além da paráfrase mal feita. As discussões promovidas nas aulas deveriam estar produzindo resultados mais satisfatórios em relação a essa questão.

Aqui se torna importante mencionar os horizontes de compreensão textual, as maneiras diferentes de se ler um texto (MARCUSCHI, 2008). A cópia constitui-se em uma falta de horizonte; a paráfrase mal feita em horizonte mínimo. Como complicador, vê-se o horizonte problemático com suas opiniões pessoais, e o horizonte indevido onde fica a leitura errada, indevida e proibida.

Em meio a todos esses horizontes, fica o horizonte máximo, a leitura das entrelinhas, que não se reduz, não extrapola e nem copia. Constitui-se, então, no horizonte ideal, infelizmente pouco atingido por concluintes do Ensino Médio e vestibulandos.

A última pergunta especulava a respeito dos motivos para que os alunos do Ensino Médio procurassem fazer cursinhos de Redação. Mais de 78% dos professores citou a “falta de crédito no trabalho realizado pela escola”, que continuou a promover “aulas de gramática muito tradicionais”, segundo alguns, enquanto que as aulas de Redação “tinham continuado deficientes”, segundo outros professores.

28% acreditavam que a obrigatoriedade da Redação na maioria dos concursos incentivava muito essa procura, enquanto que a busca por fórmulas mágicas, esquemas infalíveis e outros recursos do mesmo tipo foi indicada por 21% dos entrevistados.

14% referiram-se à ilusão de o aluno querer ter “mais aulas”, achando que a quantidade iria importar para o desempenho dele no vestibular, e 7% mencionaram a busca por um trabalho mais individualizado e até a “pseudo-idéia de que os professores de cursinho eram melhores”.

A conclusão a que se chegou com essas respostas foi de que ainda se acreditava na culpa da escola de Ensino Fundamental e Médio, seja ela da rede pública ou da particular. Este é o senso comum, o conhecimento vulgar que se manifestou nas respostas dadas. A pesquisadora opta por não admitir essa opinião como sendo um fato sobejamente comprovado, mas sim uma situação que possui um caráter de mutabilidade, no qual se pode investir indubitavelmente.

A suposta separação entre o ensino da escola e o do cursinho ainda prevalece, pois alguns professores de cursinho citaram textualmente as declarações dos alunos como essa última mencionada, que compara menosprezando e depreciando os professores das escolas de Ensino Médio, ignorando solenemente que muitos docentes exercem a profissão nos cursinhos e no Ensino Médio das escolas.

Diferenças existem, até pela cultura estabelecida pelas propagandas dos cursinhos desde as décadas de setenta e oitenta do século passado, porém, não se deve tirar nenhuma conclusão que desmereça a escola de Ensino Fundamental e Médio, pois isso seria baseado em dados infundados e preconceituosos, o que invalida qualquer pesquisa.

E mais, é na escola de Ensino Fundamental e Médio que são formados os alunos dos cursinhos. Sejam eles considerados bons alunos ou não; candidatos certos ao sucesso ou não, todos merecem o respeito proporcionado pela sua condição de motivo maior para a existência das escolas e cursinhos.

Inicia-se esta conclusão com um dado que não se gostaria de confirmar, mas está confirmado: alunos da escola de Ensino Médio e professores de cursinhos pesquisados mostraram descrença no trabalho realizado pela escola em relação à produção do texto escrito, a Redação. Talvez uma explicação para essa crença por parte dos alunos aconteça por causa de uma cultura estabelecida há muitos anos, e já mencionada anteriormente neste estudo: a de que os professores de cursinho sejam melhores do que os de escolas de Ensino Médio. Quanto aos professores, não existe

explicação plausível, pelo simples fato de muitos deles atuarem, também, nos terceiros anos de escolas.

Os professores de cursinho, que em sua maioria citaram “a falta de crédito no trabalho realizado pela escola” como motivo maior para que os alunos procurassem os cursinhos de Redação, também expuseram sua crença nas deficiências da escola de Ensino Fundamental e Médio. Isso aconteceu apesar de nove deles serem professores do Ensino Médio.

As observações feitas nas aulas de Redação da turma selecionada para o estudo revelaram um trabalho bem feito, organizado, baseado em estudos atualizados, porém, via-se que uma boa parcela dos alunos não mostrava interesse em assistir às aulas, participar ativamente delas, e menos ainda em fazer as atividades propostas. Mais uma vez, destaca-se que não se trata de culpar o aluno, apenas de se constatar o que foi presenciado.

Certamente serão estes os que deporão contra o ensino da escola, pois, mesmo tendo todas as oportunidades para adquirir e/ou aprofundar o conhecimento, não o fizeram. Os alunos que alegaram estar fazendo curso pré-vestibular de Redação para “praticar mais” e suprir “as deficiências de conteúdos vistos na escola”, também estavam inclusos nesse grupo faltoso.

Aliás, esta turma da escola pesquisada foi caracterizada como “atípica”, pois os concluintes dos anos anteriores normalmente formavam um grupo aglutinador, pode-se dizer, até corporativista, em relação à união que mostravam em situações variadas, como o estudo e as comemorações de conclusão do Ensino Médio, por exemplo.

Na turma em estudo, apenas cerca da metade dos alunos assistia a todas as aulas regularmente, preferindo os outros, injustificadamente, assistir a aulas de cursinhos ou estudar em casa. Pelo menos foi essa a justificativa que a maioria deles deu para as muitas faltas que tinham.

Os dois grupos participantes do estudo, professora e alunos da escola de Ensino Médio, confirmaram que o recurso do livro didático existe, muitos alunos o possuem e a professora o utiliza desde o planejamento das aulas. Porém, poucos o traziam para as aulas de Redação.

As observações indicaram que a produção de texto escrito era tratada com relevância na escola, porém, o índice dos alunos que responderam negativamente mostrou a insatisfação em um índice que não agradou, por se aproximar de quase um terço da turma. Aliás, as observações mostraram que estes estavam entre os que se expressavam oralmente com muita competência e frequência, expondo uma ótima relação com a língua materna em situações de oralidade.

Os problemas começavam a aparecer quando se partia para a oralização, para a leitura de textos, pois esses alunos hesitavam diante de palavras e frases consideradas simples, trocavam vocábulos e expressões por outros que não faziam sentido, além de se complicarem com a pontuação utilizada no texto que estava sendo lido na sala de aula.

Outra resposta dada foi a de que um curso de Redação poderia trazer benefícios. Porém, apareceu aqui um paradoxo: o cursinho não os fez melhorar o desempenho na escola.

No caso da professora, que fez cursos de Redação nos últimos três anos, a pesquisa indica que os alunos foram os beneficiados com a renovação da prática utilizada por ela nas aulas de Redação.

No caso dos alunos que faziam curso de Redação, a professora e a escola foram prejudicadas. Isso se explica pelas explicações que eles, os alunos, deram para terem respondido afirmativamente. As mais frequentes foram que mostrariam “mais qualidade na Redação”, que teriam um “aprendizado de mais técnicas para fazer a Redação”, “mais facilidade para escrever” e poderiam “praticar mais”. Traduzindo: explicaram, mas não justificaram.

Reafirmando, essas explicações indicam que persiste o descrédito nas aulas de Redação da escola, pois se o cursinho de Redação iria proporcionar tudo isso, seria porque a escola de ensino médio não teria cumprido sua obrigação em construir estas competências.

Ninguém se lembrou de citar as aulas da escola, ministradas por aquela mesma professora que fez cursos a fim de beneficiá-los, e algumas dessas mesmas opiniões dos alunos da escola estudada apareceram nas entrevistas com professores de cursinho, quando eles explicitam os motivos da procura por este.

Em relação a usar algum esquema formal ou técnica para fazer Redação, dos alunos da escola que admitiram utilizar algum esquema ou técnica, a maioria informou que aprendeu na escola, com os professores, alguns citaram a escola e o cursinho ao mesmo tempo, enquanto outros mencionaram apenas o cursinho como fonte dessa estratégia.

Como o percentual mais alto é o que se refere à escola, talvez esses esquemas, mesmo que sejam flexíveis, baseados na informatividade e na autoria do aluno, tenham sido encarados por eles como imutáveis, e isso certamente não faz nenhum bem à produção textual, como registrado por professores de cursinho em sua entrevista

Na sala de aula da escola não foi observado o ensinamento de qualquer esquema, e nas entrevistas com professores de cursinho, houve queixas a respeito de esquemas esquisitos e cerceadores, baseados, por exemplo, em um número fixo de linhas para a introdução ou para a conclusão. Talvez esses tenham sido ensinados por professores de outros cursinhos, diferentes dos aqui pesquisados.

Importa lembrar que, sob o pretexto de se orientar mais objetivamente o vestibulando, o esquema encontra-se fazendo parte do discurso dos manuais. Isso mostra que essa prática ou estratégia precisa ser observada com mais atenção para que se possa fazer a distinção entre o que realmente orienta e aquilo que procura dominar, “engessar” o aluno e o vestibulando. Ainda mais quando ficou evidente que o aluno associa o uso de esquemas à modalidade escrita da língua, excluindo-os da oralidade.

A pergunta final do questionário para os alunos da escola solicita uma opinião pessoal sobre as causas de os vestibulandos cometerem tantos equívocos nas redações do vestibular. Já a da entrevista com os professores de cursinho é sobre a causa de os alunos do Ensino Médio procurarem fazer cursinhos pré-vestibulares de Redação, são perguntas diferentes que receberam as mesmas respostas.

Foram citadas a falta de uma preparação adequada, principalmente na escola de Ensino Médio, a falta de leitura, de estudo, do saber filosófico, a falta de prática. O aluno procura o cursinho para sanar estes problemas e para adquirir essas competências; o vestibulando continua errando, então, pode-se concluir que o cursinho talvez não seja capaz de solucionar os problemas que a escola não conseguiu resolver.

Observe-se que a professora de Redação da turma observada na escola de ensino Médio acredita que todos os seus alunos têm condições de produzir textos escritos, mas faz uma ressalva em relação ao gênero, pois os alunos só desempenharão a tarefa com facilidade se este lhes for familiar.

Traduzindo: a narração, a descrição ou até a injunção são tipos de texto de mais simples execução, pois não exigem, necessariamente, posicionamento diante de situações conflituosas nem reflexões profundas sobre temas de interesse social ou político.

As práticas utilizadas por essa professora, leitura, discussão, correção pública, pesquisa e reescrita foram vistas e confirmadas nos dias de observação e nas respostas dos alunos sobre o que costumam fazer antes de redigir um texto pedido pelo professor, quando quase todos usaram as expressões “pensar”, “refletir”, “organizar as idéias”, e outros ainda reforçaram citando a leitura e a pesquisa como costume.

Quase todos os quatorze professores de cursinho entrevistados, quando inquiridos sobre os problemas apresentados pelos alunos em seus textos escritos, mencionaram mais de uma vez a falta de argumentos indicativos de autoria, as repetições tradutoras de falta de originalidade e os indícios de que a falta de leitura, ou seja, de informações, de discussão sobre estas e do ato de refletir individual e coletivamente, são responsáveis pelo problemas considerados mais graves e mais frequentes.

Em algumas entrevistas apareceram referências explícitas à pesquisa e aos estudos filosóficos como elementos essenciais para a produção de um bom texto escrito, principalmente se este for uma dissertação argumentativa.

Esses dados vieram reforçar uma convicção defendida neste trabalho, a de que tanto a pesquisa quanto os estudos filosóficos devem ser conteúdo trabalhado nas salas de aula das escolas de Ensino Fundamental e Médio desde cedo, pois é sabido que nada produz mais informação e conhecimento do que uma pesquisa bem orientada e bem feita.

Quando os professores se referem à “falta de leitura”, não estão se referindo à leitura de quem é simplesmente alfabetizado, e sim à leitura que só faz quem é

“letrado”, quem dialoga com o texto e com seu autor, posicionando-se, de alguma forma, sobre o que leu.

Isso pode ser proporcionado muito mais facilmente pelos estudos filosóficos, se eles forem feitos na escola regular, com incentivo constante para que o aluno possa não só ler, mas compreender, interpretar, refletir e se posicionar, explicitando assim sua autoria sobre o texto que ele mesmo produziu, e não repetindo frases ou argumentos descontextualizados que ele ouviu de alguém, em algum lugar, verdadeiros clichês sem a mínima condição de contribuir para a textualidade necessária à Redação.

O valor desses dois procedimentos, a pesquisa e os estudos filosóficos, como prática pedagógica na escola de Ensino Fundamental e Médio, proporcionaria a segurança que o aluno precisa nos momentos em que seja necessário escrever qualquer tipo ou gênero de texto, dos considerados mais simples e familiares ao aluno, aos mais complexos e que, normalmente, não fazem parte do seu cotidiano.

Concluindo, os dados coletados neste estudo favorecem a que se estimule o letramento, o pensar para agir, o estudo constante em todos os níveis da vida acadêmica e profissional, assim como o diálogo entre os que fazem a educação no país.

Dessa forma, a produção de textos escritos, na escola ou fora dela, no vestibular ou em qualquer lugar em que eles sejam exigidos, deixaria de ser um problema para quem os escreve e para quem os lê.

As atitudes citadas seriam, assim, semanticamente coerentes com o vocábulo educação em toda a sua essência.

Afinal, como dizem Costa Val e B. Marcuschi, (2005, p.8)

“Pensar a escola pela perspectiva da inclusão, traz consigo a responsabilidade de promover uma educação humanista e, mais do que isso, de investir na formação de cidadãos socialmente solidários, críticos, competentes e letrados.”

(grifos da autora)

CONCLUSÃO

Não se trata aqui de procurar culpados para os problemas que afligem os concluintes e vestibulandos, especificamente no momento decisivo da produção textual escrita, mas sim de se constatar um fato e, quem sabe, incentivar alguma mudança pragmática em relação às práticas pedagógicas encontradas nas salas de aula das escolas regulares, dos cursinhos pré-vestibulares e até no discurso repressivo encontrado nos manuais do candidato ao vestibular.

Indubitavelmente, justifica-se a necessidade, a cada dia que passa, mais premente, de analisar, identificar e esclarecer as causas dessa prática equivocada, se é que elas existem, visando a gerar um discurso orientador e educativo, que afete positivamente os alunos e, em especial, os candidatos ao vestibular no formato que aí está. Esta é uma hipótese que pode se tornar realidade.

Teoricamente, esses indivíduos deveriam apresentar um desempenho competente em relação à produção do texto escrito, a denominada e temida Redação, já que concluíram o Ensino Fundamental e Médio, e deveriam estar devidamente orientados para fazerem parte da mudança social que se espera que eles operem.

Porém, com uma bagagem escolar repleta de deficiências, e ainda “orientados” por um tipo de discurso equivocado e ineficiente, o que se poderia esperar desses candidatos no vestibular? Na escola observada, a prática mostrou-se até adequada, mas será que isso se repete em outras unidades de ensino?

Mesmo quando se encontram professores que fazem bem o seu trabalho, parecem aparecer empecilhos provenientes de outros segmentos envolvidos no processo de aquisição do conhecimento.

Assim, não existem culpados individualmente definidos, e sim uma soma de fatores, circunstâncias e pessoas ou grupos que interferem no ensino e na aprendizagem da produção textual escrita, os quais já foram mencionados anteriormente. Dessa forma dificulta-se bastante a construção dessa competência tão importante para a sociedade que possui a escrita em seu meio.

Estudos sérios e aprofundados a respeito do problema do mau desempenho deles em redações já aconteceram e estão acontecendo, mas o campo é muito vasto e carente de interesse.

As Ciências da Linguagem precisam ser mais e melhor exploradas nas pesquisas e estudos relativos à produção textual escrita. Isso porque, ao conseguir subsídios para analisar coerentemente os discursos que o cercam o tempo inteiro, sejam eles escritos ou orais, o indivíduo saberá que caminhos trilhar em busca de seus objetivos.

E essa oportunidade deve ser concedida a todos os que necessitam dela, estando aí inclusos os concluintes do Ensino Médio e os vestibulandos.

O discurso repressor e equivocado é mais um item a acrescentar na extensa lista de mazelas responsáveis pelo pífio desempenho desses vestibulandos que, sob pressão primeiramente da escola e logo depois do cursinho, estes que anseiam por sucesso, inclusive e às vezes primordialmente, o financeiro, e do próprio vestibular, produzem textos cada vez mais incoerentes, chegando às raias do absurdo.

Esse desempenho equivocado provoca espanto, indignação e até mesmo o riso em quem lê os textos produzidos. Isso produz uma situação que deveria ser considerada como inadmissível, pois, oralmente, o desempenho desses alunos é bastante satisfatório para os interlocutores envolvidos no processo comunicativo.

Mais estudos baseados na Linguística Textual, na Análise Crítica do Discurso, na Filosofia da Linguagem, e em outras Ciências da Linguagem podem servir de apoio, orientação, incentivo à realização efetiva de mudanças em benefício de todos que lidam com o vestibular, antes, durante e depois do processo seletivo.

Quando já se observa tão claramente as conseqüências, é hora de buscar as causas. Identificar os prováveis agentes causadores das dificuldades manifestadas pelos concluintes e vestibulandos brasileiros em produzir o gênero textual escrito Redação Escolar do tipo dissertativo/argumentativo em Língua Portuguesa evidencia-se, portanto, como o primeiro objetivo a ser atingido em um estudo sobre esse gênero tão singular.

Desenvolver observações e estudos teóricos e críticos sobre o processo de formação de produtores de texto escrito nas escolas brasileiras, observando especificamente os anos concluintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, possibilitará investigar os processos de ensino utilizados nos anos anteriores, assim

como as técnicas e abordagens, os caminhos empregados, pelos docentes responsáveis pela disciplina Redação nas unidades de ensino.

Ao identificar os recursos utilizados pelos educadores para incentivar e facilitar a produção escrita dos textos requeridos por eles aos alunos, haverá uma tendência em possibilitar que seja feita uma análise sobre a importância da relação escola/professor/aluno, não necessariamente nessa ordem, para o desenvolvimento das competências destes últimos em relação à produção de textos escritos.

A escola, esse contexto específico, característico e, segundo B. Marcuschi (2006), mantenedor da sobrevivência do gênero Redação Escolar, é indiscutivelmente o lugar ideal para uma investigação que proporcione respostas, as quais talvez não sejam definitivas, mas certamente contribuirão para o avanço das relações essenciais entre o estudo teórico e a aplicação prática em benefício da educação nacional. Espera-se que outras pesquisas sejam feitas em outras escolas públicas e/ou privadas afim de se obter respostas que não foi possível de se obter aqui.

As inquirições feitas ao longo do trabalho merecem receber respostas que incentivem as mudanças necessárias para que se obtenha sucesso na dura empreitada que perfaz o ensino de língua na modalidade escrita, já que a fala, na maioria das vezes, precede e independe da escola.

Não havendo resposta plausível, apenas explicações baseadas no senso comum, deve-se pensar em, pelo menos, pesquisar mais e se aprofundar o máximo possível em estudos que possam ser aplicados o mais brevemente que se possa. a. Dessa forma, se extinguirá boa parte da fonte de divertimento de muita gente desinformada e ignorante a respeito do ensino de língua escrita, porém, certamente redatores melhores aparecerão, livres do “martírio”, da repressão, da injustiça e da falta de um conhecimento específico que pode possibilitar ascensão financeira, cultural e social.

Durante esse estudo, observou-se mais acuradamente o professor, a escola pública e o aluno, mas reitera-se que a nenhum deles, isoladamente, pode ser imputada a responsabilidade pelo problema que aflige a eles também.

Concluindo, faz-se necessário que sejam respondidas as perguntas que foram feitas no decorrer deste trabalho.

Então, de início, sobre o porquê de os alunos de séries concluintes do Ensino Médio e candidatos nos vestibulares apresentarem um grau tão elevado de dificuldade na produção de textos escritos, mais especificamente nas que exijam argumentações consistentes e o uso de uma linguagem mais adequada à modalidade padrão escrita da Língua Portuguesa, a resposta mais simples diz que é porque eles pensam que não sabem escrever a língua materna, a mesma que falam desde criancinhas.

A relevância da pergunta que se segue, reside no tempo em que ocorre essa situação, sem que se consiga fazê-la ser levada a sério. Quando se quer saber se esses indivíduos são alunos, estudantes, candidatos a uma vaga nas universidades públicas, ou são redatores de programas humorísticos, e quem é responsável pelo vexame que passam esses sujeitos, a resposta básica é que eles são estudantes e candidatos à universidade, merecedores de respeito, por parte, inclusive, dos educadores que divulgam essas chamadas “pérolas”. Mas, um conjunto de fatores, como as deficiências da escola e o discurso dos manuais, por exemplo, se associam para prejudicá-los no momento da produção textual escrita.

A pergunta que expõe a dúvida se a Redação Escolar é um gênero e os gêneros não são fixos, mas “objetos de discurso de significativa plasticidade” (B. MARCUSCHI, 2006, p. 67), e que especula sobre a culpa ser desses “esquemas” e “modelos” a responsabilidade pelo fraco desempenho dos alunos e vestibulandos, recebe a resposta de que um gênero é diferente de um tipo, e não se submete a esquemas e modelos fixos. Propô-los para serem usados na Redação Escolar é um risco, talvez não calculado, que implica complicações para o redator do texto, devido justamente a essa “plasticidade” inerente ao gênero.

A respeito de ser fácil perceber que o hábito propiciou o treinamento necessário para o bom desempenho no uso da tarefa de comunicação, geralmente em língua materna, a que os alunos se propõem, pergunta-se se não será por isso que, nas conversas, inclusive *on line*, eles alcançam os objetivos visados sem traumas, receios ou angústias.

Muito provavelmente, pois o hábito exige tempo e trabalho, e os alunos já falam a língua materna há muito tempo. Quanto à conversa através da internet, o vocabulário

e as construções de frases não exigem os mesmos elementos linguísticos que a escrita formal exige. Pelo contrário, a informalidade impera nesses textos.

Sobre como poderiam escrever bons textos, se os esquemas e modelos não incentivam o hábito de escrever, e só repassam uma disciplina usuária de “viseiras” aparentemente irremovíveis, responde-se que, realmente, a língua que se ensina na escola parece não ser aquela que eles conhecem e praticam há bastante tempo. E os esquemas e modelos parecem só contribuir para a prisão em que se coloca a língua na modalidade escrita.

A respeito de os vestibulandos e alunos das séries concluintes das escolas brasileiras de Ensino Médio silenciarem no momento de utilizarem a linguagem escrita no gênero Redação Escolar, quando são convidados a argumentarem sobre temas que não lhes são desconhecidos, responde-se com uma outra indagação: como ensinar o que não se aprendeu, ou pior, o que não se quer aprender?

Muitas vezes a formação acadêmica dos professores é adequada para o nível de ensino que ele precisa passar, porém, com o passar do tempo, e os avanços e descobertas científicas que acontecem a todo momento, essa formação precisa ser renovada e iluminada pelas novas ideias que brotam incessantemente dos estudos e pesquisas realizados. Através do estudo e da pesquisa permanentes, a atualização acontecerá sem maiores problemas para quem se propuser a fazê-lo. Para quem não quiser proceder assim, este estudo indica que se deve aconselhar essa pessoa a mudar de profissão, para que não faça os outros pagarem pelos seus pecados. E que pecados...

A respeito da ausência de estudos baseados e regidos pela Filosofia, fazendo com que os concluintes e vestibulandos candidatos a uma vaga nas universidades públicas apresentem um desempenho tão aquém do esperado, especificamente na produção textual escrita, responde-se que muito provavelmente esse é um dos motivos.

O pensar para agir é vital para a evolução do ser humano, e escrever é uma ação que exige um conhecimento específico, que é adquirido através de outros textos, escritos ou não, na escola ou fora dela.

Sobre todos quererem que o aluno seja cidadão, mas que talvez ele não consiga apreender o significado real disso, responde-se que sem pensar por si mesmo, e sem

arcar conscientemente com as conseqüências de seus atos, a cidadania será uma eterna incógnita para o aluno. Os sinais da autoria que se mostram em um texto escrito são, por exemplo, um indício claro de independência e cidadania do autor.

À pergunta sobre como pode o aluno ler e escrever no nível que se exige nas universidades, se a construção dessas competências através do exercício da produção própria, sem meras repetições ou cópias literais, lhe foi tirado, responde-se que ele não pode, mas deve.

Então, vai sofrer, se angustiar e tentar remediar da forma que puder e lhe for possível: ou tentará continuar no erro, esperando não ser flagrado; ou tentará aprender, a duras penas, aquilo que já deveria ter aprendido há muito tempo.

Quanto aos equívocos divulgados no manual da UPE, a pergunta sobre se houve revisão do texto antes que fosse divulgado, a única resposta possível é que se houve, os equívocos se repetiram, dando ao discurso da Comissão um caráter confuso.

Na verdade, esta explicação só os responsáveis pelo texto e pela divulgação dos manuais podem dar.

Sugestões para trabalhos futuros

Indubitavelmente, é preciso continuar pesquisando e estudando sobre as possíveis causas para que o aluno e o vestibulando demonstrem tantos problemas no momento em que são chamados a produzir o gênero Redação Escolar, principalmente se o tipo dissertativo-argumentativo for o exigido para a ocasião em questão. Seria de vital importância que se descobrisse e entendesse o problema de forma bem abrangente e aprofundada, a fim de se encontrar soluções para ele.

Ao se investigar mais profunda e extensivamente a situação, certamente se observarão os detalhes que por ventura tenham escapado nesta investigação. Escolas que possuam em sua grade curricular o ensino de Estudos Filosóficos e/ou de Metodologia da Pesquisa devem ser observadas para fornecerem subsídios aos estudos futuros sobre o desempenho dos alunos concluintes do Ensino Médio e dos vestibulandos.

As Ciências da Linguagem só têm a contribuir para que aconteçam avanços reais e significativos nas práticas pedagógicas dos professores que assumem a difícil tarefa de ministrar aulas de produção textual escrita. É necessário que se enfrente o problema com base nas teorias e estudos já realizados sobre a Linguagem, pois assim, a teoria e a prática se aliarão permanentemente em benefício da educação de forma generalizada e abrangente, porquanto é fato sabido e incontestável que a palavra “cidadão” se refere àqueles que, mesmo não alfabetizados pela escola regular, são leitores e redatores autônomos e independentes da própria vida.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo : Parábola Editorial, 2001.
- BAKHTIN, M. M./ VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hutecc, 1989.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo : Martins Fontes, [1953] 1992.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRONCKART, J. P. *Action, langage et discours*. Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, 1994.
- _____. *L'Enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle*. In: ALMGREN M. & al. (orgs.), *Research on Child Language Acquisition*. New York : Cascadilla Press, 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- BUARQUE, L. L. & REGO, L. L. B. *Alfabetização e Construtivismo. Teoria e Prática*. Recife : Editora Universitária, 1994.
- CABRERA, J. *Margens das filosofias da linguagem: conflitos e aproximações entre analíticas, hermenêuticas, fenomenologias e metacríticas da linguagem*. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2003.
- CASTANHO, S. & CASTANHO, M^a E. (orgs.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. 2. Ed. Campinas, São Paulo : Papyrus, 2002.
- COLL, C. et al. *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo : Ática, 2003.
- COSTA VAL, M^a da G.; MARCUSCHI, B. (orgs.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte : Ceale : Autêntica. 2005.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP : Autores Associados, 1998.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas : Mercado de Letras, 2004.

- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília, Editora UnB, 2001.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. *Linguística Textual: uma introdução*. 8. Ed. São Paulo : Cortez, 2007.
- FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1998.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras* / Emilia Ferreiro; tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco. Valanzuela. – 14. Ed. São Paulo : Cortez, 2007.
- FIORIN, J. L. & SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto, leitura e redação*. São Paulo : Ática, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo : Paz e Terra, 2000.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1994.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 48ª reimpressão. Rio de Janeiro : Paz e terra, 2005.
- GADAMER, H.G. *Verdade e método I*. Tradução de Flavio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ : Vozes, Bragança Paulista, SP : Editora Universitária São Francisco, 1997.
- _____. *Verdade e método II: complementos e índice*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ : Vozes, Bragança Paulista, SP : Editora Universitária São Francisco, 2002.
- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo : Ática, 2003.
- GNERRE, M. *Linguagem, Escrita e poder*. São Paulo : Martins Fontes, 2003.
- GONZÁLEZ, A. R. *Signo y Lenguaje em San Agustín*. Bogotá : Centro Editorial Universidad Nacional de Colombia, 1992.
- HENRY, P. *A ferramenta imperfeita*. São Paulo : Editora da Unicamp, 1990.
- HOUAISS, A. ; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro : Objetiva, 2004.
- KATO, M. A. *No Mundo da Escrita. Uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1987.
- KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Tradução de Artur Mourão. Lisboa – Portugal : Edições 70 Ltda, sem data de publicação.

- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. Ed., São Paulo : Cortez, 2003.
- _____. *Introdução à Linguística Textual : trajetória e grandes temas*. São Paulo : Martins Fontes, 2ª tiragem, 2006. Coleção texto e linguagem.
- LEVINSON, S. C. *Pragmatics*. Cambridge : Cambridge University Press, 1983.
- LIER-DEVITTO, M. F. e ARANTES, L. (orgs.) *Aquisições, patologias e clínica de linguagem*. Editora da PUC, São Paulo. 2007.
- MARCUSCHI, B. *in Diversidade textual : os gêneros na sala de aula*. Org. Carmi F. Santos; Márcia Mendonça; Marianne C. B. Cavalcanti. Belo Horizonte : Autêntica, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. *Linguística Textual: o que é e como se faz*. Recife, UFPE, 1983.
- _____. *Oralidade e escrita*. Conferência pronunciada durante o II colóquio Franco- Brasileiro sobre linguagem e Educação, Natal, UFRN, 26-28 de junho de 1995.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo : Parábola Editorial. 2008.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.) *Fala e escrita*. Belo Horizonte : Autêntica, 2005.
- MARTINS, G. de A. e LINTZ, A. *Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso*. São Paulo. : Atlas, 2000.
- MARTINS, J. S. *O trabalho com projetos de pesquisa: Do ensino fundamental ao ensino médio*. Campinas, SP : Papirus, 2003.
- MATOS, J. C. *Em toda parte e em nenhum lugar: A formação pedagógica do professor de filosofia*. Recife : FASA, 2005.
- MICHAELIS 2000. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro : Reader's Digest; São Paulo : Melhoramentos, 2000.
- MOURA, M^a L. S. de e FERREIRA, M^a C. *Projeto de Pesquisa: elaboração, redação e apresentação*. Rio de Janeiro. Eduerj, 2005.
- MUSSALIN, F. e BENTES, A.C. (orgs.) *Introdução à Linguística. Domínios e fronteiras*, Vol. 2, São Paulo: Cortez, 2004.
- PERINI, M. A. *Sofrendo a Gramática*. São Paulo : Ática, 1997.
- REVISTA VEJA. Páginas Amarelas. 26 de novembro de 2008.
- RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa social. Métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo : Atlas, 1999.

- SANTOS, F. dos. *Filosofia aristotélica da linguagem*. Chapecó : Argos, 2002.
- SCHNEUWLY, Bernard. *Genres e types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques*. In REUTER, Y. (ed.). *Actes du Colloque de l'Université Charles de Gaulle III, Les Interacions Lecture-écriture*. Neuchâtel ; Peter Lang, 1994.
- SCHNEUWLY & DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de leitura aos objetos de ensino*. Universidade de Genebra. Trad. Roxane Roxo (mimeo), s/d.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo : Cortez, 2000.
- _____. *in Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Org. S. C.; M^a Eugênia Castanho. 2. ed. Campinas, São Paulo : Papyrus, 2002.
- SILVA, E. T. *Leitura & Realidade Brasileira*. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1988.
- SOARES, M. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. São Paulo : Ática, 2002.
- TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever. Perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo : Ática, 2003.
- TERRA, E. *Linguagem, língua e fala*. São Paulo : Scipione, 1997.
- VAN DIJK, T. A. *Discurso e Poder*. Judith Hoffnagel, Karina Falcone (orgs.). São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. *Discurso, notícia e ideologia. Estudos na Análise Crítica do Discurso*. Porto: Campo das Letras, 2005.
- _____. *Cognitive Context Models in Discourse Processing*. (mimeo), [1994], 1995.
- _____. *Cognitive Context Models in Discourse*. In OOSTEDORP, H. van & GOLDMAN, S.(eds.). *The Construction of Mental Models During Reading*. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1997. (Coletânea em 1998.)
- WEEDWOOD, B. *História Concisa da Linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo :Parábola Editorial, 2002.
- WEISZ, T. ; SANCHEZ, A. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2003.

Notas de sala de aula das disciplinas:

- I) Fala e Escrita, ministrada pela Pof^a D^a Marigia Ana Aguiar, no Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, no primeiro semestre de 2008.
- II) Língua materna – entre a aquisição da linguagem e a Linguística Aplicada, ministrada pela Pof^a D^a Marianne Cavalcante, no Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, no segundo semestre de 2008.
- III) Fundamentos Teóricos da Análise da Linguagem, ministrada pela Pof^a D^a Marigia Ana Aguiar, no Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, no primeiro semestre de 2009.
- IV) Filosofia da Linguagem, ministrada pelo Pof Dr. Karl Heiz Efken, no Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, no primeiro semestre de 2009.
- V) Linguística Textual, ministrada pela Pof^a D^a Marigia Ana Aguiar, no Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, no segundo semestre de 2009.
- VI) Análise Crítica do Discurso, ministrada pela Pof^a D^a Karina Falcone, no Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, no segundo semestre de 2009.
- VII) Epistemologia e Introdução à Pesquisa, ministrada pelo Pof. Dr. Junot Cornélio Matos, no Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, no primeiro semestre de 2010.

ANEXOS

ANEXO A : QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR DE REDAÇÃO DA TURMA OBSERVADA

ANEXO B : QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DA TURMA OBSERVADA NA ESCOLA

ANEXO C : ENTREVISTA COM PROFESSORES DE CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES

ANEXO D : FOLHAS DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS NA ESCOLA

ANEXO E : TEXTO DE ALUNO CITADO COMO EXEMPLO

ANEXO F : TEXTO DE ALUNO CITADO COMO EXEMPLO

ANEXO A

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR DE REDAÇÃO DA TURMA OBSERVADA

Prezado professor,

Ao preencher esse questionário considere que não há respostas certas ou erradas. Há questões com apenas uma alternativa possível, em outras, há várias escolhas possíveis. Por favor, assinale com "X" sua(s) opção(ões), justificando sempre que for solicitado.

OBRIGADA POR SUA VALIOSA COLABORAÇÃO!

1) IDENTIFICAÇÃO

NOME DO PROFESSOR: _____

ESCOLA: _____

REDE EM QUE ATUA: () Municipal () Estadual () Particular

SEXO: () Masculino () Feminino

2) EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

a) Há quanto tempo você trabalha como professor?

b) Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

c) Caso trabalhe em outras redes de ensino, especifique o tempo.

3) SOBRE A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA :

NÍVEL	CONCLUÍDO		REDE	
	SIM	NÃO	PÚBLICA	PARTICULAR
Ensino Fundamental				
Ensino Médio				
Magistério				
Licenciatura em Pedagogia				
Licenciatura em Letras				
Licenciat. em outros cursos				
Pós-graduação:				

4) Você elaborou ou atualizou para este ano letivo um plano de ensino em que haja destaque para a produção de Redação?

- Sim Não
- 5) Caso você tenha respondido “sim” a questão anterior, indique os critérios, fonte adotada na elaboração deste plano de trabalho.
- Planos anteriores Sugestões do livro didático
- Sua experiência profissional Material de cursos de Redação que tenha feito
- Outros. Especifique: _____
- _____
- 6) Você participou de algum curso sobre Redação nos últimos três anos?
- sim não
- 7) Este curso trouxe ou traria alguma contribuição para a sua prática docente?
- Sim Não
- 8) Justifique sua resposta:
- _____
- 9) Quais os recursos que você utiliza com alunos no processo de produção textual escrita?
- Produção coletiva Produção individual Sugestões dos livros didáticos
- Outros. Especificar: _____
- _____
- 10) Seus alunos dispõem de livro didático de Redação?
- Sim Não
- 11) Como o livro aborda a linguagem oral e a linguagem escrita?
- _____
- _____
- 12) Em sua opinião, a linguagem oral se opõe à linguagem escrita? Justifique sua resposta.
- _____
- _____

Que procedimentos você utiliza no seu trabalho com produção escrita?

- Produção individual Produção coletiva
- Exposição oral do material produzido Tema livre
- Exposição apenas do material produzido Tema sugerido
- Outros. Especificar
-
-

13) Que características você acredita que um bom método de ensino de Redação para os alunos do Ensino Médio deve ter?

- Memorização das regras ortográficas
- Ênfase na fixação das regras gramaticais que regem a língua padrão para levar ao saber escrever
- Ensino dos conceitos sobre texto e textualidade para levar à compreensão da linguagem escrita
- Utilização da transcrição pura da fala do aluno
- Não enfatizar as regras gramaticais
- Partir do conhecimento prévio do aluno

14) Quais procedimentos você utiliza quando a redação do aluno não está de acordo com as normas da gramática padrão?

- Informa que sua escrita está errada porque não está de acordo com a gramática
- Aceita o que o aluno escreve por achar desnecessária uma intervenção
- Não faz nenhuma intervenção por achar que sua linguagem é aquela mesma
- Outros. Especifique:
-
-

15) Em sua opinião, a redação deve ser corrigida pelas normas da gramática padrão? Por quê?

15) Que atividade(s) você realiza para avaliar o desenvolvimento da escrita diante das dificuldades apresentadas pelo aluno?

Desconsidera todo termo escrito equivocadamente porque difere da gramática normativa.

Não faz nenhuma intervenção sobre termo escrito, mesmo que este difira da gramática normativa, porque é a produção do aluno.

Solicita que este refaça o texto, porque ele não está de acordo com a gramática, logo, não está certo.

Outros. Especifique:

16) Em sua opinião, todos os seus alunos têm condições de produzir textos escritos?

Sim

Não

Justifique sua resposta:

ANEXO B**QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DA TURMA OBSERVADA NA ESCOLA**

Prezado aluno, ao preencher este questionário considere que:

1. Não há respostas certas ou erradas.
2. Cada item deve ser lido atentamente. Há questões com apenas uma alternativa possível, em outras, há várias escolhas possíveis. Por favor, assinale com um "X" sua(s) opção(ões), especificando sempre que for solicitado.

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!

IDENTIFICAÇÃO

NOME : _____

ESCOLA: _____

SEXO: () Masculino () Feminino IDADE: _____ anos completos

1) Há quanto tempo você estuda nesta escola? _____

2) Você faz algum cursinho pré-vestibular? Sim () Não ()

3) Você acredita que é necessário o vestibulando fazer cursinho? Por quê?

Sim () Não ()

4) Você faz cursinho pré-vestibular de Redação? Por quê?

Sim () Não ()

5) Na sua escola, a produção de texto escrito é tratada com relevância?

Sim () Não ()

6) Um cursinho de Redação traria algum benefício para a sua produção textual? Qual?

7) Você dispõe de livro didático de Redação?

Sim () Não ()

8) O que você costuma fazer antes de redigir um texto pedido pelo professor?

9) Você usa algum esquema formal ou técnica para fazer redação? Qual?

10) Como e com quem você aprendeu esse esquema ou técnica?

11) Você pretende fazer vestibular para alguma universidade pública este ano? Qual o curso e a universidade?

Sim () Não ()

12) Na sua opinião, por que os vestibulandos cometem tantos equívocos nas redações do vestibular?

ANEXO C**ENTREVISTA COM PROFESSORES DE CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES****IMPORTANTE:****NESTA ENTREVISTA NÃO EXISTEM RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS.**

- 1) Como você acredita que devem ser os textos escritos dos alunos que estão no Ensino Médio?

- 2) Como você organiza o ensino de produção textual escrita?

- 3) Como você trabalha a redação com o aluno para que ele atenda às exigências do vestibular?

- 4) Em sua opinião, os alunos do Ensino Médio da escola pública apresentam maior ou menor dificuldade em produzir o texto escrito, de acordo com a norma padrão, comparando-se aos alunos de escolas particulares?

5) Você trabalha também com o Ensino Médio regular? Onde?

Sim () Não () Escola particular () Escola pública ()

6) Se trabalha, quais os problemas apresentados mais frequentemente nas redações pelos seus alunos do Ensino Médio?

7) Quais os problemas apresentados mais frequentemente nas redações pelos seus alunos no cursinho?

8) Para você, qual a principal causa para que os alunos do Ensino Médio procurem cursos de Redação?

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO.

ANEXO E

TEXTO DE ALUNO CITADO COMO EXEMPLO

TEMA: Novas abordagens para velhas questões

TÍTULO: (EM BRANCO)

O uso de gírias, abreviações, metáforas e até novas palavras normalmente é encontrado entre os jovens, que utilizam desse mecanismo para se descontraírem, obter uma comunicação mais rápida e até mesmo para que outros não entendam seus diálogos.

Na minha opinião o uso da linguagem informal não banaliza a norma culta da língua, porém é necessário saber o momento certo para se utilizar de certas formas de linguagem, até por uma questão de ética, pois seria inadequado e não errado.

Já os críticos conservadores acreditam que a forma de comunicação dos jovens empobrece a cultura, pois os jovens poderiam perder o controle da utilização da grafia e da forma de falar em certos ambientes, logo, o medo desses críticos é que essa linguagem passe a ser tão frequente e aos poucos tome o lugar da linguagem formal

Para mim o mais coerente é que não perdamos o equilíbrio e passemos a nos expressar de qualquer maneira, até por que isso poderia gerar uma ambiguidade, pois certas expressões são entendidas de outra forma por alguns, logo, nos ambientes formais deve-se permanecer o uso da linguagem formal e nos das de diversão pode-se usar uma linguagem mais “solta”

ANEXO F**TEXTO DE ALUNO CITADO COMO EXEMPLO**

TEMA: O lugar onde vivo

TÍTULO: Tragédia em Palmares

Sempre recebemos instruções de como nos portar diante da natureza, e portanto viver em harmonia com a mesma, mas o que realmente ocorre é o oposto ao esperado. Isso pois durante muito priorizamos o desenvolvimento de tecnologias que promoviam um grande enriquecimento econômico para a época e atrelado um grande prejuízo para o meio ambiente, mas o pensamento a respeito de nossas tecnologias esta para mudar.

Como consequência desse conjunto de absurdos podemos citar as recentes tragédias que ocorreram nas cidades ribeirinhas do nordeste brasileiro, que possui como um polo econômico no estado de pernambuco o município de palmares.

Vários estudiosos apontaram como principais causas dessa tragédia, não só o grande volume de água proveniente da chuva e do estouramento de barragens, mas sim o acúmulo de uma grande quantidade de lixo nas encostas dos rios e o desmatamento da mata siliar, mata essa que promove a não aeração dos rios e consequentemente uma maior estabilidade do terreno às suas margens.

Depois do ocorrido o governo do estado está estudando a melhor maneira de como impedir novas catástrofes como essa. Pois o importante no momento é promover a reestruturação da cidade e garantir que as famílias voltem para suas residências o mais breve possível.

ANEXO G

TEXTO DE ALUNO CITADO COMO EXEMPLO

TEMA : Beber e não dirigir: consciência ou imposição?

TÍTULO : Bebida e direção: diga não!

Acidentes de trânsito, brigas em locais públicos e problemas com a família são algumas das questões que nos batem a porta quando pensamos nas consequências do excesso de bebida alcoólica, que contribuíram para a elaboração da Lei Seca.

Há muitas pessoas que se sentem oprimidas com a imposição dessa nova lei, que determinou o limite legal equivalente a um chope para aqueles que estão dirigindo e que, se descumprida, acarreta multa, perda do direito de dirigir, além da retenção do veículo. Quem vai contra a lei, geralmente, defende a idéia de que o álcool atua de maneiras diferentes e que não estariam colocando a vida de ninguém em risco. O fato é que depois da aprovação da lei, caiu para metade o número de acidentes envolvendo álcool e direção.

Por outro lado, são muitas as razões que favorecem a nova lei. Além da melhora dos números já apresentada, as pessoas conseguiram criar estratégias para driblá-la, como o “amigo da vez” ou o uso do táxi. Foi preciso somente um processo de adaptação; mas é notável que houve muitos benefícios advindos desse esforço. Seria interessante que tudo isso não precisasse surgir por conta de uma lei, e sim que houvesse um pouco mais de consciência na população. Enquanto ela não vem, a lei atua em seu lugar.

O que se espera é que a medida que nos foi imposta acabe, mais cedo ou mais tarde, por criar essa consciência na população, além de diminuir o número de acidentes. Firmou-se, mesmo que utilizando a coercitividade, a idéia de que bebida e volante não caminham juntos.

ANEXO H

TEXTO DE ALUNO CITADO COMO EXEMPLO

TEMA : Novas abordagens para velhas questões

TÍTULO: Modernização da Fala: “táligado?”

A fala é a materialização da cultura mantida por um certo grupo de pessoas. Desse modo, a língua é estruturada com regras específicas que tornam-nas únicas. Entretanto, surge uma forma coloquial de se expressar, que em termos técnicos é errado. Nesse contexto, temos a ação da modernização na cultura, modificando conforme os novos gostos e vontades da juventude da presente época.

Antes de tudo, precisamos formar uma visão mais correta quanto ao uso da forma coloquial. A conversa comum remove todas as regras e formalidades que “atrapalham” num rápido diálogo. Desse modo, o coloquialismo objetiva uma maior praticidade, dinamicidade, mas mantendo uma coerência em tema. Então, num diálogo entre jovens, falam “belê” para substituir a palavra “beleza”, o qual recebe uma conotação diferente.

Por outro lado, há um perigo na disseminação dessa forma de dialogar. O perigo já pode ser visto na nova geração de jovens: a formação de jovens semi-alfabetizados. Com a constante agressão às normas gramaticais, a fala coloquial passa a ter um sentido negativo na evolução. Isso acaba se tornando um vício de linguagem que interfere também na escrita.

Portanto, é importante ratificarmos que a fala é reflexo da cultura humana. Dessa maneira, com a mudança de época, devemos, sim, inovar a escrita, a língua e a fala. Porém, essa inovação deve ser feita com cuidado para que essa prática conversa não se torne a língua principal. Nesse contexto, a conversa sempre sofrerá influências das gerações consecutivas de jovens, “táligado?”