

UFSM

Dissertação de Mestrado

**REDAÇÃO NA ESCOLA: GÊNEROS TEXTUAIS E
OBJETIVOS COMUNICATIVOS NA 3ª SÉRIE DO
ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
SANTA MARIA – RS**

Sônia Terezinha dos Santos

PPGL

Santa Maria, RS, Brasil

2001

**REDAÇÃO NA ESCOLA: GÊNEROS TEXTUAIS E
OBJETIVOS COMUNICATIVOS NA 3ª SÉRIE DO
ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
SANTA MARIA – RS**

por

Sônia Terezinha dos Santos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras.

PPGL

Santa Maria, RS, Brasil

2001

**Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**REDAÇÃO NA ESCOLA: GÊNEROS TEXTUAIS E
OBJETIVOS COMUNICATIVOS NA 3ª SÉRIE DO ENSINO
MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
SANTA MARIA – RS**

elaborada por

Sônia Terezinha dos Santos

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Désirée Motta -Roth
(Presidente/Orientadora)

Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Ostermann

Prof^a. Dra. Vera Maria Xavier dos Santos

Santa Maria, dezembro de 2001

AGRADECIMENTOS

Para realizar esta etapa importante em minha vida contei com a ajuda de pessoas as quais devo mencionar agora:

À Désirée pelas valiosas contribuições com sua experiência e conhecimento na orientação dessa dissertação.

Ao Marcos e ao Yagor pelas lições de amor, paciência e compreensão sem as quais não poderia ter realizado esse trabalho.

À Taia e Bia pela constante dedicação e estímulo.

À Jandira e Maria Eulália pelo carinho e apoio em todos os momentos.

À Irene e à Cléo pela amizade e pelo profissionalismo dedicados durante esse período em que estivemos juntas.

Aos professores e alunos participantes como sujeitos dessa pesquisa, pela colaboração.

Aos meus alunos, que possibilitam a troca do ensinar/aprendendo e me permitem ver mais longe, e que, constantemente, acendem a chama da inquietação dentro de mim e não deixam com que me acomode.

Aos amigos, pela disponibilidade e compreensão dispensadas nas minhas dissonâncias durante esse trabalho e a todos que de alguma forma contribuíram para que o mesmo tivesse êxito.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	vi
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE QUADROS	viii
LISTA DE ANEXOS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
1 INTRODUÇÃO	1
2 REVISÃO DA LITERATURA	5
2.1 A visão de linguagem, subjacente a essa pesquisa	5
2.2 A escrita como prática social	9
2.2.1 O texto como processo e produto	15
2.2.2 O ato de escrever	17
2.3 O processo de ensino-aprendizagem da língua escrita	17
2.3.1 A escrita na escola	21
2.3.1.1 Abordagem geral adotada por estudos da escrita	21
2.3.1.2 O papel da escrita na relação com o contexto	26
2.3.2 Síntese das questões principais	30
3 METODOLOGIA	33
3.1 A delimitação do universo de análise	33
3.1.1 O corpus da pesquisa	34
3.1.2 Os sujeitos da pesquisa	40
3.2 A coleta dos dados e os critérios de análise dos mesmos	42
4 DISCUSSÃO E RESULTADOS	45
4.1 O ensino da língua escrita na visão do aluno de 3ª série de escola pública de ensino médio	45
4.1.1 A motivação para a atividade de produção textual	45
4.1.2 As regras mais lembradas para a confecção do texto	48

4.1.3 O contexto do aluno para a produção escrita	55
4.1.4 Como se estabelece o contexto da sala de aula para o aluno	58
4.1.5 As mudanças que deveriam acontecer na produção escrita na escola, de acordo com os alunos	61
4.1.6 O papel que a escritura exerce na vida do aluno	63
4.2 O ensino da língua escrita na visão do professor de escola pública de ensino médio	66
4.2.1 Programa usado para a atividade escrita nas escolas pesquisadas	66
4.2.1.1 A preparação das aulas	68
4.2.2 Objetivos das aulas de redação	74
4.2.3 Conteúdos para a produção textual	77
4.2.4 Como se desenvolvem as aulas de redação de acordo com os professores	79
4.3 Material didático usado nas aulas de redação	81
4.4 Considerações finais	91
5 CONCLUSÃO, LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS NA ÁREA	93
BIBLIOGRAFIA	104
ANEXOS	109

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Idade dos alunos por turma pesquisada	41
TABELA 2 – Regras mais lembradas para se fazer uma boa redação	49
TABELA 3 – Número de regras lembradas por aluno	52
TABELA 4 – O que o aluno mais escreve fora do contexto escolar	56
TABELA 5 – O que o aluno mais gosta de escrever	57
TABELA 6 – Temas abordados nas aulas de redação, relacionados com o dia-a-dia do aluno, por faixa etária	58
TABELA 7 – O que deve melhorar na atividade escrita	61
TABELA 8 – A função da escrita na vida do aluno	64

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Concepção tridimensional do discurso	13
FIGURA 2 – Proposta de redação da prova de acompanhamento do PEIES/UFSM/1999, para a 3ª série	70
FIGURA 3 – Proposta da prova de redação do vestibular/2000/UFSM	71
FIGURA 4 – Exemplo de texto produzido para o jornal da turma	87
FIGURA 5 – Exemplo de material didático usado pela professora P2	88
FIGURA 6 – Exemplo de proposta de redação apresentado pela professora P3	90

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dissertações e teses nos pós-graduações em letras em sete universidades	26
--	----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Relação dos locais de origem dos alunos e das escolas a que eles se destinam	110
ANEXO B – Mapa de Santa Maria com os locais de origem dos alunos e as escolas a que eles se destinam	111
ANEXO C – Currículo básico do PEIES	112
ANEXO D – Exemplos de material didático utilizado pelas professoras pesquisadas	113
ANEXO E – Questionários aplicados a alunos e professoras	114
ANEXO F – Entrevistas realizadas com as professoras	115

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Curso de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

REDAÇÃO NA ESCOLA: GÊNEROS TEXTUAIS E OBJETIVOS COMUNICATIVOS NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA MARIA/RS

AUTORA: SÔNIA TEREZINHA DOS SANTOS

ORIENTADOR: PROF^a. DR^a. DÉsirÉE MOTTA-ROTH

Data e Local da Defesa: Santa Maria, dezembro de 2001.

Esse trabalho objetiva coletar dados sobre a produção escrita de estudantes de ensino médio, a partir de um levantamento do uso que os alunos fazem da redação no contexto escolar e na interação com o contexto social mais amplo do qual participam. A partir da perspectiva teórica que propõe a análise da relação dialética indivíduo/sociedade, para que se possa estudar a linguagem vinculada ao contexto sócio-histórico, esse estudo busca responder às seguintes perguntas: 1) quais os gêneros textuais nos quais os alunos se engajam? 2) em que medida os alunos usam a redação escolar em suas relações com o meio social mais amplo a que pertencem? e 3) em que medida o ensino de redação na escola corresponde a 1 e 2? Para tanto, foram analisados questionários, entrevistas e material didático, coletados junto a professores e alunos de 3ª série do ensino médio de três escolas estaduais de Santa Maria/RS. Os questionários analisados na pesquisa indicam que o aluno escreve, basicamente, quando está na escola. Fora dela, os motivos para escrita limitam-se aos resumos de textos e tarefas solicitadas pela escola ou tarefas corriqueiras como lista de compras e recados. Se, por um lado, a sociedade tem a escrita como uma prática que dá *status* e poder a seus usuários; por outro lado, o aluno não consegue inserir a produção escrita num contexto mais amplo, que o faça interagir com o meio em que vive, posicionando-se frente aos mais diversos contextos. Para o aluno situar-se no meio cultural em que vive, é necessário que a aprendizagem (e a escola, de maneira mais ampla) esteja planejada de maneira que o aluno possa construir e desenvolver a sua autonomia. Uma possibilidade de engajamento na produção escrita é oferecida pelo ensino a partir de gêneros textuais, em que a desconstrução, análise e reconfiguração de diferentes tipos de textos proporcione a escritura de outros textos. A concepção do ensino de língua como gênero tenta dar conta da complexidade de seus vários usos, de modo a garantir, através da produção textual, a multiplicidade de vozes advindas dos diferentes contextos sociais.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Pos-Graduate Course in Letras
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

REDAÇÃO NA ESCOLA: GÊNEROS TEXTUAIS E OBJETIVOS COMUNICATIVOS NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA MARIA/RS

(SCHOOL WRITING: TEXTUAL GENRES AND COMMUNICATIVE PURPOSES IN
THE SENIOR YEAR OF PUBLIC SCHOOLS IN SANTA MARIA/RS)

AUTHOR: SÔNIA TEREZINHA DOS SANTOS

ADVISOR: PROF^a. D R^a. DÉsirÉE MOTTA-ROTH

Data e Local da Defesa: Santa Maria, dezembro de 2001.

This study aims at collecting data on the written production of senior students by surveying the students' writing practices in the school setting and in the interaction with the larger social context they live in. The theoretical perspective adopted here considers the dialogical interplay individual/society in the study of language. In that sense, this investigation searches to answer the following questions: 1) what are the textual genres students engage in?; 2) to what extent do students use writing they learn at school for interacting with their social environment?; and 3) to what extent do the writing pedagogies correspond to 1 and 2? The analysis covered by questionnaires, interviews and instructional material obtained with teachers and students from the senior year in three public schools of the city of Santa Maria/RS. The answers to the questionnaires indicated that these students write basically inside the school setting. Outside those reasons for writing are limited to text summaries, and tasks either required by the school program or by their ordinary activities such as writing shopping lists and short notes. On one hand, society considers writing as a practice which provides its users with *status* and power; on the other hand, the student, does not seem able to view written production with a broader perspective that allows him to interact with his/her social milieu, positioning himself/herself within different contexts. For the student to insert himself/herself within the cultural milieu in which he/she lives, learning (school in general) should be planned in such a way that students are able to construct and develop their own autonomy. In this respect, genre-based pedagogy offers a possibility for students to engage in the writing practice by deconstructing, analyzing, and reconfiguring different kinds of texts, fostering the production of a range of other text types. The view of language teaching as genre tries to account for the complexity of its various uses, thus making it possible for multiple voices from different social contexts to engage in discourse through text production.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, muitos estudos abordam os fenômenos da linguagem a partir de uma perspectiva social, ou seja, como síntese de múltiplas determinações sócio-históricas (FREIRE, 1985; HALLIDAY & HASAN, 1985; FAIRCLOUGH, 1992a e 1992b; CLARK & IVANIC, 1997, entre outros). Esses estudos consideram necessária a análise da relação dialética indivíduo/sociedade, em que se interpenetram o individual e o social, para que se possa estudar a linguagem vinculada ao contexto sócio-histórico.

Constata-se hoje uma crescente necessidade de a escola assumir uma nova dinâmica para formar sujeitos ativos, participativos, reflexivos, que possam atuar como transformadores da ordem vigente, capazes de refletir sobre si e sobre o outro, sobre o dado e sobre o novo, de forma a estabelecer e contextualizar o seu espaço.

Nesses termos, a escola deve buscar desenvolver um ensino atrelado às condições sócio-históricas da população que atende, de tal forma a promover um ensino voltado para a formação de um aluno capaz de estabelecer relações de interação e de transformação com a comunidade em que vive. A situação atual da prática pedagógica - que evidencia o baixo rendimento escolar dos jovens - e a aprendizagem que, muitas vezes, não se concretiza, de modo a inserir o aluno na universidade ou na profissão, têm suscitado avaliações por parte da comunidade. Em vista dessas constatações, o processo de ensino-aprendizagem nas escolas carece, cada vez mais, de uma reflexão de profissionais de todas as áreas, uma vez que a linguagem precisa ser vista como importante meio de construção de significado com relação à vida social, para que o aluno possa se expressar e questionar sua ação no contexto em que vive.

Uma das questões que têm suscitado questionamentos diz respeito às competências de produção e leitura do texto escrito. Pesquisas recentes têm

orientado o foco para uma reincorporação da escritura no ensino básico e universitário como meio de levar o aluno a se construir no texto e dessa forma utilizar-se da língua escrita para se colocar no mundo. A revista LETRAS, por exemplo, **Escrita como prática social** (UFSM, nº 17, edição jul/dez de 1998), reúne artigos de autores de diferentes universidades que discutem os processos e produtos da escrita no contexto do ensino médio e no contexto universitário. Esta é uma questão que está presente na preocupação de pesquisadores de diferentes pontos do país.

Muito se tem falado sobre as produções escritas de estudantes, principalmente em concursos vestibulares. Avaliadores, professores de todas as áreas e a própria mídia criticam textos mal redigidos de alunos egressos do ensino médio. Tem-se que o problema da pouca atividade escrita vai além da prática pedagógica, perpassa a vida de professores e alunos. Também existe uma idéia preconceituosa e generalizada de que os professores não lêem e não escrevem e uma justificativa, dos próprios professores, seria porque eles não têm tempo (LEFFA, 1998, p. 68). É necessário que o professor conheça como se dá o processo de produção textual em sua sala de aula, pois conhecer esse processo leva a novas formas de interação com a palavra escrita e com o sentido que esta possa ter (ou fazer) sobre as coisas do mundo.

Com base nessas considerações, nesse trabalho são coletados dados sobre a produção escrita de estudantes de ensino médio, a partir de um levantamento do uso que os alunos fazem da redação no contexto escolar e na interação com o contexto social mais amplo do qual participam. Nesses termos, o foco do estudo é a maneira como os sujeitos interagem com o contexto social através do texto escrito. Através de uma abordagem relacional de texto e contexto social, a linguagem será estudada aqui sob uma perspectiva que considera a aprendizagem como a elaboração do conhecimento através da interação entre sujeitos e entre sujeito e objeto.

Nomeamos *produção escrita*, *produção textual* e *redação*, como conceitos intercambiáveis, que podem ser definidos como *processos de produção textual escrita* (em consonância com MOTTA-ROTH, 1998b, p. 93),

ou seja, esses termos estão aqui referidos como processos de construção do texto, em oposição ao produto final desse processo, a versão final apresentada para a avaliação, por exemplo.

Pretendemos contribuir para a reflexão sobre a prática de escrita na escola. Uma vez que a escola está situada em determinado contexto social e esse contexto influi no processo de construção da estrutura escolar (e vice-versa), o presente trabalho está centrado numa relação dialógica entre a escola e o contexto, que é vivenciada por professores e alunos, indivíduos participantes dessa relação.

Diversas razões justificam a escolha pela prática da escrita, quais sejam: (a) a exigência da sociedade de que o aluno seja capaz de construir e reconstruir conceitos frente aos desafios do contexto sócio-histórico no qual está inserido; (b) o papel da escola na formação do cidadão; (c) o fato de ser realizado por uma professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino e, portanto, participante do processo como um todo.

A opção de relacionar escrita e prática social deve-se ao fato deste estudo fazer parte da linha de pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pelo grupo de pesquisa “Linguagem como prática social” (GRPESQ/CNPQ UFSM 00.43). Nessa linha de pesquisa, os trabalhos desenvolvidos estão direcionados para uma relação dialética entre práticas discursivas e práticas sociais, onde o discurso é construído na e pela sociedade e este, por sua vez, constrói o indivíduo como participante de uma rede de relações sociais. Adota-se a visão teórica da Análise Crítica do Discurso que busca desvelar e contextualizar as questões entre linguagem e sociedade.

O presente trabalho enfoca a escrita como um fator essencial na sociedade grafocêntrica. Argumenta-se que, pela interação social mediada pela linguagem escrita, pode-se transformar o contexto em que se vive. Considerando o exposto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de se

olhar cada vez mais criticamente a prática pedagógica de produção textual, possibilitando novos comportamentos de promoção do ensino.

O objetivo desta pesquisa é verificar em que medida os alunos de ensino médio usam a redação escolar em interação com a sociedade da qual fazem parte. O estudo busca responder às seguintes perguntas: 1) quais os gêneros textuais nos quais os alunos se engajam? 2) em que medida os alunos usam a redação escolar em suas relações com o meio social mais amplo a que pertencem? e 3) em que medida o ensino de redação na escola corresponde a 1 e 2?

Como esse trabalho é fruto de discussões conjuntas com a orientadora, uso o verbo na primeira pessoa do plural ou no impessoal para que a minha perspectiva como professora de ensino médio não venha interferir na observação e/ou na análise dos dados.

Além dessa introdução, o presente estudo divide-se em mais quatro capítulos. No segundo, apresentamos os conceitos que fundamentam a pesquisa: a linguagem; a escrita como prática social e o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. No terceiro capítulo, explicitamos os procedimentos metodológicos desenvolvidos para a realização do trabalho. No quarto, discutimos os resultados obtidos ao investigar a escrita na sua relação com a prática social. E no capítulo de conclusão, apresentamos as considerações finais, as limitações da pesquisa e as sugestões para futuros estudos sobre redação.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo visa apresentar os fundamentos teóricos relevantes para o estudo ora proposto. De modo geral, com este estudo pretendemos fazer um levantamento dos gêneros textuais nos quais os alunos se engajam, verificar em que medida os alunos usam a redação escolar em suas relações com o meio social mais amplo a que pertencem e investigar em que medida o ensino de redação na escola corresponde ao uso que os alunos fazem do mesmo. Para tanto, alguns pontos se estabelecem como fundamentais para a sistematização e análise do *corpus* a ser estudado, dentre eles, a visão de linguagem e de escrita no contexto em que as mesmas se estabelecem, mais especificamente, o contexto escolar.

Em primeiro lugar, faremos um apanhado geral sobre a concepção de linguagem a partir de gêneros textuais, em que se baseia essa pesquisa. Em seguida, discutiremos a escrita como prática social, incluindo o texto como processo e produto do meio em que é produzido, e o ato de escrever como uma prática social. Encerramos o capítulo apresentando como se processa o ensino-aprendizagem da língua escrita no contexto escolar, com uma revisão da literatura atual sobre os estudos da escrita e sobre o papel da escrita na relação com o contexto.

2.1 A visão de linguagem, subjacente a essa pesquisa

A linguagem é entendida aqui “como um dos sistemas de significados que, em conjunto, constituem a cultura humana”,¹ sistemas esses que funcionam através de uma rede de relacionamentos com a estrutura social (HALLIDAY & HASAN, 1985, p. 5).²

¹ Language as one among a number of systems of meaning that, taken all together, constitutes human culture.

² As traduções apresentadas neste trabalho são de responsabilidade da autora e da orientadora do mesmo.

MEURER (1997, p. 14) conceitua a linguagem sob a perspectiva de duas dimensões: a psicológica e a social.

Da perspectiva de sua dimensão psicológica, a linguagem é vista como uma forma de conhecimento ou uma forma de cognição. Da perspectiva de sua dimensão social, a linguagem é vista como um instrumento de ação social, de interação do indivíduo com seu meio ambiente.

Portanto, é pelo uso da linguagem que interagimos com outros pares através da utilização de conhecimentos variados e, assim, nos inscrevemos como parte de um determinado contexto. Os usos que o sujeito faz da linguagem, segundo HALLIDAY & HASAN (1985, p. 64), devem ser vistos sob a forma de diferentes gêneros, cada um com uma determinada configuração que se organiza como uma Estrutura Potencial do Gênero (*Generic Structure Potencial*). Essa Estrutura Potencial do Gênero pode ser definida, no texto, em termos de elementos 1) obrigatórios (que devem ocorrer no texto); 2) opcionais (que podem ocorrer no texto) e 3) iterativos (que podem recorrer no texto).

Neste sentido, pode-se dizer que o uso da linguagem refere-se “ao ato de engajamento num evento em que lemos, escrevemos, falamos ou ouvimos, com o objetivo de negociarmos significados, manifestarmos e entendermos idéias e sentimentos, e assim podermos interagir através da comunicação” (MOTTA-ROTH, 1998a, p. 7). Na escola, a linguagem se apresenta como o meio pelo qual o processo educacional se realiza e através dela a sociedade interage.

A utilização da língua nas mais variadas atividades humanas se constitui em gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279). As pessoas mantêm, reproduzem, constituem e reconstituem seus papéis sociais e relacionamentos particulares através desses gêneros. Comentando a utilização da língua sob a forma de enunciados, BAKHTIN (1997, p. 279) aponta que “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* (grifo do autor) de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Os usos da

linguagem abrem possibilidades de novos gêneros, e esses não são estanques e podem ser reformulados dependendo dos tipos de discursos e das práticas de escrita que conduzem as relações sociais (CLARK & IVANIC, 1997, p. 15). Assim, os gêneros vão sendo reformulados de acordo com as mudanças relacionadas às práticas discursivas³ que acontecem nas relações sociais.

A proposta de ensino de produção escrita na escola a partir de gêneros textuais possibilita que a linguagem seja usada em relação ao seu contexto correspondente. Com base na percepção desse contexto, é possível fazer predições sobre o texto e vice-versa, pois texto e contexto “são aspectos de um mesmo processo” e essas predições podem ser feitas, conforme HALLIDAY & HASAN (1985, p. 5), a partir de um contexto de situação e de um contexto de cultura.

Contexto de situação é definido pelos referidos autores como o ambiente imediato no qual o texto se estabelece. Essa descrição de contexto serve para explicar porque certos enunciados são especificamente produzidos em determinadas ocasiões. O contexto cultural, por sua vez, é a bagagem institucional e ideológica tanto do produtor como do receptor do texto, que colabora para as produções e as interpretações do texto.

HALLIDAY & HASAN (1985, p. 46) tomam como exemplo de relação entre contexto de situação e contexto de cultura o próprio contexto escolar:

Para qualquer ‘texto’ na escola – fala do professor na sala de aula, anotações ou ensaios dos alunos, passagem de um livro-texto – há sempre um contexto de situação: a lição, com o seu conceito do que será realizado; a relação do professor com o aluno, ou do autor do livro-texto com o leitor, e assim por diante. Mas, essas, por sua vez, são instâncias da (e derivam seus significados da) escola como uma instituição na cultura: o conceito de educação e de conhecimento educacional como distintos do conhecimento de senso comum; a noção de currículo e de matérias escolares; a complexa estrutura de papéis do corpo docente, diretores de escola, consultor/a,

³ Práticas discursivas são entendidas aqui como as situações de produção, circulação e recepção, correspondentes aos diversos tipos de discurso.

inspetores, departamentos de educação, entre outros; e as suposições implícitas sobre a aprendizagem e o lugar da linguagem dentro dela.⁴

Os papéis estabelecidos na escola, os discursos, crenças e valores, são avaliados, discutidos e mantidos pelos membros daquela instituição, o que significa que o ambiente do texto é construído a partir de textos (ou preceitos) prévios, pois a intertextualidade inclui formas de argumentação e conceitos de senso comum que passam de um texto para outro. Todos esses fatores fazem parte do contexto de cultura e determinam a produção e interpretação do texto em seu contexto de situação (uma dada sala de aula, por exemplo). Esses dois contextos, situacional e cultural, constroem o ambiente não-verbal de um texto (HALLIDAY & HASAN, 1985, p. 47).

As colocações apresentadas aqui justificam um estudo sobre a prática da escrita voltada para o contexto em que ela se estabelece, pois a linguagem faz a mediação de nossa interação social com o mundo, e também porque o processo de aquisição da linguagem e o desenvolvimento das habilidades lingüísticas se dão pela interação dos indivíduos participantes do contexto social. A escrita e o processo de ensino-aprendizagem desta são meios através dos quais pode-se realizar essa interação.

A aprendizagem é considerada, no contexto desta pesquisa, como a elaboração do conhecimento através da interação entre sujeitos (professores/alunos) no contexto social em que se constituem como tais, sendo que a linguagem é o meio pelo qual se processa essa interação. A dinâmica da aprendizagem e do desenvolvimento humano se dá a partir da interação social em instituições (como a família, a escola, etc) e é materializada pelas relações interpessoais. De acordo com ROJO (1999, p. 102),

⁴ For any 'text' in school – teacher talk in the classroom, pupil's notes or essay, passage from a textbook – there is always a context of situation: the lesson, with its concept of what is to be achieved; the relationship of teacher to pupil, or textbook writer to reader, and so on. But these in turn are instances of, and derive their meaning from, the school as an institution in the culture: the concept of education, and of educational knowledge as distinct from commonsense knowledge; the notion of curriculum and of school 'subjects'; the complex role structures of teaching staff, school principals, consultants, inspectorate, departments of education, and the like; and the unspoken assumptions about learning and the place of language within it.

cada enunciado toma de outros enunciados suas formas e significações e dirige-se a outros (possíveis) enunciados, dentro de situações sociais de enunciação. Neste sentido, dada a diversidade das situações de enunciação (materiais e sociais) – diversidade de tempo e lugar da enunciação; diversidade dos enunciadore participantes na interação e de suas imagens recíprocas; diversidade de finalidades enunciativas -, o enunciado é uma realidade concreta do discurso irrepitível. No entanto, a dinâmica dialética e histórica das próprias situações de enunciação, travada na permanência e na mudança, torna possível certas formas composicionais estabilizadas e historicamente cristalizadas de enunciados: os gêneros do discurso.

Segundo a autora ROJO (1999, p. 102), os discursos em circulação estão em uma relação dialógica com outros discursos e, apesar dos gêneros desses discursos estarem em constante mudança histórica e social eles são recorrentes na medida em que forem associados a atividades humanas também recorrentes.

2.2 A escrita como prática social

A escrita envolve procedimentos que o escritor implementa para agir sobre o mundo através da linguagem, como por exemplo, “procedimento para agir sobre o mundo e a gente mesmo, se informar, se organizar interiormente, se posicionar, se expressar” (DICK, 1999, p. 144).

Nesses termos, a escrita é uma prática social em que o produtor do texto manifesta, perpetua e também altera suas crenças e valores. Com base nos pressupostos de CLARK & IVANIC (1997, p. 64), prática social, nessa pesquisa, refere-se ao uso que fazemos da linguagem nos diversos contextos em que atuamos, diz respeito ao conjunto de crenças, valores e atitudes, que fazem parte da nossa vida diária. Portanto, tanto a linguagem escrita como a linguagem oral, são consideradas dependentes do contexto social, uma vez que o sujeito pode construir, desenvolver e reavaliar suas práticas discursivas, ou seja, construir, desconstruir e reformular relações entre a linguagem e a

estrutura social estabelecidas no grupo social do qual faz parte.

Como a escrita faz parte de uma estrutura social, depende desta a sua produção, distribuição e consumo, em função dos preceitos políticos, sociais e religiosos, entre outros, que regem o funcionamento dessa estrutura social. Para CLARK & IVANIC (1997, p. 20),

Toda escritura está localizada em um contexto sócio-político mais amplo; isso significa que, as questões relativas à escrita, os valores atribuídos a ela, e sua distribuição na sociedade, são todos essencialmente políticos e ligados ao modo como a formação social opera.⁵

A escrita é valorizada em nossa sociedade, entre outros motivos, porque é um meio de acesso a uma camada restrita dessa sociedade, que detém o poder e comanda as relações de prestígio social. “Ela permite que formas de conhecimento, de informação e de código de comportamento, socialmente prestigiadas, sejam registradas e transmitidas de forma permanente” CLARK & IVANIC (1997, p. 39),⁶ através do tempo e do espaço.

O vestibular nos serve aqui de exemplo porque compreende um evento de produção textual (a redação) que possibilita nossa inserção em um âmbito social restrito como o ensino superior. Em pesquisa recente, PILAR (2000) investiga a redação de vestibular como um gênero, uma vez que todo o processo de seleção de candidatos pela redação se constitui em uma instância de interação social, um evento em que pessoas negociam, através da linguagem, a entrada na universidade. A negociação se dá através de um tipo estável de texto que é reconhecido por uma banca de avaliadores como uma *redação de vestibular*. Assim, os participantes desse gênero têm papéis como o candidato e a banca. Há condições recorrentes ao contexto e ao texto desse gênero: o candidato espera que a tarefa proposta seja condizente com o que

⁵ All writing is located within the wider socio-political context; this means that issues concerning writing, the values attached to it, and its distribution in society, are all essentially political and bound up with the way in which a social formation operates.

⁶ It allows socially prestigious forms of knowledge, information and code of social behavior to be record and handed on in permanent form.

ele aprendeu na escola (ou no cursinho pré-vestibular) e a banca espera que o texto (redação de vestibular) se configure de determinada maneira, ou seja, que o candidato expresse uma tese e a defenda por meio de argumentos coesos e coerentes com a tarefa e o tema propostos (para uma discussão detalhada sobre redação de vestibular como um gênero ver PILAR, 2000).

O desejo de aprender a escrever também está relacionado a querer explorar idéias e deixá-las gravadas para serem transmitidas aos outros. Ou ainda, “Escrever para divertir, para educar, para reclamar, escrever para desafiar e mudar a ordem sócio-política, escrever para representar outros e/ou escrever para representar a si mesmo” (CLARK & IVANIC, 1997, p. 108-109).⁷ Escrever com determinados propósitos e em situações específicas: escrever uma carta de apresentação para conseguir um emprego, ou uma carta para um amigo que está longe, ou para passar no vestibular, por exemplo.

As necessidades de uso da linguagem escrita, em determinados contextos, criam novas formas de agir, ao mesmo tempo, que sacralizam as relações de poder existentes na sociedade. Conforme GNERRE (1998, p. 7), “Uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Portanto, há a necessidade de se engajar no discurso escrito para que se possa fazer parte de um determinado grupo social, ter acesso a bens materiais e culturais, apresentar pontos de vista, reivindicar direitos e, com isso, exercer a cidadania.

A escritura representa um tipo especial de cultura⁸ que dá *status* e poder a quem escreve. Numa sociedade dividida em classes, a escrita representa o poder porque o documento escrito é mais eficiente para a conservação das idéias, leva vantagem sobre a memória, excluindo das decisões do grupo

⁷ Writing to amuse, writing to educate, writing to complain, writing to challenge and change the socio-political order; writing to represent others, and/or writing to represent yourself.

⁸ De acordo com HALLIDAY e HASAN (1985, p. 46), cultura é o que as pessoas fazem em certas ocasiões e os valores e significados atribuídos ao que fazem. Cultura é entendida aqui como os significados e os valores que um povo dá aos acontecimentos e que são transmitidos através das gerações. Cultura, no contexto desta pesquisa, está associada à construção do grupo social em que estamos inseridos. (People do these things on these occasions and attach these meaning and values to them; this is what a culture is.)

aqueles que não são capazes de decifrar o código (CLARK & IVANIC, 1997, p. 39).

A sociedade não é homogênea, “Ela é composta por diferentes classes e grupos sociais em que operam interesses e ideologias concorrentes e conflitantes” (CLARK & IVANIC, 1997, p. 21).⁹ O relacionamento entre as classes sociais, em que uma classe ou grupo exerce poder sobre a outra, forma uma classe hegemônica, que consiste na “habilidade desse grupo em representar seus próprios interesses de maneira que eles pareçam ser interesses 'universais', de toda a sociedade e em unir a si mesmos e a suas metas a grupo de aliados” (CLARK & IVANIC, 1997, p.22).¹⁰ A prática da escrita possui um papel importante nas lutas ideológicas, na construção e manutenção da hegemonia, formando uma hierarquia entre grupos ou classes sociais.

A ação da escola, como parte da sociedade, deveria ser a de oportunizar ao aluno estabelecer relações entre a linguagem, a estrutura social e a escritura, pois essas práticas discursivas envolvem, conforme FAIRCLOUGH (1992, p. 78),

processos de produção, distribuição e consumo do texto, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais. Por exemplo, textos são produzidos de modos específicos em contextos sociais específicos.¹¹

Assim, como no diagrama a seguir, FAIRCLOUGH (1992a, p. 73) demonstra que o texto resulta de seu processo de produção e de interpretação, os quais são ligados às condições sócio-históricas, onde escritor e leitor estão

⁹ It is made up of different social classes and groups with competing and conflicting interests and ideologies operating.

¹⁰ The hegemony of a socio-economic group/class consist in its ability to re-present its own interests so that they appear to be the ‘universal’ interests of the whole society and to unite to itself and its goals a group of allies.

¹¹ ...processes of text production, distribution, and consumption, and the nature of these processes varies between different types of discourse according to social factors. For example, texts are produced in specific ways in specific social context.

situados. O diagrama mostra a concepção tridimensional do discurso, na qual os textos estão associados a processos sociais.



FIGURA 1 – Concepção tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 1992a, p. 73).

Pode-se desmembrar esse diagrama da seguinte forma:

- 1 – Práticas sociais são as condições sociais de produção e interpretação. São as condições apresentadas pelo contexto para a produção e interpretação do texto.
- 2 – A prática discursiva é a interação entre os processos de produção, distribuição e consumo do texto.
- 3 – O texto é o onde o discurso se estabelece, é a linguagem que desempenha uma função na interação humana.

Entende-se o discurso como “o conjunto de afirmações que, articuladas através da linguagem, expressam valores e significados das diferentes instituições” (MEURER, 1997, p. 16). Para FAIRCLOUGH (1989, p. 25), há três diferentes níveis de organização social:

o nível da situação social, ou o meio social imediato no qual o discurso ocorre; o nível da instituição social que constitui uma matriz mais ampla para o discurso; e o nível da sociedade como um todo.¹²

Segundo FAIRCLOUGH (1992a, p. 50), o discurso e a linguagem têm

¹² the level of social situation, or the immediate social environment in which the discourse occurs; the level of social institution which constitutes a wider matrix for the discourse; and the level of the society as a whole.

uma importância central na sociedade moderna, quem tem poder tem conhecimento, quem tem conhecimento tem poder. Discurso e linguagem, para o autor, fazem parte de um processo mais amplo de trocas sociais, de construção de significado.

Cada um, à sua maneira, possui um contato singular com a leitura e a escrita, reavaliando e reorganizando conceitos, opiniões e sentimentos. Desse modo, os interesses que mantêm as relações de poder podem ser construídos e reconstruídos pelo escritor através do texto. Temos como exemplo interações sociais como as posições ocupadas por professores e alunos na estrutura da escola. A escola, enquanto instituição social, possui uma estrutura em um conjunto de situações (sala de aula, reuniões, etc.), um conjunto organizado de papéis (diretor, professores, alunos, etc.) onde o discurso ocorre, e propósitos estabelecidos para o discurso (interagir, aprender e ensinar). FAIRCLOUGH (1989, p. 38) aponta que,

Ocupar uma posição de sujeito é essencialmente uma maneira de fazer (ou não fazer) certas coisas de acordo com os direitos e as obrigações discursivas de professores e alunos – o que a cada um é permitido e solicitado dizer, e o que não é permitido ou solicitado dizer dentro de um tipo específico de discurso.¹³

Para este autor, os tipos de discurso da sala de aula estabelecem as posições de sujeito para professores e alunos e, por ocupar essas posições, eles reproduzem as convenções que determinam o discurso.

Nesses termos, há um contexto social maior no qual o aluno se origina e nele se inscreve ou não. Esse contexto é permeado, dentre outros, pela família, pela escola e pelas experiências vividas e, do resultado de toda essa interação, produz-se o texto. Esse texto do aluno, por sua vez, é determinado pela escola, é construído em função da família com a qual ele convive e das próprias experiências vivenciadas. Ao ser produzido, esse texto reforça ou resiste aos

¹³ Occupying a subject position is essentially a matter of doing (or not doing) certain things, in line with the discursal rights and obligations of teachers and pupils – what each is allowed and required to say, and not allowed or required to say, within that particular discourse type.

discursos do contexto.

Isso reafirma a proposição de que o discurso determina e reproduz a estrutura social, e “a maneira como utilizamos a linguagem está estreitamente ligada à maneira pela qual entendemos a estrutura social e nela interagimos” (FRANCHI, 1998, p. 48). Os diferentes saberes e posicionamentos presentes em um grupo social possibilitam relações dentro do próprio grupo e fora dele, permitem escolhas sociais, culturais, políticas, permitem a preferência por certas práticas sociais e de alguns discursos sobre outros. Essas trocas lingüísticas fazem com que o indivíduo interaja com o mundo, participando das transformações que possam ocorrer a partir dessa interação.

Portanto, no processo de escrita, o texto se apresenta como uma unidade semântica onde se estabelece a troca de significados sociais, como processo e como produto do meio em que é produzido.

2.2.1 O texto como processo e produto

Pela perspectiva de MEURER (1997, p. 18), a produção textual se dá a partir de um conjunto de “parâmetros de textualização” que englobam a motivação, o objetivo do texto, a identidade do escritor e do possível leitor, o gênero textual e suas implicações, a coesão e a coerência do texto e a consciência do que implica o ato de ler. Esse conjunto de *parâmetros de textualização* “está diretamente influenciado pela história discursiva individual do escritor, pelos discursos institucionais e práticas sociais dentro de cujos contextos o texto é produzido e será usado” (MEURER, 1997, p. 18-19).

Desse modo, podemos tomar como base de produção textual as funções que cada gênero textual possui dentro de determinado contexto. SERAFINI (1995, p. 165) aponta como funções do texto escrito a *função expressiva* (o relato das emoções do escritor é o ponto principal, temos como exemplo a carta, o diário e a autobiografia, entre outros); a *função informativo-referencial* (o escritor apresenta fatos e dados e preocupa-se com a precisão, o telegrama, o resumo, a crônica e o relatório são alguns exemplos); a *função poética* (onde

podem aparecer elementos fantásticos, como exemplos podemos citar a poesia, o conto, a fábula e a piada) e a *função informativo-argumentativa* (o escritor defende uma tese argumentando e tentando persuadir o leitor, essa função aparece, mais especificamente, no editorial e no ensaio).

De acordo com SERAFINI (1995, p. 167), levando-se em conta que o texto é um ato comunicativo, podemos classificá-lo considerando seus destinatários: o próprio autor, os amigos, outros leitores do texto, e o professor (que o aluno tem como avaliador) e explorar a relação dialógica escritor (autor do texto) e leitor (destinatário do texto).

BAKHTIN (1997, p. 333) argumenta que o sentido de um texto, enquanto enunciado, está na fronteira da consciência de dois sujeitos,

na complexa interdependência que se estabelece entre o *texto* (objeto de análise e reflexão) e o *contexto* que o elabora e o envolve (contexto interrogativo, contestatório, etc.) através do qual se realiza o pensamento do sujeito que pratica ato de cognição e de juízo.

Na perspectiva de HALLIDAY & HASAN (1985, p. 10), o texto é essencialmente uma unidade semântica. Mais do que uma unidade lingüística, o texto apresenta-se sob duas perspectivas: como um produto e como um processo. Ele é um produto, porque pode ser registrado e estudado; é um processo porque possibilita escolhas semânticas e cada conjunto de escolhas constitui o meio para outro contexto (HALLIDAY & HASAN, 1985, p. 10). Se quisermos fazer parte de um determinado grupo, fazemos escolhas lingüísticas que são significativas para esse grupo, pois o texto é uma instância interativa, ou seja, há um sujeito que escreve para uma audiência em potencial e esse sujeito quer realizar uma ação através desse texto.

As formas de pensar e conviver, presentes nas interações humanas, fazem com que saber a língua falada e escrita, na modalidade tida como padrão, entre outras exigências, torne-se fator relevante para uma real participação na vida social da comunidade a que pertencemos. Então, o que é

escrever? Que ato é esse, de tamanha importância, que nos revela o mundo e para o mundo?

2.2.2 O ato de escrever

De acordo com CLARK & IVANIC (1997, p. 5), o ato de escrever é uma prática social, inserida numa relação social de uma comunidade específica. Escrever é interagir com o grupo social do qual se faz parte, é ler os vários discursos presentes nesse contexto e pensar, ler e reler, ler e refazer, ler e conhecer, ler e reconhecer-se no texto que apresenta ou que lhe é apresentado. Na definição de TEBEROSKY & TOLCHINSKY (1997, p. 25), o ato de escrever pode ser visto como:

uma atividade intelectual em busca de uma certa eficácia e perfeição, que se realiza por meio de um artefato gráfico-manual, impresso ou eletrônico, para registrar, comunicar, controlar ou influir sobre a conduta dos outros, que possibilita a produção e não só a reprodução, e que supõe tanto um efeito de distanciamento como uma intenção estética.

Nesse sentido, o ato de escrever possibilita reflexões sobre a linguagem, dá ao autor a oportunidade de colocar-se na posição não só de produtor, mas também de avaliador do seu texto, pois pode voltar ao texto e reelaborá-lo, corrigindo e avaliando o que é mais adequado para este ou aquele contexto. Escrever é dar significados para as coisas, transformá-las e transmiti-las aos outros.

2.3 O processo de ensino-aprendizagem da língua escrita

Atualmente há uma crescente necessidade de se discutir o papel da educação no desenvolvimento da sociedade como um todo. Nesse contexto, a escola precisa estar preparada para trabalhar conhecimentos indispensáveis

para a construção da cidadania, de forma que o aluno possa também assumir o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem.

Em seu trabalho de pesquisa, a partir das teorias de Ferreiro e Luria apud AZENHA (1995, p. 19) faz uma constatação com relação ao ensino-aprendizagem do ler e escrever na escola:

Não obstante ler e escrever sejam atividades típicas do ensino escolar, Ferreiro e Luria enfatizam que não se iniciam na escola, nem restringem-se a ela. A existência de um percurso prévio à escolarização é o que define uma pré-história em relação à aprendizagem escolar da escrita. (...) A crítica de ambos à forma como a escola tem tratado a escrita aponta para o caráter mecânico do exercício de técnicas motoras relacionadas ao desenho das letras ou ao estabelecimento das associações de formas sonoras a formas gráficas e à sua memorização.

Ferreiro e Luria apud AZENHA (1995), chamam a atenção para o papel do conhecimento histórico do aluno. As atividades de ler e de escrever possuem uma trajetória anterior à escola e não ficam restritas a ela, mesmo que na escola seja enfatizado o ensino da forma em detrimento do (ou com menos rigor no) ensino do conteúdo. A maioria dos textos escolares serve para o professor julgar as capacidades do aluno e verificar a aprendizagem de conteúdos, ou seja, serve como “objeto de avaliação”, apesar de ter como função principal a aprendizagem da língua (SERAFINI, 1995, p. 166).

A leitura e a escrita precisam ser fatores relevantes, tanto para o professor como para o aluno, para que de fato a aprendizagem se concretize e devem ser consideradas, segundo VYGOTSKY (1999, p. 156), como:

uma necessidade intrínseca que deve ser despertada nas crianças e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante à vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Essa necessidade a ser despertada na criança, através de uma prática de ensino relevante para as atividades da vida diária, instiga a reflexão sobre o modo como se processa a escrita na escola. Se o acesso à cultura modifica a leitura que o indivíduo faz do mundo e amplia seu universo de reflexão e crítica, ao mesmo tempo, que modifica as relações de poder estabelecidas na sociedade, então a escola e a prática pedagógica nela estabelecidas podem e devem ser a ligação entre esse indivíduo e os bens culturais valorizados por determinado grupo social. De acordo com GUEDES & SOUZA (1998, p. 13), ensinar,

é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a produção de conhecimento se expressa por escrito.

Nesse sentido, as práticas de ensino da língua escrita devem ser direcionadas a fim de despertar a necessidade do conhecimento para que o aluno consiga transformar sua realidade a partir da interação e da reflexão crítica do que já conhece e do que é dado como novo. Enfim, criar oportunidades para que esse aluno possa expressar-se, desenvolver seus conhecimentos e posicionar-se perante a sociedade.

Em termos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no *Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, estabelece que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, é dever do Estado equipar as escolas para que as mesmas garantam ao aluno competência para atuar no mercado de trabalho cada vez mais diversificado e exigente e garantam possibilidades de exercer a sua cidadania.

Tendo por base os princípios da nova LDB, os *Parâmetros Curriculares*

Nacionais – Ensino Médio (PCNEM), publicados em 1999, visam difundir um novo perfil de currículo para todo o país, onde se privilegiam as competências básicas do educando, “o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (PCNEM, 1999, p. 16). Esse currículo tem como base do ensino os vários gêneros discursivos que fazem parte da experiência de vida do aluno, e toma a escrita como um processo através do qual o indivíduo elabora e reflete, de maneira crítica, a sua relação com o mundo.

Assim sendo, com a nova lei alteram-se os objetivos de formação. Na lei anterior, de nº 5.692/71, o 2º Grau possuía duas funções básicas: “preparar para o prosseguimento dos estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica” (PCNEM, 1999, p. 22). Com a nova lei, o Ensino Médio “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (LDB nº 9.394/96, Art. 1º, § 2º) e, com isso, a aprendizagem deve ser permanente, tendo como elemento central a construção da cidadania. Essa lei tem a educação como elemento de promoção social e dá uma certa autonomia ao processo educativo com relação ao desenvolvimento das competências cognitivas equivalentes aos educandos:

Seção IV

Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

(LDB, 1997, p. 46)

Pela nova LDB, a escola está legalmente amparada para desenvolver valores e competências necessárias para a pessoa estabelecer relações de integração com a sociedade em que se situa. Um dos meios para que isso aconteça é através da escrita. Mas, qual é a posição da escola, enquanto instituição social, em relação à escrita?

2.3.1 A escrita na escola

Para discutir a escrita na escola foram lidas pesquisas recentes, na forma de livros e artigos, que exploram essa problemática. Destacaremos alguns desses estudos, os quais foram divididos em dois grandes grupos: (1) abordagem geral adotada por estudos da escrita e (2) o papel da escrita na relação com o contexto.

2.3.1.1 Abordagem geral adotada por estudos da escrita

Vários estudos têm sido direcionados à pesquisa do gênero como um instrumento para desenvolver o ensino-aprendizagem de línguas. HYON (1996), por exemplo, demonstra que o conceito de gênero tem sido foco de vários estudos no ensino de língua materna (L1) e de língua estrangeira (L2). Em seu artigo, faz uma abordagem comparativa sobre a definição e análise de gênero, examinando o contexto, os objetivos e a estrutura instrucional para uma pedagogia de ensino-aprendizagem baseada em gênero.

O estudo de HYON mostra que a aprendizagem de diferentes gêneros é mais do que simplesmente a reprodução de um modelo, é o domínio de uma ferramenta que pode proporcionar o desenvolvimento e a mudança do ensino de línguas. A autora comenta um ciclo de ensino-aprendizagem (desenvolvido por M. Callaghan e J Rothery para a estrutura de ensino australiana), resumindo o processo de instrução através de gêneros em três fases: modelagem (funções, esquemas de estruturas e características léxico-gramaticais do texto que está sendo estudado); negociação articulada do texto

(envolve o processo de negociação entre o professor e a classe com relação às contribuições do texto ao gênero estudado), e construção independente do texto (é a oportunidade de os estudantes construírem um texto naquele gênero trabalhado) (1996, p. 704).

Com o objetivo de organizar um currículo para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa a partir de gêneros discursivos, RODRIGUES (1999) aponta que o ensino da produção textual na escola mostra a falta de uma prática de aprendizagem voltada para os processos discursivos. Para uma proposta curricular de Língua Portuguesa baseada no gênero, a autora propõe atividades de leitura e escrita de vários gêneros textuais, criando, entre outros aspectos, “a possibilidade de se trabalhar com os diferentes aspectos notacionais e discursivos da produção textual, a reflexão sobre a relação linguagem e sociedade, sobre o funcionamento da língua” (p. 99).

Ainda sobre a construção de um currículo para o ensino de línguas, ROJO (1999) faz um estudo sobre a construção de uma progressão didática curricular a partir do agrupamento de gêneros. A autora baseia seu estudo na sugestão de DOLZ & SCHNEUWLY (1996), de organizar a progressão curricular com base no agrupamento de gêneros de diferentes ordens, quais sejam: relatar (diários, notícias, biografias, entre outros), narrar (contos romances, fábulas, lendas, por exemplo), argumentar (como no editorial e na carta de reclamação), expor (conferência, seminários, entre outros), descrever ações (instruções de uso, receitas, regras de jogo, para citar alguns exemplos). Esses agrupamentos seriam trabalhados em cada série escolar, variando no grau de abordagem de cada gênero, de forma que garantissem construções em ordem crescente de complexidade.

Mais especificamente, sobre um grupo de gêneros, ROJO (1999) discute aspectos lingüísticos e discursivos que podem estar envolvidos na elaboração da progressão didática para ensino aprendizagem de um grupo de gêneros do tipo “relatar” (diário íntimo, diário de viagem, biografia e relato histórico). A autora focaliza tanto os aspectos enunciativos (situações de produção, temáticas, formas e procedimentos dos gêneros), como os aspectos

gramaticais (particularidades lingüísticas dos gêneros).

ROJO (1999) analisa cinco textos pertencentes aos gêneros citados, retirados de livros didáticos ou paradidáticos. Na análise dos textos, dá ênfase a alguns aspectos enunciativos (relação entre o enunciador, a situação de produção do seu texto e seu destinatário) e aspectos lingüísticos (ligados ao universo semântico e temático).

Ao comparar os textos ROJO (1999, p. 117) descobre que há uma “progressão das temáticas em direção a temas cada vez mais afastados do cotidiano vivido pelo aprendiz e, possivelmente, desconhecidos”. Segundo a autora, sente-se a necessidade de se trabalhar com temas “imbricados” e suas relações como as de causa-efeito ou causa-conseqüência.

Também a formação de professores exige uma nova abordagem. CRISTÓVÃO (2001, no prelo) propõe um modelo didático de gênero como instrumento para a formação de professores. A autora enfoca questões como: o que ensinar, como e por quê, a partir de discussões e reflexões com um grupo de alunos de Letras Anglo-Portuguesas de uma universidade pública do Paraná, que atuam como estagiários em escolas públicas do município. O objetivo do trabalho é analisar a interação entre professor-aluno-objeto de conhecimento em aulas de ‘Metodologia do Ensino de Inglês’, na qual passou-se a construir um modelo didático para o gênero ‘artigo de revista’. Os resultados mostram como os alunos-professores podem se beneficiar da construção de um modelo didático de gênero de texto como fonte de reflexão de sua prática diária.

Em outro estudo no ensino fundamental, para analisar os problemas gerados pela imposição da norma (padrão) culta nas atividades da linguagem em uma classe de 3ª série e o reflexo disso na criatividade em textos escritos, FRANCHI (1998) trabalhou com uma turma de alunos que tinham sido agrupados por serem incapazes de atender às exigências da escola em aspectos considerados essenciais. Para a execução do estudo, FRANCHI (1998) utilizou exercícios que ajudassem os alunos na aquisição da língua escrita: exercícios de pontuação, regras de grafia, estruturação do texto;

também expôs os alunos a diferentes tipos de textos, como diálogos e histórias em quadrinhos, redigidos em estilo formal e em dialeto padrão, para a produção de textos em grupo e individualmente. A princípio, os alunos tentavam reproduzir historinhas preenchendo um esquema, aprendido em séries anteriores, provavelmente elaborado pelo professor ou lidas no livro didático dessas séries, na total ausência de situações de uso da linguagem.

O trabalho de FRANCHI (1998) foi coordenado a partir de produções dos próprios alunos ou de colegas da mesma série. O texto era vinculado à vida dos alunos, às circunstâncias do seu bairro, sua vizinhança e seus problemas. A autora argumenta que, para transformar uma turma de alunos rotulada como “problema” pela escola, não bastam novas técnicas ou metodologias de ensino-aprendizagem. É necessário, também, mudar as atitudes que se tem para com esses alunos.

Discussões relativas à mudança de atitudes seja com relação ao aluno, seja com relação à prática pedagógica, podem ser encontradas no livro *Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas*, (NEVES, SOUZA, SCHÄFFER et al., 1998), que reúne artigos de vários autores discutindo a necessidade de se redimensionar as ações pedagógicas relativas ao ler e escrever em todas as áreas do currículo e desencadeando novos comportamentos relacionados à leitura e à escrita na escola. Emartes, por exemplo, sugere-se educar o olhar para o intertexto para que o professor possa estimular a manipulação de várias imagens ao mesmo tempo. De acordo com KEHRWALD (1998, p. 28),

Assim, serão pesquisados jornais, revistas, catálogos, TV, vídeo, os multimeios, o computador, os objetos do cotidiano e os recursos contemporâneos onde as interfaces de cada discurso poderão ser descobertas e confrontadas com a arte, criando novos significados para o aluno. (...) Com um olhar ativo e crítico e a multiplicidade de linguagens, é possível construir com o aluno conhecimentos estéticos que o façam entender-se co-participante da história do coletivo.

A ênfase dada à criatividade do aluno reforça a compreensão de que “as

produções pessoais são fonte de domínio e saber sobre a escrita diferenciada da arte” (KEHRWALD, 1998, p. 29).

“Na matemática, as descrições verbais atuam como veículos privilegiados para os referentes observados e para isso tem-se utilizado a linguagem oral e escrita” (KLÜSENER, 1998, p. 180). A sugestão é de que o professor não se limite em corrigir os exercícios, mas procure saber o como e o porquê o aluno respondeu de determinada maneira em determinada situação de ensino e procurar, no erro do aluno, as causas dos problemas referentes à aprendizagem desse aluno (KLÜSENER, 1998, p. 188).

A fim de estudar a progressão da construção da identidade em textos de alunos, DICK (1999) analisou 96 redações de ensino fundamental e médio, produzidas com temas sugeridos sobre a família, ou a escola, ou a política, ou o trabalho, à escolha do aluno, alunos esses de todas as classes sociais, de escolas públicas e privadas de Porto Alegre e Novo Hamburgo no RS. Sua hipótese era de que a construção da identidade se revela crescente nos segmentos de 1ª a 4ª, 5ª a 8ª e 2º grau, e é lingüisticamente observável através da grafia, de elementos coesivos, de dêiticos e de modalizadores.

Em seu estudo DICK (1999) também faz um rastreamento da produção acadêmico-científica, relativa à redação, em sete universidades brasileiras (PUCSP, UFES, UFMG, UFPa, UFPR, UFSC, UNICAMP), compreendendo os anos de 1981 a 1995, conforme segue:

QUADRO 1 – Dissertações e teses nos pós-graduações em Letras em sete universidades (DICK, 1999, p. 76).

INSTITUIÇÃO	ANO(S)	DISSERTAÇÕES E TESES	REDAÇÕES
PUCSP	1989	18	2
	1991	28	3
	1993	33	0
UFES	1990	20	1
UFMG	1988-1992	21	2
	1994	17	2
UFPa	1987	30	0
UFPR	1981-1991	64	2
	1992-1994	20	1
UFSC	1987-1994	157	10
UNICAMP	1993-1995	145	8
Total		553 (100%)	30 (5,4%)

De 553 dissertações e teses consultadas, apenas 30 (5,4%) versavam sobre redação. Isso significa, segundo o autor, que o problema da redação no Brasil não reside no ensino fundamental ou médio, mas sim na pouca pesquisa sobre redação feita na pós-graduação em Letras.

Os estudos aqui apresentados mostram uma tendência da pesquisa em Letras, embora ainda pequena, voltada para a produção textual e esta, cada vez mais dirigida à concepção de gêneros textuais, desde a elaboração de um currículo para língua portuguesa até o ensino do processo de produção textual através de gêneros.

2.3.1.2 O papel da escrita na relação com o contexto

A realidade escolar, ao longo dos anos, passou a sustentar um modelo de aprendizagem, calcado no acúmulo e na memorização de conhecimentos. De acordo com CARMAGNANI (1999, p. 21),

A escola brasileira, desde a sua constituição (jesuítica), pontua-se por um discurso que valoriza a reprodução, privilegia o acúmulo (adição) e memorização de conhecimentos alheios, restando a professores e alunos apenas o papel de repetidores. Se tomarmos as atividades de redação na escola, percebemos o quanto essa proposta é recente e, ao mesmo tempo, a dificuldade de se sair de fórmulas que levam o aluno a fazer cópias disfarçadas, resumir aquilo que o autor disse, dar sua opinião a partir de uma instrução modelar.

Cabe aqui compreender e delimitar melhor o papel que a escola pode vir a desempenhar na construção e manutenção da hegemonia social, e o papel da aprendizagem da escrita como condição para o indivíduo se inscrever na sociedade.

A prática de escrita na imprensa e na escola “é de uma importância estratégica para o resultado dessas lutas ideológicas e desempenham um papel central na construção e manutenção de ideologias dominantes e da ordem sócio-econômica que essas sustentam” (CLARK & IVANIC, 1997, p. 21).¹⁴ Nessa perspectiva, o contexto encontra-se antes e depois da palavra escrita e as experiências sociais, políticas e culturais de cada indivíduo servem para ler esse contexto. Portanto, o ensino na aula de Língua Portuguesa deve primar por desenvolver no aluno, entre outras potencialidades, a metacsciência sobre linguagem e as habilidades de escritura nas várias situações comunicativas.

Torna-se importante que o aluno exercite a autoria na língua em que ele se constituiu e explicitar para esse aluno que o uso de diferentes textos, seja no dialeto formal ou coloquial, é uma questão de propósitos em diferentes situações sociais. O modo como é ensinada a língua-padrão na escola e a concepção de linguagem de professores e de alunos, reforçam a diferenciação entre as classes e mantêm o discurso socialmente instituído pelo grupo que está no poder. Na visão de CLARK & IVANIC (1997, p. 49),

¹⁴ Writing is of strategic importance to the outcome of these ideological struggles and play a major role in the construction and maintenance of dominant ideologies and the related socio-economic order that these sustain.

A escolarização não é livre de ideologia, e a educação para linguagem/letramento é, na nossa visão, o veículo primeiro da ideologia e dos valores culturais dominantes nos quais as práticas escolares estão consciente ou inconscientemente inscritas.¹⁵

Professores e alunos trazem consigo uma gama de diferentes histórias, experiências e valores e isso afeta todo o processo de ensino-aprendizagem, pois a escola é parte da sociedade e, em função disso, faz parte das lutas sócio-econômicas. O que a escola precisa ter claro é a mudança de paradigma da escrita. Os estudos sobre a escrita hoje, estão voltados para a prática social, e a escola, por sua vez, deve tomar para si a responsabilidade pela formação de cidadãos críticos para atuarem na sociedade.

Além de a escrita não ser igualmente acessível a todos os membros de uma sociedade, muitas vezes as condições de produção escrita na escola não correspondem às necessidades tanto de alunos quanto de professores, limitando-se à reprodução de modelos, direcionados especificamente a concursos e exames. Experiências como as das professoras Jane Souza e Ana Cláudia Zatt (1999), mostram como se pode despertar o gosto pela leitura e pela escrita, aumentar a auto-estima e levar o aluno a conhecer, valorizar e criticar o grupo social do qual faz parte através da narrativa de suas próprias histórias.

Para que essa experiência fosse possível, as professoras propuseram a seus alunos – duas turmas de 6ª série de duas escolas da periferia de Porto Alegre – uma “correspondência interescolar” para que, através das cartas, os alunos pudessem conhecer-se, conhecer o outro, e aprender sobre o lugar onde vivem. O resultado é o livro “*Mapas da Cidade: autoria, identidade e cidadania*”, onde que é possível perceber o avanço desses alunos em conhecer o processo de escritura e em valorizar esse processo como parte do crescimento como membro da sociedade.

¹⁵ Schooling is not ideology-free, and language/literacy education is, in our view, the primer carrier of the dominant ideologies and cultural values in which school practices are consciously or unconsciously embedded.

A reprodução da estrutura sócio-econômica da sociedade daria lugar a uma “instituição onde as crianças não somente aprendem a escrever, mas também são expostas aos valores relativos à escrita”¹⁶ (CLARK & IVANIC, 1997, p. 42), e onde se efetiva a troca dos significados valorizados socialmente. Essa mudança vem acontecendo, gradativamente, na escola hoje.

A reforma do ensino médio, estabelecida pela LDB aprovada no final de 1999, visa à contextualização da educação e para isso, prevê uma base comum e uma parte diversificada (onde se pode explorar e desenvolver o que corresponde a cada comunidade individualmente). Cabe à escola pensar a diversidade que vai dar a ela uma identidade no processo sócio-histórico da comunidade a que pertence. No caso de Santa Maria, as escolas da rede estadual de ensino estão se reestruturando, através de reuniões com a comunidade escolar, a fim de estabelecer metas para a elaboração do Plano Político Pedagógico de cada escola.

A diversidade de gêneros presentes no contexto escolar e, como comentado anteriormente, o fato de a linguagem se estabelecer através desses gêneros poderá proporcionar ao professor o entendimento sobre as estruturas genéricas e que estas sejam um ingrediente ativo em seu sucesso como profissional, pois acreditamos que o trabalho com a língua, em sala de aula, está estritamente relacionado à concepção de linguagem e de aprendizagem do professor.

Outro fator condicionante da prática pedagógica nas escolas são as condições de trabalho. Na LDB, no Capítulo II, Da Educação Básica, Seção I, Das Disposições Gerais, está clara a possibilidade de a escola adequar um número razoável de alunos por professor, observadas as condições do estabelecimento de ensino, conforme disposto no artigo 25, que segue:

Art.25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do

¹⁶ We look particularly at schooling as an institution where children not only learn to write but are also exposed to the values about writing.

estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo. (LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996)

Mas a realidade nas escolas é outra. O professor possui muitas turmas e em média 35 alunos em cada sala de aula. Some-se a isso uma carga horária reduzida e uma falta de conhecimento sobre a realidade escolar e dos próprios alunos. E, como estabelecido pelo parágrafo único da referida lei, “...à vista das condições disponíveis...”, essas condições, normalmente, estão aquém das necessidades da escola.

Nesse sentido, faz-se necessário um novo olhar para as condições de trabalho e de formação tanto dos professores como dos alunos, para que a postura seja de “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (PCNEM, 1999, p. 144); ver a escrita como um processo de contextualização, de relações com o próprio texto, com outros textos e contextos. Um passo importante nesse sentido seria abrir o leque de possibilidades de formação continuada de professores, atualização com ênfase na literatura recente sobre o processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita.

2.3.2 Síntese das questões principais

O código comum da linguagem escrita amplia o conhecimento e permite compreender melhor o papel do homem como sujeito histórico, pois, a partir da escrita, ele recria e reconstrói suas idéias e as do grupo a que pertence, possibilitando-lhe passar aos outros suas crenças e costumes, por exemplo. A troca de informações entre os sujeitos faz da linguagem um meio pelo qual eles se reconhecem como participantes de um grupo social. Da mesma forma, as práticas sociais, seus valores e significados, suas proibições e permissões

existentes nos diferentes grupos sociais são expressos pela linguagem e influenciam diretamente as pessoas que convivem nesses grupos (MEURER, 1997, p. 16).

Temos a escrita como um ato social, pois cada texto escrito provém de um contexto sócio-político e possui um papel estratégico na competição entre os sujeitos, entre as classes ou entre os grupos sociais pertencentes a uma dada sociedade. Muitas vezes, redigir um texto em um contexto escolar determinado significa preencher um esquema previamente montado pelo professor ou pelo livro didático. Surge, então, a necessidade de se trabalhar o texto na escola sempre em interação com o contexto em que ele está inserido, ampliando assim as possibilidades de a escola promover uma ação sócio-educativa que resgate, no indivíduo, valores sociais, políticos e culturais.

Se buscarmos trabalhar a produção textual na escola levando em consideração os vários gêneros textuais que representam a vida social, estaremos oferecendo subsídios para a redação ser entendida como uma prática social, e ser estudada a partir de “uma ação ou resposta retórica a uma situação em que nos engajamos como participantes do discurso em questão” (MOTTA-ROTH, 1998b, p. 104). “As crianças precisam ser expostas a uma ampla gama de gêneros – especialmente aqueles que são caracteristicamente requeridos pelo processo educacional – por exemplo, curriculum vitae, relatório, ensaio, entre outros” (HALLIDAY & HASAN, 1985, p. 69),¹⁷ ou ainda, um cartão postal ou uma carta para um jornal, para que possam fazer a relação entre a linguagem, a escrita e o contexto.

Partindo do pressuposto de que os alunos para construírem textos necessitam de experiência social, o ensino da escrita na escola deve primar pela apresentação dos vários gêneros textuais, com os quais a criança pode entrar em contato em seu contexto diário. A escrita na escola deve ser vista também, e principalmente, como um elemento de transformação social, uma vez que a instituição ‘escola’ pode abrir possibilidades para a democratização

¹⁷ Children need to be exposed to a wide range of genres – particularly those that are actively required in the educational process – for example, résumé, report, expository essay, and so on.

do saber. Nesse sentido, a prática pedagógica torna-se fator preponderante nesse processo, pois é através dela que se podem estabelecer novos rumos educacionais. Fugindo de modelos fixos de diferentes gêneros, se faz necessário redimensionar a produção textual na escola, considerando o texto como uma unidade da qual se tem algo a dizer e que está intimamente condicionada por contextos em que sujeitos interagem socialmente.

A atividade escrita é um processo de construção de expectativas e interpretações sobre o texto e sobre o contexto. É necessário explorar a dimensão dialógica do ato de escrever e estabelecer um horizonte que amplie a relação da escola com a sociedade, para que se possa entender melhor os diferentes significados, os diferentes mecanismos de ação e os resultados práticos dessas novas linguagens de 'saber' e 'fazer' propostas pela escrita hoje.

Esse capítulo teve por objetivo destacar alguns fundamentos teóricos sobre a escrita, ancorados na Análise Crítica do Discurso. Para tanto, relacionamos a escrita como prática social com o processo de ensino-aprendizagem na escola e investigamos como se estabelece a relação texto e contexto social. Com isso, pode-se evidenciar que a escrita serve ao homem como meio interativo para registrar a linguagem verbal e estabelecer meios de contato com outras manifestações socioculturais que estão distantes no tempo e no espaço.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa está ancorada em um estudo exploratório-descritivo, pois investiga o universo da escrita na literatura e no material didático apresentado pelos professores e tenta traçar um panorama do contexto em que a escrita se estabelece. O estudo propõe uma análise quantitativa e qualitativa, envolvendo questionários com professores e alunos, entrevistas com professores e levantamento do material didático utilizado no ensino-aprendizagem de redação nas escolas de ensino médio de Santa Maria selecionadas para a pesquisa.

A partir de uma visão teórica que aborda o uso da linguagem numa relação dialógica com o contexto social, nosso objetivo é verificar as tarefas propostas aos alunos para a produção textual no contexto escolar e até que ponto esse ensino de redação se articula com o uso que esses alunos fazem da escritura nos contextos sociais em que atuam.

Este capítulo está dividido em duas seções: a primeira apresenta a delimitação do universo de análise e a segunda mostra os procedimentos de seleção, coleta e análise dos dados.

3.1 A delimitação do universo de análise

Para a seleção das escolas a serem pesquisadas, entramos em contato com o setor pedagógico da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), para obter informações sobre quais escolas teriam maior representatividade com relação ao número de alunos. As três escolas relacionadas pela 8ª CRE, além de possuírem o maior número de alunos de ensino médio da rede estadual de Santa Maria, estão localizadas em pontos de convergência de entrada na cidade, o que possibilita a abrangência de alunos de diversos bairros (conforme mapa em anexo). São escolas que trabalham com o ensino

médio, profissionalizante e/ou ensino de jovens e adultos (supletivo).

Partimos então para a visita às escolas, a fim de solicitar uma turma de 3ª série para realizar a pesquisa. Após entregar à direção das escolas uma carta de apresentação, - na qual, além da apresentação da pesquisadora, também ressaltávamos os objetivos e a importância da pesquisa - fomos encaminhados à supervisão que, por sua vez, entrou em contato com os professores de Língua Portuguesa e Redação para saber da disponibilidade de ceder uma turma.

Nesse ponto, um aspecto merece destaque no que se refere ao contato com as escolas: as dificuldades encontradas na colaboração à pesquisa. Percebe-se uma certa insegurança diante da possibilidade de expor o trabalho docente à análise, principalmente se esta análise for oriunda de uma pesquisa externa à escola. Essa resistência evidenciou-se nas falas sobre o pouco tempo de aula disponível, os cuidados com que os professores responderam ao questionário e as prévias das entrevistas.

Entendemos que a escola precisa estar aberta a novos olhares, uma vez que, segundo consta nos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, Padrão Referencial de Currículo - PRC, Plano Político Pedagógico - PPP, e outros Ps), ela passa por um processo de reformulação metodológica e de mudanças nas relações interpessoais.

Enfim, o universo de análise compreende três escolas públicas as quais denominaremos de E1, E2 e E3. De cada escola, foi escolhida, aleatoriamente, uma turma de 3ª série do ensino médio. A opção por turmas da 3ª série deve - se ao fato de esses alunos serem os que vêem mais próxima a possibilidade de usarem, efetivamente, a língua escrita em um evento real e importante de comunicação, qual seja o de produção da redação do vestibular.

3.1.1 O corpus da pesquisa

Os instrumentos de coleta dos dados que compõem essa pesquisa são:

a) questionário aplicado aos alunos e aos professores;

- b) entrevistas com os professores;
- c) material didático usado pelos professores nas aulas de redação.

Esses instrumentos visam verificar em que medida os alunos utilizam a língua escrita dentro e fora do contexto escolar, e até que ponto a língua escrita estudada na escola corresponde ao uso que os alunos fazem da escritura nos contextos sociais dos quais participam. Pretende-se mapear os gêneros textuais identificados pelos alunos como parte de sua vida, para comparar essas respostas com os conteúdos e os procedimentos escolares.

a) Os questionários:

Todos os questionários, dos alunos e dos professores, tiveram suas respostas tabuladas e reproduzidas fielmente ao original. Portanto, uma vez isso posto, não se indicará o “sic” à fidelidade à grafia original.

Questionário aplicado aos alunos:

- 1 – Os temas abordados nas redações estão relacionados com o seu dia-a-dia?
- 2 – Há um trabalho de motivação em aula? Qual?
- 3 – Se há motivação, ela auxilia na elaboração do texto?
- 4 – Há regras estipuladas para a elaboração do texto? Quais?
- 5 – Essas regras são suficientes para você redigir seu texto?
- 6 – Tente lembrar de todas as vezes que você escreve durante o dia.
- 7 – Você costuma escrever além das aulas de redação?
- 8 – O que mais você gosta de escrever?
- 9 – Os conteúdos de redação que você aprende em sala de aula ajudam na sua vida diária?
- 10 – Que mudanças você acha que deveriam acontecer, se necessário, para melhorar a atividade escrita, tanto nas aulas de redação quanto fora dela?
- 11 – Qual a importância que você dá às aulas de redação?

Para a discussão dos dados organizamos os questionários dos alunos em torno de três eixos: (a) a prática de sala de aula, (b) as atividades do dia-a-dia e (c) a reflexão avaliativa sobre a aprendizagem.

As questões 1, 2, 3, 4 e 5 têm por objetivo obter informações sobre a visão que o aluno tem das aulas de redação e como as atividades de produção textual são propostas.

- 1 – Os temas abordados nas redações estão relacionados com o seu dia-a-dia?
- 2 – Há um trabalho de motivação em aula? Qual?
- 3 – Se há motivação, ela auxilia na elaboração do texto?
- 4 – Há regras estipuladas para a elaboração do texto? Quais?
- 5 – Essas regras são suficientes para você redigir seu texto?

Nossa expectativa é de que o aluno apresente respostas relacionadas ao dia-a-dia escolar como: a motivação sendo auxiliar na elaboração do texto e as estruturas da língua sendo trabalhadas a partir de tópicos relevantes para a compreensão dos conteúdos referentes aos vários gêneros textuais a que o aluno está exposto.

As perguntas 6, 7, 8 e 9 ajudam a definir o contexto do dia-a-dia do aluno e levam a uma discussão sobre a função da escrita nesse contexto.

- 6 – Tente lembrar de todas as vezes que você escreve durante o dia.
- 7 – Você costuma escrever além das aulas de redação?
- 8 – O que mais você gosta de escrever?
- 9 – Os conteúdos de redação que você aprende em sala de aula ajudam na sua vida diária?

As respostas das questões 6 a 9 identificam as necessidades e os objetivos da escritura na vida social do aluno fora da sala de aula. Além disso, especialmente a pergunta 9 busca descobrir se o ensino possui relevância direta para a vida do aluno.

Presume-se que as respostas do aluno sejam de que ele desenvolve

pouca atividade escrita fora da escola, porém o que ele aprende em sala de aula seja coerente com o contexto em que vive.

As questões 10 e 11 buscam propor uma reflexão do aluno sobre a abordagem adotada e sobre sua própria avaliação do ensino. Com a questão 10, pode-se fazer uma avaliação do ensino desenvolvido nas turmas pesquisadas.

10 – Que mudanças você acha que deveriam acontecer, se necessário, para melhorar a atividade escrita, tanto nas aulas de redação quanto fora dela?

A relevância que o ato de escrever tem para o aluno vai além dos estímulos que ele recebe para elaborar o texto, o que pretendemos comprovar com as respostas da questão 11.

11 – Qual a importância que você dá às aulas de redação?

Supõe-se que o aluno tenha a produção textual trabalhada na escola como auxiliar nas diversas situações sociais de interlocução, como forma de expressar-se.

As questões aqui colocadas têm como objetivo principal mapear o momento presente do aluno, sem uma projeção de escrita para o futuro que, no caso da 3ª série do ensino médio, pode ser a redação de vestibular.

Questionário aplicado aos professores:

O questionário aplicado aos professores visava obter dados relacionados ao ensino da língua escrita.

- 1 – O que você usa como embasamento teórico para preparar suas aulas?
- 2 – Como são selecionados os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de redação?
- 3 – O que você acha dos livros didáticos?
- 4 – Que assuntos são abordados nas redações? Os temas são livres ou propostos?
- 5 – Existem regras preestabelecidas para a redação?

- 6 – O que é mais importante na avaliação?
- 7 – Quantas horas/aula semanais são dedicadas, na grade curricular, para a redação?
- 8 – O que o aluno precisa saber para estar apto a mudar de série?
- 9 – O que você acha que precisa melhorar, e em que a escola pode contribuir, nas aulas de redação?
- 10 – Qual é o objetivo principal das aulas de redação?

No questionário dos professores, com as questões 1, 2, 3 e 10 pretende-se ter uma base de como o professor incorpora o referencial teórico e seleciona e/ou elabora o material didático que é trabalhado nas aulas de redação e o objetivo dessas aulas.

- 1 – O que você usa como embasamento teórico para preparar suas aulas?
- 2 – Como são selecionados os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de redação?
- 3 – O que você acha dos livros didáticos?
- 10 – Qual é o objetivo principal das aulas de redação?

As questões 4, 5 e 6 foram elaboradas de modo a responderem como se desenvolve a aula de redação sob a perspectiva do professor.

- 4 – Que assuntos são abordados nas redações? Os temas são livres ou propostos?
- 5 – Existem regras preestabelecidas para a redação?
- 6 – O que é mais importante na avaliação?

As questões 7 e 8 envolvem currículo, número de horas/aula e conteúdos mínimos de aprendizagem na série.

- 7 – Quantas horas/aula semanais são dedicadas, na grade curricular, para a redação?
- 8 – O que o aluno precisa saber para estar apto a mudar de série?

Já a questão 9 indica as perspectivas de mudanças ou não no processo

de ensino-aprendizagem em que estão envolvidos professores e alunos.

9 – O que você acha que precisa melhorar, e em que a escola pode contribuir, para as aulas de redação?

Os dados dos questionários dos professores foram tabulados e analisados levando em consideração o material didático fornecido pelo professor e os depoimentos relatados pelos próprios professores.

Ao todo, foram 103 questionários (100 alunos e 3 professoras), sendo que 30 deles foram aplicados na E1, 36 na E2 e 37 na E3. Os questionários foram respondidos em uma aula de redação e as perguntas nele contidas tentam resgatar, entre outros itens, a importância da produção textual para o aluno e para o professor.

A partir do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, foram destacados alguns pontos como: motivação, tempo e regras para a confecção do texto; gosto pela escrita; função da escrita na vida dos sujeitos pesquisados e contexto escolar e social onde se estabelece a escrita.

b) As entrevistas com os professores:

Com as entrevistas, pretendemos coletar dados a respeito da significação da produção textual para os professores das escolas pesquisadas, de modo a estabelecer uma base para a análise do material didático. As entrevistas nos trazem, entre outras questões: a) o contexto de sala de aula; b) a base teórica usada no ensino de redação; c) a relevância ou não do trabalho de redação como parte da educação global do aluno; e d) o lugar da redação no sistema escolar.

Pontos abordados nas entrevistas:

- conteúdos a serem trabalhados na aula de redação.
- material didático, livros, revistas, usados pelo professor para preparar as aulas.
- trabalho de motivação do aluno para a realização da tarefa.
- assuntos abordados nas redações (temas livres ou propostos).
- tempo determinado para a entrega do texto final.

- regras pré-estabelecidas para a redação.
- critérios de avaliação.
- objetivo principal da aula de redação para a escola.
- número de horas/aula de redação na grade curricular.

As entrevistas com os professores foram feitas após o término do ano letivo. Foram entrevistadas quatro professoras de ensino médio: uma (professora P2) assumiu a turma da escola E2 em julho de 2000, a outra era titular da turma da escola E3 (professora P3) e as outras duas (Professoras P4 e P5) pertencem a outra escola da rede estadual de ensino que não participou da pesquisa com os alunos.

c) O material didático usado pelos professores nas aulas de redação:

O material didático usado nas aulas de redação foi coletado com o intuito de investigar a língua escrita em sala de aula e também de saber como se estabelece o processo de ensino-aprendizagem naquele contexto. O material, fornecido pelos professores, foi trabalhado no ano letivo de 2000 e corresponde à parte que caberia à redação dentro das aulas de Língua Portuguesa. Pela análise do material didático pode-se ter uma base de como se fundamenta o ensino da língua escrita na escola.

3.1.2 Os sujeitos da pesquisa

a) Alunos:

Responderam ao questionário 100 alunos da 3ª série do ensino médio (62 do sexo feminino e 38 do sexo masculino), com idade entre 15 e 20 anos, a maioria (81 alunos) com idade entre 16 e 17 anos (conforme Tabela 1),¹⁸ os quais denominaremos A1, A2, A3,... A100.

¹⁸ As tabelas aqui apresentadas referem-se aos dados coletados nas respostas dos questionários dos alunos.

TABELA 1 – Idade dos alunos por turma pesquisada.

Escola ⇒ ↓ Idade	E1	E2	E3	TOTAL/ IDADE
15 anos	01	01	—	02
16 anos	08	19	08	35
17 anos	17	10	19	46
18 anos	02	04	05	11
19 anos	—	01	04	05
20 anos	01	—	—	01
TOTAL	29 alunos	35 alunos	36 alunos	100 alunos

A maioria desses alunos está inscrita para o Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) 2000 e/ou para o vestibular/2001 da Universidade Federal de Santa Maria e de outras faculdades da cidade e da região.

b) Professores:

As respostas dos questionários são de três professoras de Língua Portuguesa e Redação das séries pesquisadas, as quais nomearemos P1, P2 e P3, correspondendo, respectivamente, às escolas E1, E2 e E3. Essas professoras possuem, em média, 40 anos. Elas responderam perguntas sobre atividades desenvolvidas em sala de aula, desde a escolha da teoria de base até o objetivo principal das aulas de redação.

As professoras entrevistadas oralmente trabalham em turmas de 3ª série do ensino médio e responderam a questões relativas ao contexto de sala de aula e à relevância da produção escrita tanto para os alunos como para elas próprias. Essas professoras serão denominadas de P2, P3, correspondente às escolas E2 e E3. As professoras P4 e P5, pertencem a outra escola da rede estadual de ensino, a qual recorreremos devido à dificuldade em agendar as entrevistas com as professoras das escolas pesquisadas.

c) Escolas:

Fazem parte dessa pesquisa três escolas estaduais de Santa Maria/RS, pertencentes à 8ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), que possuem o maior número de estudantes inscritos para o ensino médio. Essas escolas têm uma boa infra-estrutura, considerando-se o espaço físico e material de apoio como bibliotecas, laboratório de informática (sendo que uma das escolas está ligada à Internet), tv e vídeo nas salas de aula, quadra de esportes, oficina de artes e de teatro, entre outros. A localização dessas escolas facilita a abrangência de alunos de vários bairros da cidade (ver mapa em anexo).

Quanto à natureza social das escolas que fizeram parte da coleta de dados, estas abrigam uma clientela que se pode enquadrar, em tese, na categoria da classe trabalhadora, em sua maioria, filhos de funcionários públicos e profissionais liberais. Esses dados foram possíveis de se obter através de consulta à ficha individual do aluno da série pesquisada.

3.2 A coleta dos dados e os critérios de análise dos mesmos

A princípio a idéia era entrevistar professores e alunos e observar aulas para: 1) analisar os fatores relacionados à prática pedagógica de escritura nessas aulas (currículo, planos de curso e de aula e material didático); 2) saber, dos professores e alunos, qual era a função da escrita na vida deles e 3) em que medida a prática da escrita na escola se articula com os contextos sociais do qual fazem parte professores e alunos.

Cabe aqui também abordarmos alguns problemas que vieram à tona quando da realização da coleta dos dados.

Pelo fato de sermos parte do corpo docente da rede estadual de ensino médio, acreditávamos que seria mais fácil o acesso junto às escolas e aos professores. Entretanto, os professores se apresentaram receosos em mostrar o seu trabalho, tanto que não foi possível a observação das aulas e, as entrevistas somente puderam ser realizadas após o término do ano letivo e, mesmo assim, no intervalo de reuniões, conselhos de classe e fechamento de

notas. Acreditamos que a escola, enquanto instituição social que, teoricamente, mantém, produz e distribui o discurso escrito, deveria interferir de forma ativa na construção de um cidadão crítico, abrindo espaço para que pesquisas pudessem questionar a realidade da própria escola.

A escola apresenta-se como um meio onde se reproduz a estrutura sócio-econômica dominante de uma sociedade. De acordo com CLARK & IVANIC (1997, p. 45), como o Estado fornece a educação para as suas crianças, parece óbvio não querer escolas que subvertam os propósitos, valores e ideais dele próprio.

Outra situação foi relacionada aos planos de curso. Somente foi possível ter acesso aos planos de curso após várias tentativas e justificativas para com a supervisão e a orientação pedagógica das escolas; os planos do ano de 2000 estavam sendo reformulados e nem todas as escolas possuíam os de 1999 (inclusive uma escola havia incinerado todos os planos anteriores a 2000).

Partimos então para questionários escritos, os quais ocuparam uma hora/aula (em torno de 45/50 minutos) de cada turma, a fim de, segundo a coordenação de uma das escolas, “não prejudicar o andamento das aulas”. O ideal dessa pesquisa seria ter feito entrevistas também com os alunos e observação das aulas, para sabermos, de fato, se o que o aluno expressa nas respostas dos questionários condiz com a realidade apresentada em sala de aula, porém só nos restou aplicar os questionários. Com isso corremos o risco de enfrentar o problema da cristalização das perguntas, e da impossibilidade de discutir de maneira articulada as questões, uma vez que para algumas perguntas os alunos tiveram respostas evasivas, como “sim”, “não”, “às vezes”.

Quanto ao material didático, o mesmo foi selecionado pela professora e apresentado como aquele utilizado nas aulas de redação. Nesse material pretendemos verificar os objetivos didáticos a que se propõe o material e como é trabalhada a língua escrita na escola.

A análise se concentra no papel da escritura na escola, tanto no ponto de vista do professor como no dos alunos, e sua relação com o contexto social. Espera-se que, a partir dos dados coletados, se possa ter uma idéia mais

precisa da relação entre a prática pedagógica para o ensino de redação e as atividades propostas de um lado e, de outro, a prática efetiva e diária da produção textual escrita do aluno, ou seja, o papel da escola e o uso que o aluno faz do manancial de informações recebidas em sala de aula.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Este capítulo visa a apresentar os dados coletados nas três escolas de ensino médio de Santa Maria/RS. A discussão dos dados tenta responder, basicamente, as seguintes perguntas: em que gêneros textuais os alunos se engajam e em que medida os alunos usam a redação em suas relações com o meio social mais amplo a que pertencem?

Primeiramente verificaremos como se processa o ensino da língua escrita na visão do aluno através das atividades de produção textual propostas em aula. Em seguida, tentaremos verificar como se estabelece o ensino da língua escrita a partir do ponto de vista do professor. E, por fim, investigaremos, em que medida, o conteúdo dado em aula, condiz com o uso que o aluno faz da escritura em sua vida diária.

4.1 O ensino da língua escrita na visão do aluno de 3ª série de escola pública de ensino médio

Tentaremos contextualizar a língua escrita na aula de redação (ou de Língua Portuguesa) e o uso que o aluno faz da escrita em seu contexto diário. Para isso, procuramos mostrar como é a prática corrente do ensino de redação nas escolas pesquisadas tendo por base a visão do aluno.

4.1.1 A motivação para a atividade de produção textual

FREIRE (1985) postula que a importância do texto está no significado que este tem para a vida social. Em função disso, a motivação é entendida aqui como a capacidade que o grupo como um todo (professor e alunos) tem de identificar a relevância do processo de aprendizagem para a construção da vida social. Segundo BROWN (1994, p. 34), “motivação é a medida em que você faz escolhas em relação a, a) aos objetivos a buscar e b) o esforço que

você dedicará para essa busca”.¹⁹ Essa definição remete à escolha de conteúdos com objetivos pré-estabelecidos e com relevância para a vida social, bem como ao empenho feito para que esses objetivos sejam realizados.

Relacionamos as questões 2 e 3 (*Há um trabalho de motivação em aula? Qual? Se há motivação, ela auxilia na elaboração do texto?*) a fim de saber como os alunos se referem ao fator ‘motivação’ a ser trabalhado em aula. Como nos exemplos a seguir:²⁰

Questão 2: Há um trabalho de motivação em aula? Qual?

A9: Sim. Leitura de textos complementares, comentários, discussões, debates.

A34: Sim, comentamos com os colegas, tiramos uma base do assunto e abordamos com mais facilidade.

A45: Sim. Há uma discussão geral do assunto, e uma “explicação” sobre o que devemos escrever ou nos basear.

A95: Sim, a professora falava sobre um assunto e depois de nós debatermos, ela mandava fazer a redação.

Os alunos responderam que a motivação é importante e ajuda, em muito, a elaboração do texto, pois a troca de idéias com colegas e com o professor contribui para formar um posicionamento a respeito do texto a ser escrito. Porém, para os alunos, motivação relaciona-se às leituras, debates e comentários (muitas vezes feitos pelo professor) ocorridos antes da redação.

Questão 3: Se há motivação, ela auxilia na elaboração do texto?

A24: Sim, ajuda a raciocinar, a pensar.

A63: Sim pois a redação está relacionada a vida da gente.

A67: Sim, pois depende dos temas pois nós escrevemos as nossas opiniões e sobre o que soubemos.

Na pesquisa das professoras SOUZA & ZATT (1999), citada

¹⁹ Motivation is the extent to which you make choices about (a) goals to pursue and (b) the effort you will devote to that pursuit.

²⁰ Conforme indicado na Metodologia, usaremos a transcrição fiel ao original, mantendo as idiossincrasias da linguagem de cada informante.

anteriormente, a motivação dos alunos ocorreu a partir da necessidade de contar uma história a um leitor. Os alunos escreviam a sua história ou a história do seu bairro destinando-a a um leitor específico, que, no caso, era o colega da outra escola.

Os bons resultados obtidos no estudo de FRANCHI (1984) se devem ao esforço dela em motivar seus alunos por meio de dramatizações e técnicas de redação coletiva, bem como da participação dos alunos em discussões e sugestões para o processo de escolha do que seria trabalhado em aula.

O tempo exigido para a realização da tarefa foi um dos fatores, apresentados pelos alunos, como responsável pela falta de motivação na produção textual. Pela grade curricular das três escolas, há uma aula de redação semanal dentro das três aulas de Língua Portuguesa. E nessa aula, de acordo com os alunos, a ênfase é dada para regras de ortografia, acentuação, número de linhas e de parágrafos, restando pouco tempo para a confecção do texto, uma vez que a aula é de 50 minutos e, nesse período, além da exposição das regras, estão incluídos a apresentação e a discussão do tema. Isso pode ser comprovado pelas respostas abaixo:

Questão 2: Há um trabalho de motivação em aula? Qual?

A41: Não, pois os períodos de redação são muito curtos.

A57: Não, pois é impossível à um professor de Língua Portuguesa conciliar as duas coisas em tão pouco tempo.

De acordo com os PCNEM (1999, p. 35), no item em que se refere a “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, a escola deve “decidir a carga horária da disciplina com base nos objetivos da escola e da aprendizagem com tratamento interdisciplinar”. Portanto, fica a cargo da escola a distribuição da carga horária das disciplinas, que deve levar em conta as necessidades da comunidade escolar, através de seu Plano Político-Pedagógico.

O Plano Político-Pedagógico da escola é um documento que está sendo reformulado pela comunidade escolar a partir dos princípios e diretrizes da Constituinte Escolar do Estado do Rio Grande do Sul, que possui como

temáticas: a) Políticas Públicas e Educação, b) Democracia e Participação, c) Construção Social do Conhecimento e d) Concepção de Educação e Desenvolvimento. Além desses princípios e diretrizes, as escolas utilizam-se de suas experiências e características próprias para realizar os planos de estudo, as mudanças metodológicas e curriculares que fazem parte do Plano Político-Pedagógico de cada escola a ser implantado a partir de 2001 nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. As três escolas pesquisadas participaram da Constituinte Escolar e, até o momento da confecção dessa dissertação, estão organizando seu Plano Político Pedagógico.

A motivação é um fator essencial para que o aluno escreva, porém, a sobrecarga de turmas e aulas torna-se um empecilho, segundo o professor, para desenvolver um trabalho que realmente atraia o aluno para a atividade escrita. Um ensino de redação com ênfase na gramática e baseado no livro didático acaba sendo a solução encontrada pelo professor. Podemos observar evidências disso nas respostas dos alunos à pergunta: “Há regras estipuladas para a elaboração do texto?”. As respostas a essa questão serão discutidas a seguir.

4.1.2 As regras mais lembradas para a confecção do texto

Em resposta espontânea às perguntas: *Há regras estipuladas para a elaboração do texto? Quais?*, os alunos apresentaram as regras de parágrafo, estrutura textual e número de linhas como as mais recorrentes, conforme Tabela 2:

TABELA 2 – Regras mais lembradas para se fazer uma boa redação.

REGRAS	OCORRÊNCIA
Parágrafo	59
Introdução, desenvolvimento e conclusão	49
Número de linhas	49
Cuidados com ortografia	28
Título	28
Conhecimento do assunto	26
Margem	25
Tópico frasal	20
Acentuação	14
Tema	14
Pontuação	13
Coerência	06
Concordância	04
Inspiração	03
Aspectos positivos e negativos do assunto tratado	02
Originalidade	01
Criatividade	01
Objetivo	01
Bom conteúdo	01

A partir da Tabela 2, com relação à forma, temos ortografia, acentuação, pontuação. Com relação ao conteúdo do texto, os alunos destacaram coerência, aspectos positivos e negativos relativos ao tema proposto pelo texto, originalidade, criatividade e objetividade no desenvolvimento da idéia. O fato de os alunos estarem presos a um ensino voltado para a estrutura da língua faz com que eles não percebam os pontos referentes ao conteúdo como essenciais. Esses pontos deveriam ser o foco do ensino, porém são pouco mencionados pelos alunos, dando a impressão de que são auxiliares e não cruciais para o processo de produção textual.

Para boa parte dos alunos, uma boa redação deve ter introdução,

desenvolvimento e conclusão, divididos em parágrafos, o que evidencia a estrutura pré-estabelecida pelos livros didáticos, qual seja: a introdução para apresentar a tese a ser defendida, o desenvolvimento para defender essa tese e a conclusão para fazer a retomada do assunto e a avaliação final. Porém, fica uma questão: se a escola, de acordo com os professores entrevistados, prepara o aluno para o vestibular, o que é dado em aula atende às necessidades de um texto como a redação do vestibular?

O livro “Curso Prático de Língua, Literatura e Redação” (ERNANI & NICOLA, 1997), usado na escola E2, por exemplo, faz parte de uma coleção de 3 livros direcionados ao ensino de Língua, Literatura e Redação e distribuído pela editora Scipione para os professores de ensino médio. Na parte relativa à redação, o livro trabalha com textos para interpretação, com posterior reelaboração, e com fragmentos de textos de vestibulares. Enfatiza a estrutura formal do texto, com esquemas de introdução, desenvolvimento e conclusão e classifica a dissertação em objetiva (escrita em 3ª pessoa) e subjetiva (escrita em 1ª pessoa), sem aprofundar a questão da função do texto no processo comunicativo. Esse livro apresenta um “esquema-padrão” para a elaboração da dissertação. Segundo esse esquema (ERNANI & NICOLA, 1997, p. 352), temos um roteiro a ser desenvolvido que pode ser aplicado a vários tipos de textos e se divide, basicamente, em introdução, desenvolvimento e conclusão:

Se vamos escrever uma redação dissertativa, por exemplo, o esquema deverá apresentar as três partes da dissertação: **introdução**, **desenvolvimento** e **conclusão**, que, no esquema, podem vir representadas pelas letras **a**, **b**, e **c**, respectivamente. Na letra **a**, você deverá colocar a tese que vai defender; na letra **b**, palavras que resumam os argumentos que você apresentará para sustentar a tese; e, na letra **c**, uma palavra que represente a conclusão a ser dada.

Esse esquema vai aparecer também nas redações de vestibular, conforme apontado pelo estudo de PILAR (2000). Ela entrevistou membros de bancas de avaliadores de redações de vestibular de três instituições de ensino

superior (duas universidades federais no Rio Grande do Sul e uma particular em São Paulo). Nos excertos abaixo (PILAR, 2000, p. 125-6), a entrevistadora (E) conversa com um membro (B1) da banca de uma dessas universidades sobre a estrutura dissertativa da redação de vestibular:

B1: (...) porque eu vejo assim, é um avanço a redação no vestibular, é um avanço só no sentido de provocar o ensino de redação, o ensino não, mas o trato ao menos, o tato (sic) com a redação de 2º grau. Mas eu sinto que falta muito ainda para que se trabalha (sic) com outras categorias que não aquelas formais da realização do texto, é muito comum a gente achar uma fórmula.

E: Categorias formais, dissertação, narração e descrição?

B1: Não! É! Entre outras coisas, isso. Mas isso que é introdução, desenvolvimento e conclusão, se..., quase que silogístico, se é isso, não, é isso, se, nesse caso, apresenta isso, logo a conclusão é essa. É quase silogístico a apresentação da redação numa fórmula, chega a existir o mesmo tipo de introdução anafórica. Quase como um formuláriozinho que eles aprendem para produzir o texto.

De acordo com o avaliador, no ensino médio, chega-se a ter “quase” uma fórmula pré-estabelecida na organização da redação. Essa afirmação vem reforçar o depoimento dos professores com relação aos esquemas e modelagens ensinados aos alunos para a produção escrita, o que comprova uma estrutura escolar, que permanece ao longo dos anos e que contribui para um ensino que prioriza a memorização e o acúmulo de conteúdos.

Essas estruturas textuais fazem com que o aluno se prenda a modelos que, aparentemente, garantiriam um bom resultado na avaliação da redação. Porém, de acordo com (FRANCHI, 1984, p. 48-9),

a linguagem não é somente um instrumento pelo qual se vê o mundo através de um certo conjunto de categorias fixas e imanentes: a linguagem é também o instrumento de revisão e “subversão” dessas categorias pressupostamente imutáveis, possibilitando-nos passar de um universo de representação a inúmeros outros universos possíveis.

Nesse sentido, deveria haver uma mudança entre o que se faz, o que se quer e o que se oferece. O ensino de redação deve visar a um bom desempenho lingüístico, desenvolver as potencialidades do aluno nos vários gêneros textuais e situações comunicativas e não “treiná-lo” para o vestibular, com uma fórmula pronta. A partir desse ponto de vista, a escola precisaria fornecer condições para os alunos exercerem a linguagem de maneira crítica, pois a interação social é o fator primordial para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem (FRANCHI, 1984).

Pelos dados da Tabela 2, os alunos estão condicionados aos modelos de redação estipulados pelo professor que, por sua vez, segue o que é proposto na tarefa de redação de vestibulares e concursos. A maneira como essas estruturas são propostas aos alunos, muitas vezes, acabam por diminuir a criatividade, pois os alunos se atêm a seguir uma organização textual pré-determinada, “decorando” algumas regras que, mais tarde, não serão lembradas. A Tabela 3 mostra o número de regras que cada aluno conseguiu lembrar na hora de responder ao questionário:

TABELA 3 – Número de regras lembradas por aluno.

NÚMERO DE REGRAS CITADAS	NÚMERO DE ALUNOS
Três	27
Quatro	23
Duas	17
Uma	09
Seis	07
Nenhuma	07
Cinco	05
Oito	03
Sete	02

Dos 100 alunos pesquisados a metade conseguiu lembrar de 3 a 4 regras, o que vem reforçar a idéia de que sem uma prática efetiva dessas regras elas caem no esquecimento. Segundo PÉCORA (1999, p. 58),

Dominar as normas específicas de escrita, se é uma condição absolutamente necessária para que o aluno possa se propor à tarefa de escrever, está longe de ser suficiente para que ele realmente desenvolva uma redação, forme um texto, instaure um discurso.

Apesar de os alunos terem em mente que todas essas regras são importantes para a redação, não há um consenso quanto à suficiência delas para a elaboração do texto. Dos 100 alunos pesquisados, 57 responderam que as regras estipuladas são suficientes para elaborar um texto. Os outros 43 alunos argumentaram que, além das regras é necessário “conhecimento do assunto”, “motivação”, “criatividade”, “inspiração”, entre outras, para escreverem um bom texto. Nos exemplos abaixo, percebe-se a visão do aluno com relação às regras, para a produção escrita, que são trabalhadas em aula.

Questão 5: Essas regras são suficientes para a confecção do texto?

A8: Não, pois deve existir conhecimento do assunto.

A20: De certa forma, porque ajudam, principalmente, a fazer uma redação e não textos do nosso dia-a-dia, como cartas, ofícios, atestados,...

A77: Não, deveria ter um debate, um motivação em aula, antes da execução da redação.

A86: Não, porque havendo erros gramaticais a redação perderá seu valor.

A98: Não, porque justamente elas não motivam, limitam a criatividade.

O próprio aluno percebe que, além da organização textual, é necessário também que ele reflita sobre os conteúdos propostos, argumentando com seu próprio conhecimento e experiência de vida. Talvez a ênfase dada às regras gramaticais, isoladas de situações reais de uso da linguagem, esteja relacionada ao fato de que, segundo VAL (1991, p. 108), enquanto avaliador e:

diante da grafia em desacordo com as regras, o professor não percebe mais nada, se recusa a penetrar no texto. Essa inversão no julgamento – a supervalorização da aparência e o

desprezo à substância – vai encontrar seu correspondente do lado da produção. O aluno acaba por entender que, para a escola, o mais proveitoso é fazer uma redação *certinha*, ainda que frágil de conteúdo. (grifo da autora)

O fato de a correção estar centrada na gramática restringe a possibilidade de muitas pessoas usarem a escrita para expressarem suas idéias, é o que CLARK & IVANIC (1997, p. 215) chamam de “função regulatória” da escrita. Saber a função dos textos que estão sendo escritos e argumentar a partir deles ajuda a ampliar o universo da produção escrita na escola. De acordo com as autoras, a correção, além da função regulatória, “também tem uma função reprodutiva, uma vez que mantém determinadas formas como marcas de prestígio para discriminar entre quem as usa e quem não as usa”.²¹

As discussões em torno das causas do fracasso escolar no ensino da língua portuguesa, segundo RODRIGUES (1999, p. 95), apontam para “um sistema voltado para a questão da metalinguagem, ou então para os aspectos formais da leitura e da escritura” entretanto, a linguagem ao ser entendida como um espaço dialógico, como parte do conhecimento de si próprio (do educando, e do educador) e do mundo que o cerca, deixa de ser apenas um conjunto de regras a serem seguidas. Isto pode ocorrer a partir da discussão sobre os vários gêneros textuais presentes na relação dialógica entre o aluno e o mundo do qual participa.

Reflexões sobre o ensino-aprendizagem através de gêneros precisam estar presentes desde a formação do professor pela proximidade da relação que estabelece entre a teoria e a prática: “pela característica de praticidade e tangibilidade que é criada a partir de situações reais e de uso de textos sociais que seriam levados para a sala de aula” (CRISTÓVÃO, 2001, no prelo). A autora focaliza a necessidade de o professor refletir sobre o que ensinar e por quê, levando-se em conta o conhecimento prévio do aluno e seu contexto.

²¹ It also has a reproductive function in that it maintains particular forms as markers of prestige to discriminate between those who use them and those who do not.

4.1.3 O contexto do aluno para a produção escrita

Os alunos pesquisados são adolescentes de classe média-baixa, a maioria com idade entre 16 e 17 anos e inscritos para o PEIES e/ou vestibular. Quando não estão na escola ou fazendo tarefas escolares, o que esses jovens mais escrevem são recados, letras de música e cartas, conforme veremos a seguir.

a) O que o aluno mais escreve, considerando-se o contexto social.

Por se entender a escrita “como um ato político, social, mental, físico e lingüístico” (CLARK & IVANIC, 1997, p. 3), ela é vista aqui como algo inseparável de seu contexto social. Os interesses, os valores, as crenças e as relações de poder no contexto social como um todo estão representadas pelo uso que as pessoas fazem da linguagem no seu dia-a-dia (CLARK & IVANIC, 1997, p. 12).

Para saber como os alunos empregam a linguagem escrita no contexto em que estão inseridos, solicitamos que eles indicassem as ocasiões em que escrevem durante o dia e o que eles mais escrevem. Na Tabela 4, relacionamos o que o aluno mais escreve quando está fora da escola, conforme respostas espontâneas dos alunos:

TABELA 4 – O que o aluno mais escreve fora do contexto escolar.²²

	E1	E2	E3	TOTAL
recados	11	03	15	29
letras de música	05	11	11	27
poemas	02	06	15	23
cartas	10	07	04	21
tarefas escolares	08	04	07	19
lista de compras	06	05	07	18
anotações na agenda	01	03	04	08
receitas	04	–	03	07
anotações no diário	01	03	01	05
histórias pornográficas	–	–	01	01
o próprio nome	–	–	01	01
nomes de bandas	–	–	01	01
músicas	–	01	–	01
reportagens	–	01	–	01
cadastros	01	–	–	01
o que ouve do rádio	–	–	01	01

Mesmo que as escolas pesquisadas possuam laboratórios de informática, os alunos não mencionaram o *e-mail* como forma de utilização da escrita em sua dia-a-dia, o que nos faz pensar que esses laboratórios são pouco utilizados pelos alunos ou que não há um planejamento para esse fim. Os dados mostram que os alunos escrevem diversas vezes no decorrer do dia, anotando recados, fazendo listas de compras, copiando músicas, ou então realizando tarefas escolares em casa, conforme respostas a seguir:

Questão 6: Tente lembrar de todas as vezes que você escreve durante o dia.

A4: Fora do colégio e no cursinho. Listas de supermercados,

²² Um estudo mais detalhado, talvez com entrevistas aos alunos e com retorno ao questionário, daria conta das amostras aqui apresentadas com apenas uma ocorrência, para saber, por exemplo, o que leva um aluno a gostar de escrever o seu próprio nome, copiar reportagens ou escrever histórias pornográficas.

bilhetes, cartas, telefones, músicas (nem sempre).

A31: Poemas, copiar música fazer lista de compras alem da escola e durante o cursinho.

A74: Gosto de copiar músicas, escrever na agenda...

A90: Escrevo receitas, letras de música, quando vou fazer compras a lista do mercado, anotar recados, etc...

Esses gêneros textuais não fazem parte do conteúdo desenvolvido em aula, se levarmos em conta o material didático apresentado pelos professores.

Pelas respostas dos alunos pode-se inferir que a escola não está ampliando o universo desse aluno, no sentido de inseri-lo em outras instâncias da língua escrita. Portanto, a palavra deve ser usada para dar sentido às coisas que dizemos ou escrevemos, para colaborar na solução de problemas em situações de interação social; devemos usar a linguagem como a medida pela qual a interação humana é negociada.

b) O que o aluno mais gosta de escrever

A Tabela 5 apresenta os gêneros textuais mais recorrentes nos questionários, com relação ao que o aluno mais gosta de escrever quando não está na escola.

TABELA 5 – O que o aluno mais gosta de escrever.

	E1	E2	E3	TOTAL
Cartas	10	09	09	28
Poemas/Poesia	07	06	15	28
Anotações na agenda/no diário	05	09	02	16

Com relação ao que mais gostam de escrever (conforme Tabela 5), os adolescentes pesquisados citaram cartas, poemas e anotações na agenda e no diário. O ato de escrever, para eles, está intimamente relacionado à comunicação com outras pessoas. A escrita precisa ser vista não só como um mecanismo para a comunicação, mas também como uma prática social. A escola, por sua vez, se aliena do mundo e não dirige o ensino para a solução

de problemas reais, deixando o aluno sem saber o papel da escrita no mundo. Com isso, o aluno não reflete sobre gostar de escrever para se posicionar frente a determinados assuntos ou para exercer a cidadania, para aceitar e/ou subverter a ordem sócio-política, a fim de transformar a realidade em que vive. Além disso, no contexto das aulas de redação da 3ª série são trabalhados, visando ao vestibular, textos dissertativos, com questões ou roteiros sobre um tema proposto previamente preparados pelo professor ou presentes no livro didático.

4.1.4 Como se estabelece o contexto da sala de aula para o aluno

Partindo de temas abordados em aula tentaremos estabelecer uma relação destes com a vida diária dos alunos. De acordo com os dados apresentados, temas como discriminação, gravidez na adolescência e drogas, citados por alguns alunos como abordados nas redações, estão relacionados ao dia-a-dia da maioria desses alunos de 16 e 17 anos de idade, conforme Tabela 6:

TABELA 6 – Temas abordados nas aulas de redação, relacionados com o dia-a-dia do aluno, por faixa etária.

IDADE	SIM	NÃO	ÀS VEZES
15	02	–	–
16	20	06	09
17	30	03	13
18	06	01	04
19	04	–	01
20	–	–	01
TOTAL	62	10	28

De acordo com CLARK & IVANIC (1997, p. 108-9) o que motiva as pessoas a escrever está ligado ao contexto sócio-cultural em que elas vivem, parte do qual é a própria história de vida dessas pessoas. Nessa pesquisa, a

maioria dos alunos respondeu que os temas trabalhados em aula estão relacionados com o seu dia-a-dia, para alguns esses temas não são interessantes. Outros alunos não inserem esses temas como parte da sua realidade:

A37: Não diretamente ao nosso dia a dia, mas sim ao dia a dia da comunidade. São assuntos que assistimos na TV, ouvimos no rádio e lemos nos jornais.

A44: A maior parte, não. Estão geralmente relacionados a sociedade em geral.

Percebe-se que os alunos dos depoimentos acima não têm como parte do seu dia-a-dia o que aparece nos jornais ou na televisão. Se a escola quiser formar alunos autores de suas leituras, se faz necessário que os diversos gêneros discursivos com os quais convivemos no nosso dia a dia sejam trabalhados em sala de aula. De acordo com FRANCHI (1998, p. 94), “Redigir deve ser uma atividade natural de expressividade de si mesmos, e mesmo parte de suas vidas”. Alguns alunos não têm como 'seus' os problemas políticos e econômicos da sociedade da qual fazem parte, ou as questões polêmicas como drogas ou gravidez na adolescência, citados como temas abordados em aula. Não há uma reflexão sobre a presença desses temas no dia a dia do aluno. A resposta de A7 é um exemplo:

A7: Na maioria das vezes sim, as vezes abordamos temas históricos, economico e muitas vezes politico mas sempre que possível abordamos temas do nosso dia-dia.

Apesar de grande parte dos alunos responderem que os temas estão relacionados a eles, nota-se ainda, pelas respostas dadas ao questionário, que alguns alunos não conseguem discorrer sobre determinado assunto, segundo eles próprios, por faltar discussão prévia, ou pelo pouco interesse no tema apresentado ou na atividade que lhes é proposta. Talvez o motivo seja o fato de alguns temas não fazerem parte da experiência pessoal desse aluno, por isso a dificuldade em redigir sobre um assunto do qual ele não tem

conhecimento prévio. De acordo com GUEDES & SOUZA (1998, p. 17),

Se nós, professores de todas as áreas, proporcionarmos a nossos alunos oportunidades para que escrevam muito para dizer coisas significativas para leitores a quem querem informar, convencer, persuadir, comover, eles acabarão descobrindo que escrever não é aquela trabalhadeira inútil de preencher 25 linhas, de copiar livro didático e pedaços de enciclopédia.

E, escrever para conhecer a si mesmo e aos outros, compartilhar idéias, valorizar-se e valorizar os outros é, antes de tudo, um exercício de cidadania. Um bom exemplo é o livro *“Mapas da cidade: autoria, identidade e cidadania”*, (SOUZA & ZATT, 1999), já citado anteriormente, em que os alunos conhecem a si mesmos e aos outros, através de textos em forma de cartas, contando a sua história de vida.

Quando nós lemos os nossos textos, vimos que todos somos diferentes, cada um tem um modo diferente de viver cada um quer sua vida diferente, alguns gostam de sua casa, seu nome, etc... (...) Quando lemos os textos vimos que cada um tem um modo de pensar, de falar e de agir fora e dentro da escola. Nós que fizemos este texto vimos e aprendemos como cada um de nós é realmente pelos nossos textos (Lílian e Caroline, p. 163).

Apreendi a me comunicar melhor com os outros, aprendi a melhorar a minha escrita, a entender que as coisas que faço têm valor, que as coisas que os outros fazem têm valor, que o trabalho que nós fizemos tem valor e que o trabalho da professora também tem valor. Sabe, eu pensei que fosse difícil escrever um livro, mas não é não. A gente aprende várias coisas fazendo um livro (...) (Cássia, p. 171).

Escrever para os amigos, contar histórias sobre sua própria vida, seus projetos, pode ser uma maneira de aumentar o interesse dos alunos com relação à produção escrita na escola, pois é pela interação com o grupo social do qual faz parte que se apreende a linguagem. Para melhorar o interesse nas aulas de redação, os alunos sugerem algumas modificações com relação à

atividade escrita, conforme veremos a seguir.

4.1.5 As mudanças que deveriam acontecer na produção escrita na escola, de acordo com os alunos

Com relação às mudanças para melhorar a atividade escrita tanto nas aulas de redação quanto fora delas, os alunos responderam que eles deveriam ler e escrever mais; que seria necessário haver uma carga horária maior para as aulas de redação; que fosse ensinada mais teoria sobre redação e que a teoria estudada fosse colocada em prática; que tanto o professor como o aluno precisariam estar motivados para as aulas; que os temas deveriam ser mais criativos e discutidos com a turma antes da elaboração do texto, conforme Tabela 7.

TABELA 7 – O que deve melhorar na atividade escrita.

ASSUNTO	OCORRÊNCIA
Ler mais	23
Discutir assuntos variados e criativos antes de produzir o texto	23
Haver maior motivação, tanto do professor como do aluno	16
Escrever mais	11
Ter mais aulas de redação	10
Colocar em prática o que foi estudado	04
Haver mais cobrança por parte do professor	03
Estudar mais teoria sobre redação	02
Ter mais oportunidades	01

O aluno sente necessidade de ler e discutir os assuntos que serão trabalhados e precisa de oportunidades para escrever e colocar em prática o que é apresentado em aula.

As mudanças com relação à atividade escrita, propostas pelos alunos,

podem ser exemplificadas com as seguintes respostas:

A1: A maioria dos alunos já sabem as regras de redação. Então seria melhor se os professores fizessem trabalhos diferentes.

Tipo trazer jornais e espalhar em grupos para nós discutirmos.

A18: Mais criatividade para a transmissão de conteúdos, aulas mais dinâmicas, com mais coisas novas, ainda estamos muito atrasados no desenvolvimento da motivação do aluno.

A27: Mais vontade de ambas as partes (aluno-professor), ler e discutir assuntos diário, prestar mais atenção nos assuntos cotidiano, aumentar a carga horária na nossa escola.

Esses depoimentos demonstram a insatisfação dos alunos com relação à maneira como são desenvolvidas as aulas de redação e sugerem outras formas de trabalho, com diferentes textos e uma dinâmica voltada para assuntos do cotidiano deles. De acordo com GUEDES & SOUZA (1998, p. 17) a seleção de conteúdos para a leitura e para a escrita deveria estar diretamente vinculada aos aspectos da vida dos alunos. Os estudos feitos por ROJO (1999) e HYON (1996) - conforme discutido na seção 2.3.1.1, deste trabalho -, servem como exemplos de organização de um currículo voltado para gêneros textuais com funções específicas e direcionadas a cada série de ensino. Um currículo assim ajudaria o professor a entender melhor o objetivo e a função de cada texto, estimulando o aluno para a leitura e para a escrita.

Segundo os alunos, a leitura é o principal fator que pode colaborar para melhorar a atividade escrita. Aliada à discussão de assuntos variados e criativos, também a motivação é um dos fatores relevantes para que a tarefa seja realizada satisfatoriamente. Em sua prática docente, o professor P4 observou o seguinte:

P4: ...os nossos alunos, os nossos adolescentes, houve época em que a gente dizia que eles não liam nada. Hoje eu acho que já não dá pra dizer isso, porque eles não lêem como nós líamos, a gente pegava Machado de Assis pra ler, mas eles lêem revistas que sejam próprias da idade deles, ou livros da idade.

Hoje, também para o professor, a leitura e a escrita são atividades difíceis de serem realizadas, seja por fatores financeiros, seja por questão de tempo. Poderíamos enumerar vários motivos, mas o que se faz necessário aqui é deixar claro que a leitura é um fator que pode colaborar para melhorar a atividade escrita e deve começar pelo professor. Portanto, a leitura é uma etapa fundamental para o desenvolvimento de atividades como ouvir, refletir, opinar. Com todas as disciplinas trabalhando atividades de leitura e escrita, o aluno passa a criar intimidade com o livro e a construir significados para o que lê e escreve. Surge, então, a necessidade de investigar a importância que a escrita tem no contexto social do aluno.

4.1.6 O papel que a escritura exerce na vida do aluno

Para que o texto escrito faça sentido para os próprios alunos, de acordo com FRANCHI (1998, p. 51), “é preciso vincular a atividade escrita a uma necessidade de expressão pessoal e de interação social e não torná-la uma ‘tarefa escolar’ ou um exercício alienante”. Em vista disso, na Tabela 8, podem se observar os itens que os alunos elegeram, relativos à importância que a escrita tem na realidade deles. Esses itens foram coletados com base nas respostas espontâneas dos alunos.

TABELA 8 – A função da escrita na vida do aluno.

FUNÇÃO	OCORRÊNCIA
a) comunicar-se	59
b) estudar	42
c) reforçar os conhecimentos	22
d) arranjar um emprego	13
e) expressar-se	11
f) qualificar-se para o trabalho	09
g) ser aprovado no vestibular e em outros concursos	06
h) ascender socialmente	04
i) melhorar o relacionamento com outras pessoas	04
j) desabafar ou como terapia	03
l) melhorar o desenvolvimento futuro	02
m) formar o caráter	02
n) identificar-se	01
p) fazer listas de compras	01

Na função da escrita aparecem questões como:

- interação interpessoal: quando os alunos se referem à função da escrita para a) comunicar-se (59 ocorrências, sendo que 01 desses alunos especificou a comunicação através da Internet), i) para melhorar o relacionamento entre as pessoas (04) e j) para desabafar ou como terapia (03). Nesta categoria, temos mais da metade dos alunos, ou seja, 66 recorrências.
- para o estudo: quando a referência é b) para estudar (42) ou c) com o objetivo de reforçar os conhecimentos (22), 64 alunos inscrevem-se nesta categoria;
- para o trabalho: 25 alunos têm a escrita em sua vida como forma de d) arranjar um emprego (13), f) na qualificação para o trabalho (09) ou l) para um melhor desenvolvimento futuro (02), ou ainda, p) para fazer listas de compras (01);
- a escrita relacionada à ascensão social: essa função aparece sob a forma de

g) ser aprovado no vestibular e em outros concursos (06) e h) para ascensão social (04), 10 alunos fizeram essa relação;

- a constituição da identidade: 14 alunos disseram que usam a escrita e) para expressar-se (11), m) para a formação do caráter (02) e n) para identificar-se (01).

Observamos que, para o aluno, a função da escrita está, principalmente, na interação interpessoal, na qual poderíamos acrescentar a constituição da identidade, como necessidade de expressão e identificação consigo mesmo e com os outros.

Podemos considerar a escrita como algo que utilizamos para organizar o nosso pensamento, registrar, comunicar e participar da comunidade a que pertencemos. Concordamos com CLARK & IVANIC (1997) quanto ao fato de que a escrita faz parte de um processo de “produzir significados”. Portanto escrevemos:

- para expressar sentimentos, o que nos ajuda a entendermos a nós mesmos;
- porque a escrita é parte dos recursos que a pessoa tem para exercer as atividades sociais;
- porque o propósito da escrita é dizer que mensagem o escritor está tentando transmitir;
- para gravar, ajudar a escolher as idéias, comunicar-se com os outros através do tempo e do espaço, dar evidências para o entendimento e disseminação de idéias.

Segundo as autoras (CLARK & IVANIC, 1997, p. 39), - e tentando estabelecer uma relação com as respostas dos alunos - há três explicações para o desejo de aprender a escrever: “primeiro, a escrita tem valor intrínseco para explorar as idéias e gravá-las”, o que é comprovado, nessa pesquisa, quando os alunos respondem que a função da escrita é para o estudo, para aprovação no vestibular ou para reforço do conhecimento. “Segundo, a sociedade exige que certas funções sejam cumpridas pela escrita” (CLARK &

IVANIC, 1997, p. 39). O uso da escrita para arranjar um emprego ou para a qualificação no trabalho, entre outros, dão respaldo a essa segunda afirmação. “E terceiro, ser capaz de escrever – de acordo com a norma culta da língua - é visto como um sinal de ser 'educado'” (CLARK & IVANIC, 1997, p. 39), o que, para os alunos, melhora o relacionamento com outras pessoas.

4.2 O ensino da língua escrita na visão do professor de escola pública de ensino médio

A partir do questionário respondido pelas professoras e das entrevistas realizadas, fizemos um levantamento de como se processa a prática de escrita nas escolas pesquisadas segundo a perspectiva daquelas profissionais.

A seguir, tentaremos apontar como a professora organiza suas aulas desde o programa até a seleção do material didático utilizado nas atividades.

4.2.1 Programa usado para a atividade escrita nas escolas pesquisadas

Pelo fato de as escolas estarem inscritas no Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), os professores usam a base curricular indicada. O programa de ensino do PEIES é elaborado pelos vários segmentos educacionais que compõem o Comitê de Engenharia de Programas (CEPRO) da UFSM, quais sejam: “representantes de disciplina das Delegacias de Educação que integram a região de abrangência do PEIES e representantes dos cursos de licenciaturas da UFSM” (Currículo Básico do PEIES, 1999, p. 5). O referido programa segue as normas da nova LDB, dando ênfase à interdisciplinaridade e à contextualização dos conteúdos. Esses conteúdos abrangem níveis de conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (Currículo Básico do PEIES, 1999, p. 6).

A prática pedagógica das escolas pesquisadas está voltada principalmente para programas de ingresso à universidade. O programa do Concurso Vestibular e do PEIES, distribuídos pela UFSM, são usados pelos

professores de ensino médio como guia para a preparação de suas aulas. Esses programas têm a Língua Portuguesa como um “instrumento para leitura, interpretação e produção de qualquer texto” (Currículo Básico do PEIES, 1999, p. 14).

Assim, pressupõe-se que o ensino seja desenvolvido em consonância com as exigências que permeiam a educação nacional hoje, as quais, segundo MELLO (1999, p. 8), são:

Aprender a aprender e a pensar, relacionar o conhecimento com os dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.

Quando questionadas sobre como selecionam os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de redação, as professoras responderam que, no caso do P1, existe um projeto de redação na escola; usam notícias e assuntos da atualidade (P2); ou partem da realidade, do interesse e da programação da disciplina (P3). As respostas das professoras não deixam claro que 'realidade' é essa, nem no 'interesse' de quem se faz a seleção dos conteúdos que serão trabalhados em aula. Tem-se a impressão de que há duas realidades: existe um programa (encaminhado pela UFSM) e existe uma tentativa, por parte do professor, de conectar esse programa à sua realidade. A interdisciplinaridade é a base do programa enviado às escolas pela UFSM, porém o professor de língua portuguesa, muitas vezes, não consegue fazer relações com outras disciplinas. A alegação é devido ao pouco tempo para encontro com outros professores, o grande número de alunos e a disponibilidade de recursos físicos e material de apoio. O próprio professor nem sempre é flexível com relação a mudanças em seu plano de trabalho.

A falta de planejamento corrobora para que cada professor trabalhe individualmente, sem um compromisso maior com o conjunto da escola, com o trabalho em equipe. Disso tudo resultam ações isoladas no sentido de

desenvolver os conteúdos propostos, sem uma base teórica concreta que subsidie o professor em seu trabalho diário.

É necessário que o professor tenha clareza sobre o gerenciamento das ações propostas e que esteja realmente envolvido no processo de construção dos programas que embasam seu fazer pedagógico, pois o ensino de língua portuguesa não é uma questão de escolher conteúdos e sim, de elaborar um programa global da disciplina. Isso, aos poucos, está acontecendo com a participação do professor na elaboração do Plano Político Pedagógico de sua escola.

4.2.1.1 A preparação das aulas

De acordo com os questionários, na preparação das aulas, as professoras não usam livros didáticos, pois esses livros “*não trazem novidades e os textos são repetitivos*”. Porém, o material didático apresentado pelas professoras P2 e P3 como sendo aquele usado nas aulas de redação é, basicamente, retirado de livros didáticos. A professora P1 apresentou um material mais diversificado, elaborado a partir de textos de revistas e de jornais, mas também retirados de livros didáticos.

Alguns autores apresentam, no livro didático, um tipo de texto que seria aquele mais usado para a produção da redação no vestibular, o texto dissertativo.²³ O texto dissertativo é definido por esses autores como um texto em que:

o autor procura demonstrar seu ponto de vista acerca de um tema, visando convencer o leitor por meio de uma seqüência lógica de argumentos. Esse texto apresenta algumas partes bem definidas: introdução, desenvolvimento e conclusão (ERNANI & NICOLA, 1997, p. 388).

²³ Não necessariamente o texto dissertativo é aquele representativo de textos de vestibulares. “A UNISINOS, por exemplo, propõe cartas como gênero textual na redação de seu vestibular”. (OSTERMANN, A. C., 2001, comunicação pessoal)

Qualquer texto pode apresentar essa estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão. Por essa descrição não fica claro como fazer um texto dissertativo. Segundo PLATÃO & FIORIN (1996, p. 252), não é só no texto dissertativo que o produtor do texto expressa seu ponto de vista, mas também na narração e na descrição. O que difere esses textos é o modo como o produtor apresenta seu ponto de vista ou seus argumentos. Assim, de acordo com os autores (PLATÃO & FIORIN, 1996, p. 252), o texto dissertativo apresenta as seguintes características:

- a) ao contrário do texto narrativo e do descritivo, ele é temático, ou seja, não trata de episódios ou seres concretos e particularizados, mas de análises e interpretações genéricas válidas para muitos casos concretos e particulares; opera predominantemente com termos abstratos;
- b) como o texto narrativo, mostra ele mudanças de situação;
- c) ao contrário do texto narrativo, cuja ordenação é cronológica, ele tem uma ordenação que obedece às relações lógicas: analogia, pertinência, causalidade, coexistência, correspondência, implicação, etc.;
- d) o tempo por excelência da dissertação é o presente no seu valor atemporal.

Portanto, texto dissertativo é o tipo de texto que analisa, interpreta, explica e avalia os dados da realidade. “Sua finalidade central é relatar mudanças, por isso, sua referência ao mundo faz-se por conceitos amplos, modelos genéricos, muitas vezes abstraídos do tempo e do espaço” (PLATÃO & FIORIN, 1996, p. 252), como exemplo temos o discurso da ciência, o da filosofia, o dos editoriais de jornais.

Na pesquisa de PILAR (2000, p. 139), um dos membros da banca de correção de uma das universidades pesquisadas (C1) comenta que, desde que foi incluída no vestibular, a redação é baseada no texto dissertativo:

C1: ... Quando a redação foi incluída no vestibular, a partir da década de setenta, veio já o privilégio pelo texto dissertativo em função do que a escola tradicional determinava como sendo um texto em que esse posicionamento do aluno ficaria

mais claro e por meio desse posicionamento poderia ser avaliado o grau de maturidade do aluno, porque um dos critérios para essa maturidade era assim, o aluno para ser universitário, ele não precisa ter só conhecimento, ele precisa ter maturidade.

Conforme o avaliador, no passado, a universidade foi ao encontro da escola no que se relaciona à redação de vestibular. Atualmente, as escolas tentam se adaptar aos critérios estabelecidos pela universidade - no caso de Santa Maria, aos critérios estabelecidos para o PEIES e para o vestibular da UFSM.

No currículo básico do PEIES, enviado às escolas, um texto a ser trabalhado na 3ª série é o texto dissertativo -argumentativo, pois as provas dos concursos de ingresso na UFSM trazem especificada a redação de um texto dissertativo-argumentativo, conforme Figuras 2 e 3 a seguir:

<p style="text-align: center;">REDAÇÃO</p> <p>Diante do problema das drogas, algumas escolas pretendem recorrer a exames laboratoriais para detectar a presença de substâncias químicas no organismo dos alunos ou de candidatos a uma vaga.</p> <p>A implantação do exame antidoping nas escolas permite reflexões.</p> <p>Do ponto de vista legal, o procedimento fere direitos assegurados constitucionalmente, como o livre acesso à escola e a não-violação da privacidade.</p> <p>Do ponto de vista pedagógico, a medida suscita questionamentos sobre a ação da escola diante dos resultados (discriminar, punir, excluir ou prevenir, orientar).</p> <p>Do ponto de vista familiar, a realização do exame implica envolvimento dos pais (negar, punir ou conscientizar-se, orientar, agir).</p> <p>Como você percebe, o tema – antidoping nas escolas – é complexo e polêmico.</p> <p>Queremos que você redija um texto dissertativo-argumentativo de, no mínimo, 20 e, no máximo, 25 linhas, manifestando a SUA opinião sobre o tema.</p>

FIGURA 2 – Proposta de redação da prova de acompanhamento do PEIES/UFSM/1999, para a 3ª série.

REDAÇÃO

Reserva de Vagas

Em setembro de 1999, a imprensa do país noticiou que o Senado Federal tinha proposto reservar 50% das vagas das universidades públicas para estudantes que fazem seus cursos fundamental e médio apenas em escolas públicas.

As reações à idéia foram imediatas. Veja alguns depoimentos:

“O projeto é justo, pois atenua a discriminação imposta às camadas mais pobres.”

“A medida é bem-vinda, pois vem suprir as dificuldades que os alunos de escolas públicas têm para ingressar no ensino superior.”

“O projeto abre caminhos para os despreparados. Quem não tem condições de receber um ensino forte poderá entrar na universidade.”

“A medida é injusta, pois nós nos privamos de coisas básicas para colocar os filhos em escolas particulares. Agora eles vão ser prejudicados.”

“A universidade é um centro de excelência, de formação dos melhores e mais capacitados quadros do país. Com a lei, não haverá seleção de bons alunos, os que realmente merecem estar na faculdade.”

“Quer dizer então que estamos conformados de que a escola pública é pior?”

Devemos é trabalhar para melhorar a qualidade do ensino.”

Diante dessa polêmica, perguntamos:

- Qual é a sua opinião sobre a reserva de vagas na universidade?

Você deve redigir um texto dissertativo-argumentativo, em português padrão, de 20 a 25 linhas, com uma análise pessoal do problema apresentado, usando argumentos claros e consistentes para defender seu posicionamento. Dê um título a seu texto.

FIGURA 3 – Proposta da prova de redação do vestibular/2000/UFSM.

Nos exemplos, há a exigência do texto dissertativo-argumentativo, o número de linhas (presente também nas respostas dos alunos) e a cobrança do posicionamento do autor (a questão da autoria deve estar presente no

texto).

Com o objetivo de preparar o aluno para esses concursos, as escolas usam o texto dissertativo-argumentativo como conteúdo da 3ª série. Contudo, PILAR (2000, p. 112) aponta que, de acordo com um dos avaliadores entrevistados (A1), os alunos de ensino médio chegam despreparados para prestar a prova do vestibular. Isso pode ser comprovado pelo depoimento:

A1: Na verdade, eu acho que essa questão do texto argumentativo é como tu falaste, de repente depende muito do conteúdo, né? Tem que dominar o conteúdo. Então, às vezes eles não têm um conteúdo “X”, e eles não têm nada a dizer sobre aquilo. Então, é a importância de eles estarem bem informados, de assistirem ao jornal, de eles lerem o jornal (...) Pra tu argumentares, tu tem que ter uma posição.

Portanto, não basta que o aluno saiba a estrutura do texto solicitado na prova; é preciso que ele tenha algo a dizer sobre o assunto de maneira a escrever um texto satisfatório. Os alunos já detectaram isso, conforme podemos observar pelas respostas deles citadas na seção 4.2.1 desse trabalho. Outro membro da banca de correção de redações de vestibular, entrevistado por PILAR (2000, p. 125), define o texto desejável nos seguintes termos:

B1: Seria aquele que apresentasse recursos de linguagem que denotassem capacidade de reflexão, ou seja, em outras palavras, um texto original. (...) A originalidade estaria nessa capacidade, muito pouco possível, de uma pessoa de 16 ou 17 anos de pensar o mundo e dar sua opinião pessoal. Aquele que não produzisse o lugar-comum.

O que os alunos percebem em sala de aula, porém, é a ausência de situações reais e estimulantes para o uso da linguagem. A falta de leitura por parte do aluno e a preocupação com regras e metalinguagem por parte do professor acabam por deixar de lado o conteúdo do texto. Isso também pode

ser constatado nas entrevistas com as professoras, quando perguntadas sobre como trabalham o material didático apresentado para a pesquisa:

E: Como é que trabalhas essas atividades que tu me apresentaste?

P2: Sempre lia a teoria, no caso, e depois um exemplo, sempre um exemplo, então quando estava trabalhando o exemplo eram trabalhados todos os detalhes que tinham sido trabalhados na teoria. E aí depois disso, então eles escreviam o texto em cima daquela teoria. Inclusive eu passei para eles uma atividade que era a questão dos esquemas, né? De preparar um esquema para a redação. (...) eu exigi isso numa redação somente, né? Depois as outras ficou livre: vocês têm que apresentar a dissertação assim... Não dei nada, não falei nada e um grande número de alunos continuou fazendo esquemas. Então eu senti que ajudou-os a organizar as idéias.

P5: Então eu peguei o material e selecionei o que eu achei que é mais importante... textos que a gente partia da interpretação daquele texto e aí a gente trabalhava, por exemplo, a estrutura de um texto dissertativo.

E: modela e reproduz?

P5: É.

O que as professoras colocam se enquadra no modelo 'linear'²⁴ citado por CLARK & IVANIC (1997, p. 89), no qual,

A redação progride lógica e seqüencialmente através de um conjunto de diferentes passos ou estágios, por isso a palavra 'linear'. Esses estágios, como podem ser deduzidos dos materiais de ensino e métodos propostos, poderiam ser representados como segue:

1. escolher um tópico.
2. escrever um esquema.
3. desenvolver o esquema.
4. corrigir/editar e revisar.²⁵

²⁴ Esse modelo foi apresentado por Beach e Bridwell (1984) – citado por Clark e Ivanic – e centrava-se nos efeitos de metodologias de ensino que se apoiavam na “boa” escrita.

²⁵ Writing progresses logically and sequentially through a set of discrete steps or stages, hence the word 'linear'. These stages, as can be deduced from the teaching materials and methods proposed, could be represented as follow: 1. choose a topic. 2. write an outline. 3. develop the outline. 4. edit and proofread.

Esse esquema é válido desde que fiquem claros os objetivos a que se propõe o estudo do texto. Entende-se que o professor organiza ações que devem ser executadas pelos alunos a fim de alcançar o objetivo já delineado, cuja cobrança é unicamente a reprodução do que foi previamente estabelecido também pelo professor. O processo talvez ficasse mais significativo se, a partir de textos escolhidos, professores e alunos procedessem à análise de quais princípios regem esse gênero textual e, a partir disso, produzissem novos exemplares desse mesmo gênero, ou optassem por escrever em outro gênero. Seria como desconstruir, entender e classificar para depois decidir em qual gênero escrever, conforme a proposta de ensino australiana citada por (HYON, 1996, p. 704-5).

A princípio, para estabelecermos uma relação dialógica em termos da educação como um processo em construção, se faz necessário conceber a sala de aula como um lugar de interação e partir da realidade e das necessidades dos sujeitos do processo. Agindo assim, aos poucos deixaremos de lado a concepção de educação centrada na transmissão de conhecimentos, segundo a qual o professor é o detentor do saber. O professor seria um dos interlocutores da interação social, detentor de um conhecimento mais complexo – socialmente e historicamente construído – e também sujeito do processo de aprendizagem. Para tanto, precisamos repensar a concepção de aluno, de professor e de escola, dentro de situações reais de ensino da linguagem, e termos claras as metas a que nos propomos alcançar. A partir do exposto, abordaremos a seguir os objetivos a que estão direcionadas as aulas de redação da escola pública de ensino médio.

4.2.2 Objetivos das aulas de redação

O objetivo principal das aulas de redação, segundo as professoras pesquisadas, é:

P1: Desenvolver no aluno a capacidade de expressar

criativamente e criticamente suas percepções, vivências e opiniões nas formas oral e escrita.

P2: Aprimorar o estudo da língua materna e preparar os alunos para enfrentar concursos e vestibulares.

P3: Desenvolver a escrita, a idéia,...

De acordo com as professoras, para que essas ações sejam levadas a termo, existem normas, estruturas e objetivos que são trabalhados em função de princípios, ou seja, em função dos padrões exigidos nas universidades da cidade e região. Na avaliação do texto do aluno são considerados alguns itens como:

P1: O conteúdo, a coerência e a clareza.

P2: O aluno deve ter conhecimento prévio do tema e procurar não fugir ao tema proposto.

P3: Organização da idéia.

Percebe-se, com esses depoimentos, que a disciplina visa a uma relação com o contexto no qual o aluno está inserido, seja para a vida social, seja para aprovação em concursos. Porém, esses objetivos nem sempre são alcançados. Nas entrevistas com as professoras, nota-se que, em termos de produção escrita, a escola está fechada em si mesma e não prepara o aluno para a realidade social.

E: Tu achas que a escola prepara para a vida ou ela prepara só para passar de ano, só para eles terem a notinha no final?

P2: Olha, a idéia geral dos alunos é essa, né? Mas eu tentei desmistificar várias vezes com eles essa história (...) Você tem que fazer a redação porque você está exercitando a aprender e não pra nota. Porque às vezes ele chegava... "Ah! professora eu vou ficar só com essa nota aqui: 0,5?" Eu disse: não! Eu te dei 0,5 pela redação que você me apresentou aqui. Se você levar ela pra casa, analisar, ver o que você errou, a gente pode até sentar e discutir. Ver o que você acertou, o que você errou e reescrever a redação. Quem sabe você aumenta a nota?

P5: Eu acho que pra passar de ano. Acho que a gente poderia, eu nem sei como, mas preparar mais pra vida, né? Mas eu acho que, no momento, a gente tá mais em função de passar de ano.

A professora P2, apesar de justificar ao aluno que ele precisa aprender para si e não apenas para obter um valor 'X' pelo seu trabalho, no final, acaba valorizando a nota: "Quem sabe você aumenta a nota?". Para a professora P5, faltam subsídios para estabelecer uma relação direta do que é ensinado em aula com a realidade social: "...nem sei como". Há um distanciamento entre os objetivos propostos – como por exemplo, "Desenvolver no aluno a capacidade de expressar criativamente e criticamente suas percepções, vivências e opiniões nas formas oral e escrita" -, objetivos amplos e não muito claros, que ficam no papel, e o contexto de sala de aula. Não há um propósito determinado para escrever e/ou uma situação específica em que seja necessário o uso da linguagem escrita. Um planejamento a partir da análise da realidade de sala de aula ajudaria essa relação.

De acordo com as entrevistas, o enfoque maior na produção do texto é dado à argumentação:

P2: O enfoque maior que eu dava em sala de aula era ele saber argumentar e convencer a pessoa que está lendo daquilo que eles estão escrevendo.

Contudo, sobre a linguagem das redações de vestibular encontramos o depoimento de um avaliador (A1), em PILAR (2000, p. 114), que ressalta o fato de os alunos não usarem uma linguagem argumentativa:

A1: O tipo de linguagem é muito problemático, não é uma linguagem argumentativa, é uma linguagem oralizada. É uma linguagem oral, cotidiana que ele usam pra..., eles não sabem mais a diferença. Eu peguei redações muito ruins, a impressão que eu tinha é que eles nunca, jamais tinham feito redação durante todo o 2º grau, muitos deles. A impressão que eu tinha era essa, tipo assim, eles não tinham a mínima idéia de estrutura, no mínimo aquela estrutura básica assim, de introdução, desenvolvimento e conclusão, mais pobre, mas que pelo menos o professor tinha obrigação de ensinar. A impressão que eu tinha é que nunca tinham escrito.

Por esse depoimento, entende-se que o avaliador espera que o aluno produza um texto com, no mínimo, “aquele esquema” ensinado na escola e, da maneira como foi colocado pelo avaliador, o professor é quem não ensinou. Sabe-se que, no decorrer do período escolar, existem falhas que se acumulam ano após ano. Durante a entrevista, a professora P2 comenta a lacuna que fica entre o ensino médio e o fundamental, segundo ele, devido à divisão dos conteúdos programáticos em disciplinas, que acontece a partir da 5ª série:

P2: Eu já trabalhei desde a 5ª série até o 3º ano, e então eu observo...

E: E os problemas variam muito?

P2: Eu observo o seguinte: que nas séries iniciais é trabalhado bastante a leitura, por exemplo, né? A gente trabalha muito a leitura porque a criança está sendo alfabetizada e ela precisa da leitura para interpretação e tal. Aí quando ela chega na 5ª série ela se depara com uma diversidade maior de conteúdos, de matérias diversas.... E, não sei se somos nós mesmos, os professores, que passamos esta idéia pra eles ou o quê? Eles separam: ciências é ciências, história é história, matemática é matemática. Quer dizer: uma disciplina não fecha com a outra. Então eles estudam português é só português, matemática é só matemática, ciências é só ciências, né? E devia ser tudo junto, um conjunto, né? Por isso eu acho importante a interdisciplinaridade, importantíssima.

Se pensarmos em interdisciplinaridade, a Língua Portuguesa deveria ser ensinada através de todas as disciplinas do currículo, cabendo a cada professor fazer a relação entre os conteúdos específicos de cada área com a vida de seus alunos, pois a inserção do aluno no universo da leitura e da escrita precisa primar por atribuir sentido ao que se lê ou se escreve. Entretanto é importante questionarmos em que medida os conteúdos trabalhados em aula estão relacionados com a vida dos alunos.

4.2.3 Conteúdos para a produção textual

De acordo com as professoras, para a confecção da redação, os alunos

utilizam temas atuais, de livre escolha deles ou previamente selecionados pelo professor, e sempre em consonância com os,

P1: Assuntos que são trabalhados nos textos (sempre através)

P2: Ambos – às vezes temas propostos e às vezes livres.

P3: Temas atuais, algumas vezes livres.

Temos a escrita como uma prática social em que manifestamos nossas crenças e valores a respeito da realidade que nos cerca, portanto, mais do que atuais, os temas para a atividade escrita devem levar em conta os diversos contextos em que atuamos. Nas entrevistas, as professoras responderam que os temas são atuais, mas nem sempre fazem parte da realidade do aluno.

E: E estes textos, estão de acordo com a realidade dos teus alunos?

P5: Até porque dava pra trabalhar a interdisciplinaridade, por causa do autor aqui, que eles estavam trabalhando na literatura, Carlos Drummond, né? Não que fosse o texto, exatamente o tema de acordo com a realidade deles.

P2: Então eu sempre procurava fazer assim, por exemplo, me lembro na época da primavera, vamos dizer, início de estação, então levei uma poesia sobre primavera, levei até uma música, era uma musiquinha de igreja e tal. Na turma tinha um menino que conhecia a música e sabia tocar no violão, levou o violão para a sala de aula, tocou, cantaram, então aquilo motivou, né? E aí, logo em seguida eu entrei com a questão do meio ambiente, então foi uma coisa relacionada com a outra e que chamou a atenção deles.

Esses depoimentos deixam transparecer que as professoras, na realidade, não seguem um programa específico, mas tentam conectar os conteúdos com alguma data comemorativa ou com o que está sendo trabalhado em outra disciplina. Há necessidade de se planejar a atividade pedagógica de maneira que o aluno possa construir e reformular as relações entre a linguagem e a estrutura social do grupo do qual faz parte.

4.2.4 Como se desenvolvem as aulas de redação de acordo com as professoras

Um fator importante no processo de produção escrita é o tempo dedicado a essa atividade se pensarmos que todo esse processo se constrói através da reescrita e da reformulação de idéias.

Em duas das escolas pesquisadas, E2 e E3, a redação, na 3ª série, é dada junto com a Língua Portuguesa, ficando a critério do professor o número de aulas destinadas especificamente para a redação. Na E1, há um projeto, elaborado pela escola, em que a redação é trabalhada em separado das aulas de Língua Portuguesa, inclusive com professores diferentes, um para Língua Portuguesa e outro para Redação e Expressão, com 1 (uma) hora/aula semanal. O que diferencia essa escola das outras duas é que nela a redação tem um espaço específico para ser trabalhada; nas outras, a redação fica a critério do professor.

A carga horária de redação, quando esta é desenvolvida junto com Língua Portuguesa, fica a critério do professor, depende dele realizar ou não a atividade escrita com os alunos. A professora P3 foi categórica quando da entrevista:

E: E essa importância é dada também pelo professor?

P3: Sim, eu acho que é o principal, né? É que nem eu, se eu não quiser o ano inteiro dar uma redação... não dou e pronto. Dou lá uma vez no bimestre e acabou.

O aluno A78, quando questionado sobre as mudanças que deveriam ocorrer para melhorar a atividade escrita comprova a opinião da professora:

A78: Falta incentivo e organização pois a matéria não consta no boletim então não é obrigatório e nem sempre o professor manda fazer uma redação.

Há necessidade de um objetivo pedagógico comum a todos os professores, de todas as disciplinas, no sentido de valorizar e estimular a

produção escrita na escola, uma vez que para muitos alunos, o contato com a leitura e a escrita fica restrito à escola.

Um dos “problemas” da produção escrita na escola está no fato de o professor não pesquisar e/ou não analisar a sua própria prática, a fim de saber a relevância que a produção escrita tem para a vida dele e dos alunos. Apesar disso, são exigidos do aluno alguns pré-requisitos para tornar-se apto a mudar de série, como por exemplo:

P1: Saber ler, interpretar; produzir um texto claro, coeso e coerente.

P2: Ter um bom conhecimento lingüístico e hábito de leitura.

P3: Escrever corretamente, organizar um período, etc.

Nos estabelecimentos pesquisados, a professora acredita que as aulas poderiam melhorar se o aluno colaborasse lendo mais e,

P1: Talvez, se a escola proporcionasse mais aulas, poderíamos em sala de aula trabalhar mais com leitura e produção de textos.

P2: ...a escola fornecer material como textos, vídeos, palestras para os alunos.

Dessa maneira, a leitura precisa ser o começo do processo de escrita, ou seja, a prática da leitura e o exercício freqüente e significativo da escrita são fatores indispensáveis para a produção textual. “Uma das razões pelas quais muitos alunos não aprendem a gostar de escrever na escola é que eles não conseguem se identificar com os tipos de leitura que lhes são oferecidos e não conseguem se engajar nas tarefas de escrita que lhes são apresentadas” (CLARK & IVANIC, 1997, p. 121).²⁶

A escrita, de acordo com as professoras, serve para “enriquecer o conhecimento” para desenvolver melhor seu trabalho como profissional de

²⁶ One of the reasons why many students do not learn to enjoy writing at school is that they cannot identify with the kinds of reading they are offered, and they cannot engage with the writing tasks they are given.

língua materna e, principalmente, para a comunicação. A importância que dão à escrita está relacionada ao trabalho, ao conhecimento e às relações afetivas. Segundo FRANCHI (1998, p. 48) “a linguagem é o único atributo humano que nos permite aprender, pensar de uma maneira criadora e mudar, do ponto de vista social”, pois a linguagem possibilita formas de rever conceitos pré-estabelecidos, questioná-los e transformá-los de acordo com nossa escolha pessoal e/ou do grupo ao qual pertencemos.

4.3 Material didático usado nas aulas de redação²⁷

No material didático, coletado nas escolas, ainda predomina o ensino de redação centrado em conteúdos gramaticais:

- ensino da estrutura do texto como por exemplo, introdução, desenvolvimento, conclusão, e regras gramaticais como ortografia;
- objetivos didáticos excessivamente amplos e vagos: a professora P1 coloca como principal objetivo da aula de redação “*Desenvolver no aluno a capacidade de expressar criativamente e criticamente suas percepções, vivências e opiniões nas formas oral e escrita*”, porém não esclarece como isso será feito ou o que é necessário para que o aluno seja criativo e crítico. Acreditamos que, para que isso aconteça, se faz necessário um entendimento, por parte do aluno, da organização do texto e de como o gênero textual estudado se configura;
- uso do livro didático como recurso inquestionável no processo de ensino: o professor, responsável pelo consumo e aproveitamento do livro, usa-o como base do conteúdo trabalhado em sala de aula. Apesar de, nos questionários, os professores responderem que:

Questão 3: O que você acha dos livros didáticos?

P1: Não os utilizo. O aluno precisa de textos atuais.

²⁷ O material apresentado pelas professoras, como sendo aquele desenvolvido em aula, foi selecionado conforme classificação da página 84 e encontra-se em anexo no final desse trabalho.

P2: Não trazem muitas novidades e os textos são repetitivos.
P3: Nem tão úteis como deveriam ser.

Apesar desses depoimentos, verifica-se que a maior parte das atividades propostas, apresentadas no material didático, foi retirada de livros didáticos. Concordamos com SOUZA (1995, p. 117) para o fato de que,

O contexto escolar não conseguiu, ainda, abrir mão do paradigma 'transmissão do conhecimento via livro didático' e a questão, talvez, não esteja em abandoná-lo simplesmente, mas, sim, em questionar essa ordem paradigmática que coloca o livro didático enquanto fonte única, universal de referência para a sala de aula.

O livro didático continua sendo referência na organização da prática pedagógica. Somente o que mudou foi a forma como é levado para a sala de aula, através de material avulso como fotocópias e apostilas.

– atividades de ensino com foco no produto, sem atenção ao processo: o conceito e/ou a regra aplicados são previamente dados pelo professor. Não é oferecida ao aluno a oportunidade de formular seu próprio conceito sobre o assunto;

Vejamos como exemplo o material didático trabalhado nas três escolas pesquisadas:

ESCOLA E1:

O material didático entregue pela professora P1 apresenta temas atemporais como: violência entre os jovens, paz, moralidade, cidadania, comunicação de massa, vestibular,... retirados de jornais (como *Folha de São Paulo* e *Zero Hora*, por exemplo), de revistas (*Veja*) e propostas de redações de livros didáticos diversos. Esses assuntos aparentemente deveriam interessar aos adolescentes, porém os alunos sentem a falta de discussões sobre os mesmos em aula, conforme respostas a seguir:

A5: Aulas mais descontraídas, com debates sobre os assuntos da redação, mais variedade de assuntos,...

A19: Eu acho que a professora deveria trazer jornais dividir as salas em grupos e depois debatermos os assuntos, isso ajudaria no desenvolvimento de uma escrita. E cada um deveria conscientizar-se de que uma informação é precisa.

A24: Na minha opinião deveria ter mais opiniões, debates, conversação entre aluno x professora. A aula ter mais desenvolvimento, falarem mais dos problemas do dia a dia.

O material, apresentado pela professora P1, não explica como é trabalhada a estrutura formal da dissertação, nem o que se entende por texto dissertativo, tese, tópico frasal, dentre outras nomenclaturas que aparecem no material. Também não menciona para quem se dirige o texto, nem a partir de que contexto e/ou para qual contexto o texto é escrito.

As atividades consistem, basicamente, em retirar dos textos a tese e os argumentos e/ou marcar as partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. As tarefas propostas estão centradas no produto e não no processo de construção do texto: (a) levam o aluno a expressar um pensamento sobre a leitura feita. Entendemos que leitura não significa apenas retirar os significados presentes no texto, mas selecionar, inferir e confirmar hipóteses; também significa lazer e informação, entre outras práticas de leituras possíveis; (b) não apresentam estratégias de construção e desconstrução do texto, para que o aluno, ao elaborar sua produção, tenha idéia de como o texto é organizado, por exemplo, em que veículo de comunicação ele está publicado, quais os recursos da língua são utilizados (estilo), qual o conteúdo do texto e como ele está estruturado, enfim, qual é o gênero textual adotado pelo autor do texto.

ESCOLA E2:

Apesar de, na entrevista, a professora comentar que trabalhou textos de jornais e revistas, não os apresentou, para a pesquisa, como material didático trabalhado em aula. A professora P2 apresentou partes de um livro didático (ERNANI & NICOLA, 1997) como sendo o conteúdo trabalhado nas aulas de redação. Os temas apontados por esse material didático referem-se a viver em

sociedade, crise social, pena de morte e pequenos textos de vestibulares sobre temas variados, tais como planetas, filosofia, cantores famosos, computador, poesia, etc., que o professor “imagina” ser do interesse do aluno ou possíveis de estar na redação do vestibular.

O material, apresentado pela professora P2, contempla a argumentação como uma construção de idéias dentro de um quadro com um tema, um argumentador e um receptor, sem mencionar o contexto em que esse texto será produzido. Apresenta uma estrutura para planejar a dissertação baseada em um esquema-padrão com introdução, desenvolvimento e conclusão. Esse esquema por si só não basta, há a necessidade da discussão de uma leitura de apoio que possa confrontar diferentes pontos de vista para que, a partir dessa leitura e discussão, o aluno possa tomar uma posição em relação ao que vai escrever.

ESCOLA E3:

A professora P3 organizou um polígrafo com partes de livros didáticos. Os temas escolhidos para a abordagem estão relacionados à violência, mulher, cidadania, leitura, automedicação, custo de vida, internet, etc.

As atividades referentes ao texto propõem reformulações ao próprio texto, sugerem assuntos para serem discutidos em grupo; e apresentam exercícios como reconhecer as partes da dissertação no texto (ou transcrevê-las). Dentre todas as atividades, essas são as que mais “chamam os alunos para o texto”, solicitando que eles criem argumentos, que comparem o seu dia-a-dia com os acontecimentos do texto ou que discutam as idéias com o grupo antes de produzir o seu próprio texto.

Reunindo o material didático fornecido pelas professoras das três escolas, podemos classificar as atividades em 3 focos:

- a) estrutura textual: especificamente orientada para a coesão e coerência, com ênfase no produto final e não no processo de produção textual;
- b) conteúdo: os exercícios apresentam um texto dissertativo-argumentativo no qual o aluno deve expressar opinião, argumentos e sugestões sobre o tema

proposto, com foco principal na expressão do aluno a respeito da leitura feita, por exemplo, “Segundo o texto...” ou “Segundo se depreende do texto...”;

- c) estruturas morfosintáticas da língua: exercícios de aplicação das regras gramaticais da língua padrão.

De modo geral, as atividades levam o aluno a (a) *reconhecer* o tópico frasal (período que contém a idéia central do parágrafo) e a tese (idéia a ser defendida); (b) *marcar* as partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão); (c) *classificar* a dissertação em objetiva (escrita em 3ª pessoa e apresentando argumentos de forma impessoal e objetiva) ou subjetiva (escrita em 1ª pessoa e apresentando argumentos de forma pessoal e subjetiva); sem, com isso, atender às capacidades necessárias à leitura de textos informativos argumentativos, que são, segundo SERAFINI (1995, p. 176), *saber* confrontar e classificar; *saber* defender uma idéia; *saber* determinar relações de causa e efeito. É importante explicitar para o aluno que diferentes textos funcionam melhor em diferentes contextos, ao invés de aprender (e ensinarmos) uma única forma, a partir de uma perspectiva essencialmente formal.

De acordo com GUEDES & SOUZA (1998, p. 144) não usamos a linguagem para produzir um parágrafo, uma introdução ou provar uma tese. “Na vida real da linguagem, falamos e escrevemos para produzir bem determinados efeitos sobre os nossos interlocutores, até mesmo quando não queremos produzir efeito nenhum, como é o caso da redação escolar”.

Outra prática comum nos textos do material apresentado refere-se à voz do autor. As atividades consistem em reunir opiniões dos alunos a respeito do pensamento do autor sobre o assunto. Essas atividades, conhecidas como “interpretação”, exigem do aluno apenas respostas que já estão expressas no texto, não modificando a visão de mundo do aluno, pois os exercícios apresentam somente uma instância de testagem, e não de aprendizagem. São atividades de identificação de palavras ou trechos do texto correspondentes ao que foi decodificado na pergunta.

Há uma simetria entre os exercícios no sentido de que exploram a estrutura formal de introdução (onde se desenvolve a tese), desenvolvimento (onde estão os argumentos de apoio) e conclusão (o fechamento das idéias). Porém, falta um leitor possível para esse texto produzido pelo aluno (a não ser o professor-avaliador); não há um objetivo explícito para a realização desse ato (a não ser a nota). Os conteúdos carecem de elementos que levem o escritor a se fazer presente no texto.

Ler e escrever são duas faces, de um mesmo processo, que se completam. Antes de escrever um texto temos que ter em mente o que dizer sobre o assunto a ser discutido. “Se ler é produzir sentido, um aluno só vai produzir sentido para o que tem interesse” (GUEDES & SOUZA, 1998, p. 142), e o professor pode partir da leitura para propor tarefas de escrita, tarefas essas que levem o aluno a “apropriar-se das diversas formas de pensar que ecoam neste planeta (...), assim como estabelecer relações entre os diferentes saberes que fazem parte da nossa cultura” (LOPES & DULAC, 1998, p. 39).

Uma atividade que serviria de exemplo para tarefas de leitura e escrita seria a produção de um jornal da turma com cartas, anúncios, artigos, editorial, reportagens, notícias, charge, recados, entre outros. Nesse jornal, os alunos escolheriam e pesquisariam os assuntos sobre os quais os textos seriam confeccionados, salientando a finalidade dos textos e os receptores a que eles se destinam.

A confecção de um jornal da turma, em primeiras séries do ensino médio, tem dado bons resultados com relação à pesquisa, seleção de assuntos e confecção de novos textos a partir dos textos pesquisados. A expectativa dos alunos em saber que outros colegas lerão seus trabalhos motiva-os na realização dos mesmos e a percepção de como é organizado um jornal permite aprofundar a leitura deste. A seguir temos, como exemplo, um texto produzido por aluno de 1ª série do ensino médio, para o jornal da turma:

Sexualidade e adolescência

Sexo tem a ver com a reprodução dos seres humanos, mas agora, na fase da adolescência, isso está virando um caos: camisinha furada, pênis mole ou pequeno pode ser normal para alguns, às vezes, mas é um constrangimento para outros que estão começando agora e pode até ser o fim do mundo. Quando chega essa idade, pinta uma atração fatal irresistível, e todo mundo quer beijar, quer “ficar”, fantasiar e namorar. E todo mundo quer saber (na prática ou na teoria), todo mundo vira tarado, pois só pensa “naquilo” e surgem as dúvidas, as curiosidades.

Mas, ao mesmo tempo, todos acham que precisam posar de professores da matéria, aí começam os problemas. Adolescente tem medo de engravidar? Sim, não usam camisinha aí depois dizem: como isso aconteceu comigo? Deus é injusto!

(Lucas. Turma 1ºT)

FIGURA 4 – Exemplo de texto produzido para o jornal da turma.

A possibilidade de o aluno entrar em contato com textos jornalísticos em sala de aula permite um trabalho direcionado para suas experiências fora do contexto escolar. De acordo com CARMANGNANI (1995, p. 125), o uso de textos da imprensa na sala de aula pode ser justificado:

Pelas possibilidades que oferece aos alunos de compreenderem as *condições de produção* desse tipo de texto, discutirem seus sentidos possíveis, bem como questionarem suas prováveis omissões, distorções e recursos argumentativos.

Essas possibilidades de trabalho com o texto jornalístico contrapõem-se com as atividades dos textos – retirados, normalmente, de livros didáticos e apontando para perguntas e respostas localizáveis no texto - apresentados em sala de aula. Temos como exemplo o poema de Fernando Pessoa para introduzir “dissertação subjetiva” no livro de ERNANI & NICOLA (1997) e apresentado como material didático usado pela professora P2:

Dissertação subjetiva

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,
Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia
Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia.

O Tejo tem grandes navios
E navega nele ainda,
Para aqueles que vêm em tudo o que lá está,
A memória das naus.

O Tejo desce de Espanha
E o Tejo entra no mar em Portugal.
Toda a gente sabe isso.
Mas poucos sabem qual é o rio da minha aldeia

E para onde ele vai
E donde ele vem.
E por isso, porque pertence a menos gente,
É mais livre e maior o rio de minha aldeia.

Pelo Tejo vai-se para o Mundo.
Para além do Tejo há a América
E a fortuna daqueles que a encontram.
Ninguém nunca pensou no que há para além
Do rio da minha aldeia.

O rio da minha aldeia não faz pensar em nada.
Quem está ao pé dele está só ao pé dele.

(CAEIRO, Alberto, et. Fernando Pessoa. In: *Obra Poética*. Rio de Janeiro, Aguilar, 1972. p. 215-6)

EXPLORANDO O TEXTO:

1. De quantas estrofes se compõe o poema?
2. Pense nas conjunções e responda: qual a relação estabelecida entre os três primeiros versos da primeira estrofe do poema?
3. Após a primeira estrofe, em que o poeta faz uma declaração, o poema passa a apresentar as características do rio Tejo. Quais são elas?
4. Qual a forma utilizada pelo poeta para apresentar as características do rio Tejo?
5. Além de apresentar as características do rio Tejo, o poeta nas apresenta também as características do “rio da minha aldeia”. Quais são elas?
6. As formas utilizadas para apresentar as características do “rio da minha aldeia” e do rio Tejo são iguais? Justifique.
7. Ao contrapor o rio Tejo e o “rio da minha aldeia”, o poeta estabelece entre eles uma relação. Qual a relação? Que palavra explicita esse tipo de relação?
8. Na segunda estrofe do poema, aparecem as palavras **naus** e **navios**. A que idéias podemos associar, conotativamente, essas palavras?
9. Os dois primeiros versos do poema aparentemente se contradizem. O que desfaz essa aparente contradição?
10. No poema de Fernando Pessoa, podemos observar facilmente as três partes de uma dissertação. Aponte quais são elas.

FIGURA 5 – Exemplo de material didático usado pela professora P2.

As atividades propostas no exemplo acima são atividades de leitura, falta-lhes ainda um encaminhamento para a escrita de um outro texto do mesmo gênero. Uma primeira atividade que poderia ser acrescentada seria:

- 1 – Em conjunto com os colegas pesquise e discuta a respeito de algo que seja representativo em sua cidade (no caso de Santa Maria, pode ser um rio, uma ponte, um morro, um parque, um monumento, entre outros), depois escreva um poema onde você ressalta as características e argumenta o porquê do tema escolhido.

Na análise de um texto, deve-se levar em conta os princípios que regem o gênero textual a ser estudado, a partir disso, pode-se desconstruir o texto e produzir novos exemplares deste ou optar por um novo gênero. O professor assumiria a função de orientador da estrutura léxico-gramatical do texto a ser escrito e observaria a criatividade, o posicionamento pessoal, a organização e a disposição do texto do aluno.

Veamos um exemplo de proposta de redação apresentado pela professora P3:

PRODUÇÃO DE TEXTO
DISSERTAÇÃO – ARGUMENTOS A FAVOR OU CONTRA A TESE
 Leia o texto:

Os usos do brinco

O homem – um senhor já de certa idade, trajando terno e usando gravata – estava furioso.

- Onde é que já se viu? Brinco no Colégio, isso tinha de ser mesmo proibido! Com risco de incorrer em sua sagrada ira, perguntei se aplicaria a proibição também às meninas.

Olhou-me com desprezo.

- Claro que não. Você é idiota? Claro que não. Meninas podem usar brincos. Rapazes é que não podem.

Lembrei-me que vários homens de cuja masculinidade não se poderia duvidar – bucaneiros, até, e bandidos – usavam brincos, isso sem falar em índios guerreiros. O argumento deixou-o perplexo e irritado:

- E os estudantes são índios, por acaso? Não pode e pronto.

Ficou em silêncio um instante. Um silêncio intranquilo, queria ganhar a discussão, claro, mas não com o “não pode e pronto”: não ficava bem para um cavalheiro estes rompantes. Queria um argumento, um argumento inteligente, e era o que procurava desesperadamente. Por fim, seu rosto se iluminou:

- E tem mais uma coisa: o brinco pode ser um disfarce.

Disfarce de quê, perguntei, surpreso. E ele:

- Disfarce para um transmissor, ora. Então você não sabe que eles agora estão fabricando transmissores cada vez menores? O cara coloca um transmissor desses no brinco e está feito: daí por diante, colar é uma barbada. Fica o rapaz na aula, o cúmplice lá fora. O professor dita as questões da prova, o cúmplice ouve, procura as respostas certas e transmite para o cara do brinco. Não é uma barbada?

Tive de confessar que sim, que era uma barbada. E tive de confessar que era também uma coisa genial: nem mesmo o Ian Fleming, criador do James Bond, tinha pensado numa coisa assim.

- Não é mesmo? – Ele, triunfante. – Não é uma grande sacada? Acho até.

Deteve-se, ficou um momento em silêncio, pensando. E aí mirou-me, inquisidor:

- Diga-me uma coisa: quanto é que você acha que daria para cobrar um brinco desses?

Criação do texto

Reúna-se com seus colegas. Discutam a tese apresentada, argumentando a favor ou contra. Em seguida, escolham um dos grupos abaixo e façam no caderno um texto dissertativo expondo suas idéias sobre o assunto.

Uma equipe de juízes, neutros irá avaliar os trabalhos dos grupos, selecionando aqueles cujos argumentos forem mais convincentes.

TESE: Dois jovens estavam usando brincos e foram impedidos de freqüentar as aulas.

GRUPO A – Argumentos favoráveis ao uso de brincos pelos meninos.

GRUPO B – Argumentos desfavoráveis ao uso de brincos pelos meninos.

FIGURA 6 – Exemplo de proposta de redação apresentado pela professora P3.

Antes de propor essa atividade o aluno poderia entrar em contato com

outros dados da estrutura que compõe o texto e que o ajudariam na posterior escritura do seu texto.

4.4 Considerações finais

Nessa seção são apresentadas, de forma resumida, considerações sobre os dados apresentados até agora.

Tem-se um panorama geral dos questionários respondidos pelos alunos: há 1 hora/aula semanal dedicada à redação na escola; há em torno de 35 alunos em sala de aula, com idade entre 15 e 20 anos; esses alunos entendem que as aulas de redação são importantes porque ajudam na comunicação e os conteúdos das aulas de redação possuem relação com o contexto social; o que mais escrevem durante o dia são recados; o que mais gostam de escrever são cartas; e as regras mais lembradas para a produção de um bom texto são parágrafo, com introdução, desenvolvimento, conclusão, e número de linhas.

O aluno escreve basicamente, quando está na escola. Aí está a importância da escrita na escola e na vida dos alunos. Fora dela, os motivos para escrita são os temas escolares, resumos de textos e tarefas solicitadas pela escola ou tarefas corriqueiras como lista de compras e recados. Usam a escrita também para expressarem seus sentimentos escrevendo na agenda e no diário.

As condições de formação continuada e de trabalho a que os professores estão expostos se refletem na dependência, desses profissionais, do livro didático e na maneira como a escrita se apresenta tanto para o professor como para o aluno. Pode-se observar, a partir dos dados coletados, que a preocupação com a correção e organização da redação superam a ênfase que deveria ser dada ao conteúdo ou a criticidade do texto que o aluno está escrevendo.

Neste capítulo discutimos alguns pontos que estabelecemos como prioridade de estudo nessa pesquisa. Partindo da perspectiva de HALLIDAY & HASAN (1985, p. 11), texto é essencialmente “um produto do meio no qual

ocorre um processo contínuo de trocas de significados sociais”, ou seja, de que há um escritor que escreve para um leitor em potencial, e que esse escritor quer realizar uma ação através desse texto, seja com o propósito de divertir ou reclamar, ou ainda, como forma de representar a si mesmo perante um determinado grupo social, queremos ressaltar a importância de se praticar a linguagem escrita a partir de situações reais de uso da língua. Assim, as reflexões sobre o ensino-aprendizagem da língua, precisam ser repensadas, entendidas como uma forma de construção humana, de interação entre sujeitos social e historicamente constituídos.

5 CONCLUSÃO, LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS NA ÁREA

A educação é um processo continuado e permanente. Isso se reflete na produção escrita que, por si só, exige continuidade, pois faz parte de todo um processo de elaboração, construção, reelaboração e disseminação de conhecimento. Distantes de se esgotarem as discussões sobre a escrita na escola e sua relação com o contexto, são apresentadas agora algumas considerações obtidas à luz da análise dos dados oriundos desta pesquisa.

Neste estudo, buscamos responder às seguintes perguntas: 1) quais os gêneros textuais nos quais os alunos se engajam? 2) em que medida os alunos usam a redação escolar em suas relações com o meio social mais amplo a que pertencem? e 3) em que medida o ensino de redação na escola corresponde a 1 e 2?

Os alunos ainda apresentam inúmeras dificuldades seja com relação à gramática, seja com relação ao conteúdo temático em si, embora já estejam cursando a 3ª série, e, portanto, já tenham tido vários anos de contato com o ensino formal da língua tida como padrão. Considerando que a norma culta é o objeto de ensino da língua nas escolas, fica difícil justificar que essa norma não seja usada pelos alunos após anos de estudo da mesma. De acordo com PÉCORA (1999, p. 44), uma das razões para os alunos não usarem a norma culta ensinada na escola seria as condições de trabalho, desfavoráveis ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e à própria concepção de norma culta.

Quando, por exemplo, um aluno que não utiliza ordinariamente a norma culta – e esse é o caso da maioria dos alunos, após a propalada democratização do ensino – vem para a escola, o padrão não lhe é ensinado como uma variante, uma possibilidade a mais de uso em relação àqueles que ele já domina e em relação ao seu dialeto de origem, mas como o

único uso *lingüísticamente* correto, a única linguagem representante de uma *cultura*: daí ser o *padrão*, a norma *culta*. (grifos do autor)

Talvez seja esse o motivo de as normas da língua padrão, ensinadas na escola, serem decoradas e não praticadas, uma vez que o aluno precisa da nota e não se vê enquadrado no contexto de uso dessas normas. O espaço vazio que se forma entre o aluno e sua linguagem, passa a ser preenchido com regras da nova linguagem proposta pela escola.

O interesse em melhorar o relacionamento entre as pessoas através da comunicação, em melhorar a escrita, principalmente, a ortografia e a acentuação, e a ordem correta das palavras na frase, é uma das relações que o aluno faz entre o que ele trabalha em aula e a vida diária, como nos exemplos abaixo:

A23: Eu acho as aulas de redação muito importantes, pois além de escrevermos melhor também nos relacionamos melhor com as pessoas. Eu gosto muito de redação.

A35: É importante pois me tras conhecimentos diversificados, ajudando-me na grafia e no desenvolvimento correto de minhas idéias.

A45: Eu acho as aulas de redação importantes, pois nos ensina a escrever melhor, a não nos perdermos do tema principal que se trata o texto, enfim, nos ajuda bastante até mesmo em conhecimento geral.

Há a necessidade de mudanças relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua que, embora sendo 'materna', torna-se difícil para o aluno quando se trata de estudar a língua tida como padrão. Respostas como as que seguem mostram a maneira velada com que a escola impõe suas regras e conteúdos:

A7: Acredito que mais leituras poderiam ajudar, mas leituras incentivadas e não forçadas como muitas vezes é na aula de literatura quando a sua leitura vale um bimestre.

A16: Querendo ou não passam para nós informações do mundo em que vivemos e nos faz filosofar.

Concordamos com GUEDES (1998, p. 42), que o ensino do português deve estar voltado para as práticas de leitura e produção textual e não mais centrado apenas na gramática, que, embora muito importante, seria uma parte do processo. Um bom exemplo disso seria uma aula de leitura e produção textual baseada na pesquisa, conforme modelo de Callagan & Rothery apud HYON (1996):

1ª aula: o professor leva para a sala de aula jornais e revistas e os alunos selecionam os textos que eles julgam pertencer a um gênero específico (editorial, notícia, propaganda, cartas,...). Se a escola tiver acesso à Internet, essa seleção pode ser feita através de pesquisa na rede.

2ª aula: a partir dos textos já selecionados, os alunos, com a ajuda do professor, identificam as características do gênero escolhido. Divididos em grupos, os alunos definem um tema a ser abordado e passam a discuti-lo e a relacionar os argumentos (pode-se assistir a um filme sobre o assunto). O professor passa a ser o mediador e organizador dos argumentos.

3ª aula: escreve-se um texto dentro das características do gênero escolhido. Antes de entregar a versão final os alunos trocam seus textos para receber contribuição sobre os mesmos.

Aulas como estas têm por objetivo a troca de idéias e a construção de argumentos para a abordagem de assuntos diversos, afora todo o estudo gramatical da língua que estaria englobado no material, de fácil acesso (como o jornal e a revista), utilizado pelos alunos.

Cabe ressaltar aqui o depoimento da professora P3 sobre a importância dada, pelo professor, à produção escrita na escola.

P3: (...) a gente sabe, 1º ano, 2º ano, às vezes num ano eles têm uma redação, porque o professor não acha que é importante, porque no 3º ano eles vão aprender e ele não vai perder tempo de dar literatura, de dar o português, para dar redação, aí no 3º ano não tem como, num ano só, tu fazer eles pegarem o gosto de escrever, perderem aquele medo. (...) É que nem eu, se eu não quiser o ano inteiro dar uma redação,

não dou e pronto. Dou uma lá uma vez no bimestre e acabou. E eles não exigem, eles vão achar a coisa melhor que tem.

Segundo a professora, a redação só tem importância na 3ª série e fica a critério do professor trabalhar ou não a produção escrita com os alunos.

Conforme já exposto, na grade curricular, é determinada apenas uma aula semanal para a redação escolar. A média de 35 alunos em sala de aula é um dos entraves, segundo os professores, para orientar o aluno na reelaboração ou reestruturação do texto. Como dito anteriormente, pela nova LDB, a escola pode estabelecer a carga horária das disciplinas. Portanto cabe à escola e à sua política educacional proporcionar condições para que, de fato, se construa um ambiente de ensino-aprendizagem da língua materna. Segundo BROWN (1994, p. 41),

um currículo escolar que vem da “administração” (grifo do autor) pode ser modificado, até certo ponto, de maneira a incluir ensino e aprendizagem centrados no aluno, a permitir que os alunos estabeleçam alguns – talvez não todos - de seus próprios objetivos de aprendizagem, e a individualizar lições e atividades tanto quanto possível. O resultado: mais auto-estima do aluno, maiores chances de auto-realização e mais tomadas de decisão por si próprio.²⁸

Na maioria das vezes, a redação é feita para cumprir uma tarefa, receber uma nota e não para interagir através da linguagem, expressando o posicionamento do aluno sobre determinado assunto. A partir disso, tem-se a impressão de que a redação escolar serve apenas para ocupar um espaço que a Língua Portuguesa não preenche na grade curricular, tratando Língua Portuguesa e Redação, como algo em separado, como duas coisas distintas.

Queremos ainda chamar a atenção para alguns aspectos revelados pela análise das respostas dos alunos. A maior parte das orações, utilizadas pelos

²⁸ A school curriculum that comes from “the administration” can be modified to some extent to include student-centered learning and teaching, to allow students to set some – not all, perhaps – of their own learning goals, and to individualize lessons and activities as much as possible. The result: higher student self-esteem, greater chances for self-actualization, more deciding for oneself.

alunos como resposta aos questionários, foram estruturas de complexidade mínima. Com orações simples, muitas vezes restringindo-se a responder 'sim' ou 'não' às questões solicitadas, sem justificar sua resposta (ver como exemplo as respostas dos questionários A46, A69, A70, A71, A89, entre outros, em anexo). De acordo com FRANCHI (1984, p. 19) “a capacidade de produzir um número maior ou menor de orações tem sido associada a uma maior ou menor ‘fluência lingüística’.

Apesar de terem, no mínimo, 10 anos de aprendizagem escolar, os alunos ainda cometem erros de grafia, concordância, pontuação, entre outros, mesmo sendo a estrutura gramatical uma das mais cobradas na hora de avaliar a redação. Isso talvez seja porque “o efetivo domínio da escrita apenas pode se dar como um desdobramento da práxis lingüística e jamais como uma mera assimilação de técnicas e padrões” (PÉCORA, 1999, p. 117).

Compartilhamos da opinião de CLARK & IVANIC (1997, p. 52),²⁹ sobre a capacidade de escrever de acordo com a norma culta da língua:

Ser capaz de escrever segundo as convenções dominantes e em gêneros de prestígio, assim como ensaios e narrativas, são considerados um sinal de boa educação, inteligência, boa colocação social e são normalmente pré-requisitos para profissões de prestígio que, por sua vez, conferem alto *status* social e boa posição econômica.

Segundo CLARK & IVANIC (1997, p. 142),³⁰ “A escrita não só transmite uma mensagem sobre o conteúdo, mas também sobre o escritor”, ou seja, ela é afetada pela história de vida do escritor. Nossos dados parecem demonstrar uma desconexão entre o que o professor seleciona como conteúdos ou temas a serem trabalhados em aula e o que o aluno gostaria de escrever. Tem-se a impressão que os temas “da realidade” ou “atuais” para o professor não fazem

²⁹ Being able to write following the dominant conventions and in the prestige genres such as essay and narratives are considered to be a sign of a good education, intelligence, good social standing and are usually prerequisites for prestige professions that in turn confer high social status and good economic standing.

³⁰ Writing not only conveys a message about content but also conveys a message about the writer.

parte da “realidade” do aluno, uma vez que este cita a escolha dos temas como um dos fatores a serem melhorados nas aulas de redação.

Para GUEDES & SOUZA (1998, p. 144-5) a separação que o aluno faz entre língua falada e língua escrita dificulta, ainda mais, a relação com a realidade:

Na vida real da linguagem, falamos e escrevemos para produzir bem determinados efeitos sobre nossos interlocutores, até mesmo quando não queremos produzir efeito nenhum, como é o caso da redação escolar. (...) O ensino de Língua Portuguesa centrado na tradicional lista de conteúdos e transformado em ensino da metalinguagem da gramática tradicional, acabou levando os alunos a construir uma imagem da língua escrita como conjunto de formas dissociadas e até mesmo opostas às práticas cotidianas da língua falada.

A realidade em sala de aula e as necessidades apresentadas, tanto pelo professor como pelo aluno, exigem reflexões sobre determinadas mudanças que deveriam acontecer (começando por um posicionamento diferenciado frente ao objetivo que se quer alcançar), para que, de fato, esse objetivo se concretize. Pelo fato de estarem na 3ª série, há também a preocupação com o PEIES, com o vestibular e outros concursos:

A18: Sinceramente eu não gostava muito de redação pelo fato de eu normalmente dormir em aula, até que notei que eu precisaria do conteúdo para o Peies, Vestibular e a maioria dos concursos que vão de vir. Notavelmente tornou-se necessária para meu desenvolvimento, acabei gostando.

A40: Preparar para provas de concursos, vestibular, PEIES, desenvolver a criatividade, ortografia etc.

A54: As aulas são muito importantes, principalmente agora com o vestibular chegando. Mas às vezes elas se tornam muito chatas com termos repetitivos, sem mais argumentos e ideias para escrever.

A89: Dou muita importância, afinal eu gosto e conta muito no vestibular.

A96: São importantes para o vestibular e também ajudam na escrita do dia-a-dia.

Ainda que os professores escolham conteúdos que, a princípio, serviriam para amenizar a preocupação da maioria dos estudantes, que é passar no vestibular ou no PEIES, os alunos não se sentem preparados e/ou motivados para escrever um texto. Segundo eles, falta leitura e discussão prévia dos assuntos trabalhados em aula, para que possam colocar em prática as teorias apreendidas sobre redação, “Se ouvir aulas (de português, de matemática, etc.) fosse eficiente, todos os nossos alunos que saem do ensino médio seriam, pelo menos, eficientes em redigir textos e em calcular” (KAERCHER, 1998, p. 71).

Os dados nos apontam que, embora a escrita ocupe um lugar significativo na vida da maior parte da população, o fato de os alunos escreverem muito pouco mostra que essa atividade parece não ser essencial para a vida que levam. Se o contexto social do aluno não exige que ele escreva, necessitamos saber o porquê. Em algumas respostas dos questionários, esses alunos apresentam desconforto pela pouca habilidade na escrita, vê-se pelos erros de ortografia das respostas dos alunos ao questionário. A falta de interesse e estímulo e o sistema escolar inadequado (a prática pedagógica, o tema das redações e o número de aulas, por exemplo), foram citados como os principais culpados pela falta de interesse na escrita. Concordamos com ZILLES (2000, p. 52) sobre o fato de que,

as grandes diferenças lingüísticas no país são ligadas às oportunidades desiguais, à estrutura social injusta, e tendem a se aprofundar com a ampliação da exclusão, com a exacerbação do individualismo e a ausência de projetos coletivos significativos.

Para que se possa desenvolver a escrita como prática social no contexto escolar e social, mais especificamente, nas aulas de redação e através da língua portuguesa, faz-se necessário um redimensionamento na relação existente entre professores, alunos e a própria instituição escolar. Esse redimensionamento requer programas de ensino amplos e flexíveis, gerando

processos de ensino- aprendizagem que levem em conta os conhecimentos do aluno. A concepção de linguagem, por sua vez, precisa estar ancorada numa relação dialética entre práticas discursivas e práticas sociais.

Alguns questionamentos que assombravam nosso fazer pedagógico, continuam latentes, porém tornaram-se mais visíveis e passíveis de enfrentamento, como por exemplo, a relevância que o ensino da produção escrita tem para a vida dos alunos da 3ª série do ensino médio. Esses alunos escrevem com o objetivo de aprender a redação que é solicitada no vestibular. Alguns se preocupam com o mercado de trabalho, mas a grande maioria não vê outra função para a produção textual na escola, senão a de preparar para o vestibular.

O trabalho de escrita na escola, quando ocorre, é direcionado, seja pelo professor, seja pelo material didático que o mesmo usa. Para que possamos desenvolver processos alternativos na área de educação é preciso que todos os pares envolvidos no processo se desprendam de conceitos há muito enraizados, tanto na formação dos professores como na realidade da própria escola onde se realiza o trabalho desses profissionais.

Os atuais estudos em educação direcionam o ensino da língua para a produção textual e para práticas de leitura crítica. Pode-se perceber, pelos dados dos questionários e das entrevistas, a carência de uma teoria sobre redação que realmente atenda às necessidades do professor, que exerce sua profissão em condições, que, muitas vezes, acabam por deixá-lo dependente do livro didático, ensinando puramente conceitos gramaticais.

De acordo com FRANCHI (1998, p. 48), “nossa visão da realidade e nossa própria capacidade de atuar inteligentemente sobre ela estão estreitamente ligadas ao exercício da linguagem”. Na escola, o currículo que pode ou não legitimar a presença dos sujeitos, pode incluir ou excluir a possibilidade de agirmos sobre o mundo. E, no contexto social atual, faz-se necessário aprender não somente as convenções textuais, mas também os atos convencionais de uma comunidade particular, para então se tornar parte daquela comunidade (JOHNS, 1997, p. 16).

Se, por um lado, a sociedade tem a escrita como uma prática que dá *status* e poder a seus usuários; por outro lado, o aluno não consegue inserir a redação escolar num contexto mais amplo, que o faça interagir com o meio em que vive, posicionando-se frente aos mais diversos contextos. Concordamos com PÉCORA (1999, p. 45) que a relação de conhecimento que o aluno tem com a linguagem está comprometida e que,

Não adianta introduzir mil-técnicas-revolucionárias-de-motivação: trata-se de um fracasso alimentado a fermento pela concepção de língua que condiciona todo o ensino oficial do português e que, ao desconhecer a complexidade vital de seus usos, torna-se incapaz de garantir o aprendizado adequado de um só deles.

Para que o aluno possa situar-se no meio cultural em que vive, é necessário que o professor (e a escola, de maneira mais ampla) organize situações de aprendizagem, de maneira que o aluno possa construir e desenvolver a sua autonomia. Isso pode ser feito através do ensino da língua escrita a partir de gêneros textuais, em que a desconstrução de diferentes tipos de textos e a reconstrução dos contextos de uso deles, proporcione a escritura de outros textos.

Nesse sentido, podemos sugerir que também sejam trabalhados em aula a criação textual em grupo e individual, precedendo as atividades escritas; o texto sendo trabalhado a partir de gêneros, como por exemplo aqueles presentes na confecção de um jornal, já citado na seção 4.3 deste trabalho. Debates e atividades grupais que permitam a manifestação e o confronto de diferentes idéias. Os alunos contando suas histórias e acontecimentos do seu dia-a-dia, pois o texto, como ato comunicativo, possui certas características com base nos contextos, objetivos e destinatários para os quais foi criado e o valor das interações sociais está em poder desencadear uma atividade produtiva entre os envolvidos no processo de interação.

O fato de os alunos conceberem a produção textual na escola como algo separado da produção textual que realizam fora da sala de aula, sugere a falta

de conexão entre escola e contexto social. Vista dessa maneira, a redação serve apenas para a obtenção de uma nota para “passar de ano”, mas não como um caminho para, de fato, discutir idéias com o grupo, posicionar-se frente a determinados assuntos e transformar a sua realidade, pesquisar e escrever para descobrir a história do lugar onde vivem; ler e escrever para saber como a comunidade participa da vida do próprio bairro (GUEDES & SOUZA, 1998, p. 13-8).

A leitura é consenso, entre os participantes da pesquisa, como um dos fatores que melhora a escrita. Consideramos o ato de escrever como uma prática social e podemos constatar que, sem fazer uma leitura crítica da realidade que o cerca, o aluno encontrará dificuldade em escrever para ou sobre essa realidade. A escrita estaria assim, como proposto por FREIRE (1985), ancorada na “leitura do mundo” que o aluno faz.

Por fim, professores e alunos devem estar cientes de que não há receitas prontas e infalíveis, mas modos de gerar conhecimentos condicionados histórica e socialmente. A concepção de língua precisa ser vista pelo viés da complexidade de seus vários usos, para que possa garantir a multiplicidade de vozes advindas dos diferentes contextos sociais.

Várias questões presentes neste trabalho são fruto de discussões conjuntas com a orientadora do mesmo, porém, as limitações dessa pesquisa estão no fato de eu, enquanto pesquisadora, não conseguir um distanciamento o objeto de análise por ser também professora de ensino médio e a minha prática ser colocada em “xeque” todas as vezes que era questionada a prática de sala de aula. Apesar de manter um bom relacionamento com as professoras pesquisadas, elas não deram abertura para a observação do seu trabalho, inclusive durante as entrevistas. Traduzo isso como falta de experiência minha como pesquisadora e também porque o empenho, das professoras pesquisadas, em refletir sobre a própria prática exige vontade pessoal, tomada de posições e esse envolvimento não pode se limitar ao universo da escola, ele tem que fazer parte da vida das pessoas envolvidas.

Dependerá da conscientização, postura e formação do professor a

possibilidade de seus alunos apreenderem os significados dos papéis da escola, da comunidade e também dos textos, exercidos em aula, gerados a partir de interesses e motivações. Há a possibilidade de o aluno mudar essa realidade, engajando-se num discurso, inovando, subvertendo a ordem e gerando novas teorias em relação ao que lhe é apresentado pela comunidade em que vive e exercendo uma postura crítica sobre seus atos. Para tanto, se faz necessário soltar as amarras que limitam o processo de produção escrita na escola e transformar a aula de redação em um espaço de interlocução entre os sujeitos, de interação entre professores, alunos e contexto do qual fazem parte.

Entendemos que esse estudo pode desencadear outras investigações, como, por exemplo, entrevistas com os alunos e análise de textos produzidos por eles considerando o processo como foram desenvolvidos, a fim de realizar um estudo etnográfico sobre a escrita na vida desses alunos. Ou ainda, estudos que considerassem o valor atrelado à escrita, sob a visão do professor. Assim, este estudo pode contribuir em pesquisas relacionadas à escrita na sala de aula e à formação de leitores e escritores, a começar pelo professor. Portanto, por apresentar um diagnóstico da produção escrita na 3ª série da rede pública do ensino médio, esse estudo deve ser considerado como parte de um caminho para que o professor trabalhe sobre sua prática educativa, reelaborando conceitos e aperfeiçoando-se naquilo que faz.

BIBLIOGRAFIA

AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras - Ferreiro e Luria: duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BROWN, Douglas. **Teaching by principles in interactive approach to language pedagogy**. San Francisco State University, 1994.

CARMAGNANI, Anna Maria G. Da reprodução para a autoria: uma mudança possível. LETRAS, 17 – **Escrita como prática social** – Santa Maria: UFSM/CAL, Curso de Mestrado em Letras (Jul./Dez. 1998), p. 15-26.

CARMAGNANI, Anna Maria G. Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: a utilização do jornal na sala de aula. In.: CORACINI, Maria José (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995, p. 123-32.

CLARK, Romy & IVANIC, Roz. **The politics of writing**. London: Routledge, 1997.

CORACINI, Maria José (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (no prelo). Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In.: MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem como prática social. Florianópolis: Insular.

DICK, Lauro. **A construção da identidade na redação escolar**. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY. Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. Enjeux, 1996, p. 31-49. In.: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Elaborando uma Progressão Didática de Gêneros – Aspectos Lingüístico-Enunciativos envolvidos no Agrupamento de Gêneros “Relatar”. **Intercâmbio**. São Paulo: PUC/Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. v. VIII, 1999, p. 101-18.

ERNANI TERRA, José de Nicola. **Curso prático de língua, literatura e redação**. São Paulo: Scipione, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992a.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FRANCHI, Eglê. **A redação na escola**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GUEDES, Paulo C. E como seria uma escola para o Brasil? **LETRAS**, 17 – **Escrita como prática social** – Santa Maria: UFSM/CAL, Curso de Mestrado em Letras (Jul./Dez. 1998), p. 27-66.

GUEDES, Paulo C. & SOUZA, Jane M. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In.: NEVES, Iara Conceição B.; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero et al. (orgs.). **Ler e escrever – compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 1998, p. 13-8.

HALLIDAY, Michael A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HYON, Sunny. **Genre in three traditions: implications for ESL**. *Tesol Quarterly*. v. 30, n. 4, 1996, p. 693-722.

JOHNS, Ann. **Text, role and context: developing academic literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In.: NEVES, Iara Conceição B.; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero et al. (orgs.). **Ler e escrever – compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 1998, p. 71-83.

KEHRWALD, Isabel Petry. Ler e escrever em artes visuais. In.: NEVES, Iara Conceição B.; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero et al. (orgs.). **Ler e escrever – compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 1998, p. 21-31.

KLÜSENER, Renita. Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos. In.: NEVES, Iara Conceição B.; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero et al. (orgs.). **Ler e escrever – compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 1998, p. 175-89.

LEFFA, Vilson José. Como escrevem os que ensinam a escrever – análise da produção textual de professores de língua portuguesa. *LETRAS*, 17 – **Escrita como prática social** – Santa Maria: UFSM/CAL, Curso de Mestrado em Letras (Jul./Dez. 1998), p. 67-92.

LOPES, César V. Machado & DULAC, Elaine B. Ferreira. Idéias e palavras na/da ciência, ou, leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso? In.: NEVES, Iara Conceição B.; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero et al. (orgs). **Ler e escrever – compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. In.: MEURER, José Luiz & MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Parâmetros de textualização**. Cap. 1. Santa Maria: UFSM, 1997, p. 14-28.

MOTTA-ROTH, Désirée (org.). Escrita, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento. LETRAS, 17 – **Escrita como prática social** – Santa Maria: UFSM/CAL, Curso de Mestrado em Letras (Jul./Dez. 1998), p. 93-110.

MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Leitura em língua estrangeira na escola, teoria e prática**. Santa Maria: UFSM, PROGRAD, COPERVES, CAL, 1998a.

NEVES, Iara Conceição B.; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero et al. (orgs). **Ler e escrever – compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PILAR, Jandira A. **O processo de escritura da redação de vestibular: o argumento como elemento de sentido entre vestibulandos e avaliadores**. Santa Maria: Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

PLATÃO Francisco Savioli & FIORIN, José Luiz. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. As diferentes esferas sócio-discursivas como critério para a elaboração de currículos. **Intercâmbio**. São Paulo: PUC/Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. v. VIII, 1999, p. 93-100.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Elaborando uma Progressão Didática de Gêneros – Aspectos Lingüístico-Enunciativos envolvidos no Agrupamento de Gêneros “Relatar”. **Intercâmbio**. São Paulo: PUC/Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. v. VIII, 1999, p. 101-18.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Trad.: Maria A. B. de Mattos. Adapt.: Ana M. M. Garcia. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

SOUZA, Deusa Maria de. Do monumento ao documento. In.: CORACINI, Maria José (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995, p. 113-17.

SOUZA, Jane Mari & ZATT, Ana Cláudia Sousa. **Mapas da cidade: autoria, identidade e cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TEBEROSKY, Ana & TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização**. São Paulo: Ática, 1997.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZILLES, Ana Maria Stahl. Equívocos. In.: MOTTA-ROTH, D. (org.) **Boletim da Associação de Lingüística Aplicada do Brasil**. a. 4, n. 4, Julho 2000, p. 47-54.

ANEXOS

ANEXO A
RELAÇÃO DOS LOCAIS DE ORIGEM DOS ALUNOS E DAS ESCOLAS A
QUE ELES SE DESTINAM

ANEXO B

MAPA DE SANTA MARIA COM OS LOCAIS DE ORIGEM DOS ALUNOS E AS
ESCOLAS A QUE ELES SE DESTINAM

ANEXO C
CURRÍCULO BÁSICO DO PEIES

ANEXO D
EXEMPLOS DE MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO PELAS PROFESSORAS
PESQUISADAS

ANEXO E
QUESTIONÁRIOS APLICADOS A ALUNOS E PROFESSORAS

ANEXO F
ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS