

INTRODUÇÃO

Dado o grau de complexidade e de níveis de competências lingüísticas em textos de sujeitos que aspiram a ingressar na universidade pública (PÉCORA, 1992; ANTUNES, 2003), torna-se curioso qualquer movimento que sugira uma mudança significativa no padrão de escrita de redação, por exemplo, numa experiência de ensino de pré-vestibular noturno. Dois fatores em pólos antagônicos e rumando em sentidos opostos obscurecem as possibilidades de mudança.

Em um extremo, encontram-se, entre outros, sujeitos há muito distantes da sala de aula e desse movimento altamente seletivo e intelectual que gira em torno do complexo sistema vestibular para as universidades públicas. Pessoas com poucos momentos para dedicação à leitura e à escrita de qualquer natureza e sem ambientes reais de práticas de escrita concernentes às atividades que envolvem a vida de vestibulandos.

Embora deficiências de saberes no campo da matemática, das ciências biológicas, físicas e químicas possam também ser identificadas, nosso trabalho atém-se ao domínio da linguagem, nossa área de atuação. Para muitos, uma base consistente de ensino de leitura e escrita permite ao aluno uma melhor aprendizagem em outras disciplinas. Dahlet (1994) afirma que a aula de língua materna vem ser “a única oficialmente responsável por uma reflexão metacognitiva e lingüística sobre a escrita(...)”. Ou, de acordo com Gnerre (1998), com o domínio da escrita, pode-se vislumbrar a inclusão dos sujeitos em um contexto social digno, pois ele estará adquirindo a linguagem do poder. Jahandarie (1999) e Bazerman (2005) também chamam a atenção para a importância da escrita na vida das pessoas neste nosso mundo da escrita.

Quanto ao ensino da redação, particularmente, Hoffmann (2002) cita, como principais dificuldades, a) o aumento do número de alunos em sala de aula, em proporções cada vez

maiores e b) influências socioculturais na apropriação da escrita. Corrobora ainda o fato de muitos dos cursos similares aos analisados ocorrerem no período noturno, dadas as variantes como cansaço após jornada de trabalho e redução de carga horária, o que amplia ainda mais o fosso entre sujeitos e universidade, especialmente em termos de produção escrita.

No outro extremo de dificuldades, uma inexistência de programa de ensino que reconheça as dificuldades inerentes a esses sujeitos. Chega-se a um quadro em que, nem se atenta para a história escolar desses alunos, nem se oferece uma prática de atenção às habilidades textuais individuais, não ocorre a circulação textual maciça, não se observa o texto como uma prática social. Na verdade, os sujeitos são desconhecidos enquanto sujeitos e admitidos, em pré-vestibulares, de forma homogênea, o que faz gerar uma falsa expectativa e um programa de ensino indiferente a um complexo de competências discrepantes, a um conjunto de sujeitos que dificilmente terão suas expectativas atendidas nos cursos que procuram.

A dinâmica da sociedade atual vai provocando uma série de prejuízos às pessoas menos favorecidas e deixando focos de esquecidos, inclusive aos olhos da ciência. São sujeitos que, inclusive, o próprio sistema educacional permitiu concluírem o ensino médio sem o domínio da escrita. Possenti (2001) avança a difícil possibilidade de sujeitos com tal perfil apresentarem-se, de exporem o tumular relato de suas histórias de vida:

A história secreta e silenciosa de um povo, se fosse escrita, não revelaria maiores crueldades com os que nem sequer falam em certas circunstâncias por serem considerados incapazes. E quando falam, o preço que pagam é muito alto em chacotas, perda de oportunidade de trabalho e de certos espaços sociais, reservados aos que dominam a 'boa linguagem'. (Pg. 164)

Os pré-vestibulares são verdadeiros acontecimentos (MORIN, 2002). A prática profissional possibilitou observar nuances importantes, algumas das quais serão discutidas aqui. As condições de ensino nesse entorno, ao mesmo tempo em que nos enchiam o cabedal didático-profissional, dadas as mais criativas saídas interventoras no ensino que aplicávamos,

incomodavam-nos bastante. Era preciso muito mais do que o saber científico e profissional, mas também dosar nossas ações, inclusive, de uma pedagogia da positividade (MATOS, 1996). O que nos diziam aqueles textos de pessoas adultas, oriundas de um sistema regular de ensino, cuja escrita estampava dificuldades desde as morfológicas e sintáticas, até as de ordem pragmáticas e discursivas?

Era preciso invocar saberes, cogitar de outras ciências para pensar em saídas possíveis, ou seja, atender ao público que investe tempo e finanças para alcançar um saber que lhe conduza aos objetivos prementes. Pessoas que sacrificam boa parte dos salários, que sacrificam a renda familiar para o sonho socialmente induzido de entrar numa universidade. Ora, se se monta um curso com todos os elementos de ensino para aulas de redação, por que tanta gente sequer passa do ponto de corte? Por que sequer escrevem textos, no mínimo legíveis, amparados nos elementos básicos esperados da textualidade? As redações dos sujeitos, como observamos na prática de ensino, inclusive na fundamental experiência de revisores de redações de vestibular, reclamavam estudos da ordem da gramaticalidade, da textualidade, do estilo enquanto denotador da criatividade e da maestria identificadora de um sujeito; dos parâmetros da textualidade, do interacionismo, das seqüências didáticas, esforços esses já há muito encampados por pesquisadores brasileiros. Mas seria importante, também, anteciparmos aos textos produzidos, ir às causa, às origens da ineficácia de algumas propostas de ensino de produção de texto. Atinamos, então, para os aspectos socioeconômicos e estruturais envolvidos. Concordamos com a proposta de Figueiredo (2003), quando afirma que “A aprendizagem das competências da linguagem faz-se através de interações entre o que se passa na escola e o que se passa no mundo cotidiano do aprendente” (p.209).

Procuramos compreender o que acontece antes da produção escrita daqueles sujeitos de pré-vestibulares, ou seja, fomos atrás da estrutura organizacional dos cursos e do ensino. Com isso, aventamos a possibilidade de se oferecer uma didática de produção de texto mais

condizente com a realidade específica que se apresenta. Isso seria possível se o ensino atentasse para as particularidades desses sujeitos e para a reestruturação do método de ensino empregado. Com isso, outros desdobramentos seriam possíveis, como a revisão do currículo, a presença da redação de vestibular no ensino da dissertação, o incentivo à prática da subjetividade na redação como elemento potencial para a qualidade do texto (PILAR, 2005).

O objetivo geral desta pesquisa é confrontar o ensino de redação com a heterogeneidade dos sujeitos que procuram esses cursos. Os objetivos específicos são, primeiro, comparar o ensino nas três unidades e, segundo, observar se esse ensino favorece a que os sujeitos possam produzir textos em que se apresentem como autores de sua produção (PILAR, 2005, POSSENTI, 1999; BRONCKART, 1999). O trabalho divide-se em três capítulos: fundamentação teórica, método e resultados. No primeiro, discutimos a Lingüística e a revisão de seu método à luz de posicionamentos de lingüistas da atualidade, discutimos também a lingüística textual, doravante LT. Seguimos com uma apreciação sobre redação de vestibular (doravante RV) e gênero de texto e, também, sobre a configuração do ensino médio no Brasil, com o suporte da pesquisa abrangente de Abramovay (2003). Trouxemos à mostra os cursos pré-vestibulares, o lugar teórico da RV e o ensino da redação nos vestibulares. Destacando a importância de as propostas de ensino advogarem um texto em que os sujeitos se posicionem, seja lançando propostas para a solução de situações-problema, seja apropriando-se da linguagem de forma que marquem sua presença como autores. Por último, abordamos a questão da subjetividade na redação, seguida de um exemplo de como isso pode se processar tomando como exemplo uma redação de vestibular (RV).

O segundo capítulo destina-se ao método. Numa pesquisa de análise de campo e documental, procedemos a uma análise em documentos colhidos em três unidades de ensino de pré-vestibular noturno da cidade do Recife. Delas, recolhemos as fichas de matrícula dos sujeitos e o principal material didático empregado nas aulas: as fichas de aula. Foi

empregando esses documentos, além das condições estruturais do ensino, as especificidades do ensino noturno, e observando o agrupamento humano envolvido, que procedemos ao confronto entre ensino e o grupo social de pré-vestibular noturno.

O terceiro capítulo é o dos resultados. Nele expusemos a respeito dos sujeitos estudantes de pré-vestibulares noturnos e sobre o ensino nessa realidade educacional, por meio de quadros e tabelas. Por último, tentamos mostrar como um ensino nos moldes tradicionais, influenciado pelo mito do “não pode” e do “evite isso”, pode influenciar negativamente nos resultados. Para isso, recorremos a uma redação de vestibular publicada no livro de Luna (2004).

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Discussões acerca da Ciência da Linguagem

Há um descompasso entre a discussão acadêmica e a prática educacional de uma pretensa¹ disciplina produção de texto. Segundo Bonini (2002), na academia, a elaboração dos resultados e a aplicabilidade destes são complexas, ao passo que, na prática escolar, a falta de reciclagem profissional apresenta-se como o maior empecilho para o discernimento teórico. Pensar a disciplina produção de texto exige a reunião de debates multidisciplinares uma vez que, partindo do signo saussureano, chegamos não apenas ao texto, mas ao histórico, ao social e ao ideológico. Quebrar a barreira existente entre a academia e a prática do ensino é apenas uma parte do trabalho a ser realizado por uma reunião de esforços, entre os quais, impõe-se perceber que a problemática observada no ensino de produção de texto é estrutural, ultrapassa em muito os limites da escola.

Neste capítulo, pretendemos trazer discussões acerca da ciência da linguagem e da contribuição que outros estudos podem fornecer no sentido de que a prática esteja embasada num campo teórico mais coerente como o tempo atual, haja vista as mudanças que se estabeleceram, principalmente, desde os anos de 1980, nos estudos lingüísticos no Brasil.

A lingüística há muito vem sendo alvo de redefinição quanto a seu método de investigação, devido ao interesse que despertou em diversas áreas do conhecimento humano. Trouxemos alguns debates que repensam a Lingüística na atualidade. O objetivo é mostrar

¹ Observa-se, hoje, no ensino de língua materna, uma tendência ao esfacelamento de domínios, ou seja, professor de Gramática, professor de Interpretação de texto, professor de Redação; além do já especializado professor de Língua Estrangeira e o de Literatura, procedimento que vai de encontro às críticas epistemológicas à hiperspecialização de saberes (MORIN, 2002; SANTOS, 2000). O perigo dessas divisões é passar uma idéia de disciplinas estanques em que a gramática, por exemplo, desassocie-se das condições contextuais e históricas de produção e a Literatura como não dialógica (BAKHTIN, 2003).

uma configuração mais ampliada desta ciência, em que se destacam as ações de linguagem, a situação de comunicação e a história. Nossa incursão nessas matérias objetiva tentar localizar em qual lugar teórico estaríamos, com o fim de perscrutar uma ação didática mais em consonância com as formações sociais e os desafios presentes neste início de terceiro milênio.

Estamos na trilha dos estudos dos gêneros textuais, da subjetividade nas redações, do ensino produção de texto, do texto ação de linguagem e do trabalho realizado por ele na sociedade, conforme nos traz Bazerman (2005), um lingüista norte-americano vinculado a uma linha sociointeracionista, apresentando o texto e suas relações com o sistema de atividades e sistemas de gêneros.

1.1.2 Um Panorama dos Estudos Lingüísticos

Um panorama da realidade vivida pela Lingüística é apresentado pelos estudiosos Antonio Carlos Xavier e Suzana Cortez na obra *Conversas com Lingüistas: virtudes e controvérsias da Lingüística*. Nesse livro de 2005, tem-se uma múltipla contribuição temática sobre a Lingüística na atualidade, pois dá voz a lingüistas em pleno exercício. Destacam-se depoimentos acerca do fato de que a Lingüística precisa rever suas bases para dar conta de novos fenômenos que lhe tocam e abalam, sem, contudo, cogitar uma nova ciência. Fizemos um apanhado nas respostas que os lingüistas forneceram à pergunta: O que é Lingüística?

Uma das pesquisadoras consultadas na referida obra, Maria Bernadete Abaurre, afirma ser esta ciência hoje um campo de estudo bastante amplo, por isso “Tenho um pouco de problema em aceitar a lingüística como ciência da linguagem”. Já Eleonora Albano assegura que: “Então, acho que a lingüística é essencialmente uma disciplina muito confusa hoje em dia, porque há muitas vertentes dela própria e outros saberes sobre a linguagem”. E ainda reforça: “Você não sabe se está na lingüística, não sabe se está na história, não sabe se está na

literatura ou na análise do discurso. O professor Carlos Alberto Faraco lembra o fato de que, hoje, no Brasil, tem-se preferido denominar os programas de pós-graduação de estudos lingüísticos. Para ele, isso se deve a uma compreensão de que a nova designação deva ser mais ampla.

O momento da Lingüística é bastante complexo, assim se expressa o professor João Wanderley Geraldi: “Confesso que não sei”. Para ele, a Lingüística só permanecerá viva se revisar seu conjunto de instrumentos “pensando a linguagem em seus modos de funcionamento, o que talvez implique abandonar as cômodas certezas de que a análise das línguas (no sentido saussureano) confere”. Para esse professor e doutor em Lingüística, um dos grandes desafios desta ciência para o século XXI é redefinir o seu objeto.

Ainda na mesma obra, o lingüista e professor Luiz Antonio Marcuschi diz que, num momento em que há muitas tendências, acha difícil dizer o que vem a ser Lingüística. Numa definição estrita, ele diz que alguns a definem como o estudo das formas devido a seu objeto (fonologia, morfossintaxe, semântica). Para esse mesmo grupo, com a pragmática, já não seria mais Lingüística, pois aí se distancia do nível da análise da língua. Ora, como a pragmática se insere no plano do uso², distancia-se do núcleo duro da Lingüística, do sistema; na verdade, está fora dele. Para esse estudioso da linguagem, entretanto, a Lingüística pode ser mais ampla, envolvendo, inclusive, a lingüística textual, a análise do discurso e a análise da conversação, ou seja, engloba processos, atividades e outras coisas mais.

Podemos encontrar em outros estudiosos da linguagem, presentes na referida obra, depoimentos acerca do atual e vasto campo da Lingüística e de sua necessidade de ampliação para dar conta de novas abordagens. Aquele núcleo duro a que se referiu Marcuschi, circunscrito no domínio da forma, entra no bojo da ciência racionalista criticada devido a seu

² Vilar de Melo (1999) cita duas abordagens no campo da pragmática, uma das quais considera os aspectos pragmáticos intrínsecos à natureza da linguagem. Bronckart (1999) também está alinhado a esta posição, para ele, o autor em sua ação de linguagem mobiliza representações que se referem ao contexto físico e social de sua (autor) intervenção (p.321).

caráter fragmentário e à não inclusão do homem nas investigações. A isso Morin (2002) chama de ciência sem consciência. Diz o pensador que o saber científico foi esmigalhado e, devido à hiperespecialização dos saberes, tornou-se impossível pensar cientificamente o indivíduo. Na mesma direção crítica, Santos (2000) diz que o cientista tornou-se um ignorante especializado. Brandão (2005) alude ao fato de que, na linguagem, ocorreu o mesmo que na filosofia, esta com duas tendências: uma ligada à epistemologia clássica, positivista, via a língua como representação do real, prevaleciam as condições de verdade dos enunciados. Essa concepção, na epistemologia moderna, vai sofrer um deslocamento, e a língua passa a ser vista no seu funcionamento concreto. É a segunda tendência na filosofia, em que a linguagem passa a ser o lugar da constituição da subjetividade. Segundo a mesma autora, pela linguagem, abre-se espaço para as relações intersubjetivas. Outros lingüistas presentes na obra de Xavier (2005) aludem a um repensar a Lingüística, fundamentalmente devido às contribuições de estudos de outras ciências e disciplinas, com a psicologia, a AD, a Filosofia e a própria LT.

Possenti (2001) traz-nos um percurso cronológico dos estudos lingüísticos. Para ele, os limites estabelecidos por Saussure foram adequados às exigências de cientificidade da época. Depois veio Chomsky com a ampliação do objeto da ciência Lingüística, ocupando-se com princípios e regras formais que presidem à construção de expressões até o limite das sentenças complexas. Possenti (ibid) referiu-se, também, aos usos efetivos da linguagem, envolvendo realidades maiores que os signos (Saussure) e as sentenças (Chomsky). Para Possenti, concluindo esse percurso, não se fala por palavras, tão pouco só por sentenças.

Uma abordagem ainda mais incisiva quanto ao *status* da Lingüística é-nos fornecida por Souza (2002), em cujo trabalho há a sugestão de uma outra ciência da linguagem: trata-se da metalingüística, trazida à luz por Bakhtin. Esta viria dar conta de alguns aspectos que já não são possíveis no legado saussureano. Para Souza, a metalingüística vai se encontrar: 1) na fronteira de uma filosofia da palavra, 2) na Lingüística (na qual se posiciona como estudo

complementar e autônomo) e 3) na estilística. Fica claro que essa nova ciência tem vida autônoma e independente da Lingüística, pois, mesmo tratando termos chave comuns, enfocados de maneira bem diversa, pois esta última já não dá conta de novos fenômenos. A palavra é o primeiro foco de distinção entre ambas. Por exemplo, se era o signo lingüístico para Saussure, passa a ser o signo ideológico para Bakhtin. Souza (ibid) diz que o próprio fenômeno *palavra* é o que, ao mesmo tempo, aproxima e distingue uma de outra ciência, com base no ponto de vista do ângulo e dos aspectos apreendidos pela Lingüística e pela metalingüística. Para o autor, Bakhtin não nega a Lingüística, pelo contrário, define seus limites e afirma que não deve ignorá-la, mas empregar seus resultados, ambas as ciências devem complementar-se, mutuamente, e não se fundirem.

O segundo foco de distinção entre a Lingüística e a metalingüística é o ângulo sob o qual observam a palavra. Para a primeira, o ângulo é monológico; para a segunda, dialógico e até polifônico. A respeito desse aspecto do dialogismo, Faraco (2003) traz esse esclarecimento:

Para caracterizar, então, aquilo que é uma das pedras angulares das teorizações do Círculo, i. é., a dinâmica inerente ao universo da criação ideológica, o jogo de forças que torna esse universo vivo e móvel, o círculo de Bakhtin adotou a metáfora do diálogo. (P. 57)

Souza reforça, ainda, uma distinção importante entre Saussure e Bakhtin. Diz que o teórico de Genebra entende a linguagem verbal como língua, enquanto, para Bakhtin, é concebida como comunicação dialógica. Apesar de Bakhtin ater-se ao discurso poético, suas investigações ultrapassam o campo da literatura ou só o empregou como meio de abordar a linguagem humana como um todo. Faraco (2003), referindo-se a Voloshinov, um dos membros do círculo bakhtiniano, faz ver que este observa a força dos enunciados artísticos como as mesmas do enunciado cotidiano. Ao mesmo tempo, Voloshinov critica os formalistas, especialmente acerca da oposição que estabelecem entre linguagem ordinária e linguagem poética. Para Souza (ibid), o aprofundamento do problema do diálogo, entre o

autor e os heróis da obra de Dostoiévsky, leva-nos a dois planos para se pensarem as relações dialógicas: um na vida e outro na arte. A metalingüística de Bakhtin vem, na verdade, tentar dar conta de um conjunto de fenômenos emergentes.

Pensamos que a Lingüística e a metalingüística rumam para a abrangência, a fim de oferecerem subsídios que contemplem trabalhos capazes de dar prioridade às múltiplas realidades de uso e de ensino e, por extensão, cuidem de atender a tantos sujeitos herdeiros de um sistema de ensino reducionista (ANTUNES, 2003), este indiferente às individualidades, à reflexão do fazer educacional e à história de injustiças que ele mesmo ajudou a causar.

Morin (2002) ajuda-nos a um pensar científico mais consciente de problemas universais e de nossa responsabilidade, enquanto pesquisadores, em não cometermos os mesmos erros. Ele lembra que as soluções fundamentais que deveriam ser trazidas pelo desenvolvimento da ciência, da razão e do humanismo transformaram-se em problemas essenciais, a crise na educação é um deles. Herdamos graves problemas do racionalismo.

Retomando Souza (2002), observamos que, ao ocupar-se de investigar Bakhtin, citando, inclusive, os problemas oriundos de traduções, põe em foco proposta de uma nova ciência para a linguagem, apresentando o objeto (o dialogismo) da metalingüística. Para esse autor, o enunciado concreto é a base material da metalingüística. Em uma autofundamentação teórica, chega à seguinte hipótese:

Podemos dizer que o que Bakhtin formula é um ponto de vista da linguagem, que leva em consideração os aspectos científicos da língua na sua generalidade, mas que insiste numa abordagem do funcionamento do real da linguagem, onde podemos encontrar a 'verdade' do acontecimento particular único de um enunciado concreto. Essa linha de pensamento vai atravessar todo o desenvolvimento da obra do círculo... no sentido da construção de uma nova disciplina: a metalingüística (Souza, 1999:84).

Trazer esses enfrentamentos acerca da situação da lingüística hoje serve-nos para tentar um lugar para as nossas indagações, vinculadas que estão a um projeto de ensino de redação centrado nos gêneros textuais. Esse vínculo com os gêneros tem a ver com as estruturas internas dos textos, com os sistemas de atividades em que os sujeitos estão

especificamente inseridos e com os esquemas mentais abstratos que constituem a memória de longo termo e que colaboram na aprendizagem dos gêneros que os sujeitos precisam usar em suas interações diversas.

1.1.3 Os Rumos da Lingüística

Neste subitem, pretendemos manifestar que, em alguns aspectos, estamos apenas no limiar de um amplo debate. Um exemplo disso pode ser verificado nos estudos de Koch (2003b) acerca dos aspectos cognitivos, neurobiológicos e psicológicos associados à linguagem, uma discussão que essa autora levanta com base em estudos de várias partes do mundo. Embora essa vertente de estudos não seja tão pertinente aqui, trouxemos para enlevar, pelo menos, dois tópicos: o fato de ser bastante restrita uma prática de produção textual que se prenda unicamente ao produto (o texto) e a necessidade, cada vez mais cobrada, de uma intervenção didática com entrecruzamento de vários saberes, ou ciências.

Koch (2003b) expõe acerca de para onde vai a lingüística textual, baseando-se em obras recentes de Beaugrande (1997) e Gerd Antos (1997). O primeiro, apresentando a Lingüística como uma ciência transdisciplinar do texto e do discurso, vê o texto enquanto lugar de convergência de ações lingüísticas, cognitivas e sociais. O segundo percebe o texto como formas de cognição social, com o papel de constituir-se “em ponto de partida e chegada para a ancoragem da Lingüística de Texto no quadro de uma teoria da evolução cultural”.

Chama-nos a atenção o estado de incompletude, ou melhor, de evoluir em que nos encontramos. Para Koch (ibid), a LT, com a nova concepção de texto de Antos, “parece ter se tornado um entroncamento, para o qual convergem muitos caminhos, mas que é também o ponto de partida para muitos deles” (p. 157). A autora refere-se, ainda, à intensificação do diálogo, já iniciado, com a Filosofia da Linguagem, a Psicologia Cognitiva e Social, a Teoria

da Comunicação, entre outras, e, mais recentemente, com a Neurologia, a Neuropsicologia, as Ciências da Cognição e da Computação e, por último, a Teoria da Evolução Cultural.

É nesse quadro de entrecruzamento de debates que o ensino de redação deve ser pensado e estudado no sentido de que se possa elaborar o que Dolz e Schneuwly (2004, p.43) chamam de currículo, em substituição a programa escolar. Para esses autores, o currículo vai muito além da estrutura interna dos conteúdos, ele abrange as capacidades do aluno e as experiências necessárias a ele. A elaboração do currículo nesses termos mostra-se de grande importância, porque prevê intervenções em situações de ensino como a que destacamos neste trabalho: ensino de redação em contexto de pré-vestibular em turno noturno e de caráter conclusivo. Desenvolveremos mais detalhadamente sobre o currículo no capítulo referente ao ensino de redação.

No que se refere à LT, optamos discuti-la pelo que se tem debatido mais recentemente. O objetivo disso é aproximar essas discussões ao tema de nossa pesquisa, já que aborda os gêneros de texto e o ensino da redação de vestibular em contexto de pré-vestibulares. O que buscamos é subsídios teóricos que a atual configuração da LT pode oferecer para que possamos pensar um plano de atividades coerente com a situação que se apresenta, para a formação social que se tem, para os sujeitos que aportam em tais cursos. Figueiredo (2003) lembra que a problemática acerca da transmissão e aquisição dos saberes tem sido vista com uma maior acuidade. Para ela, métodos anteriormente eficientes requerem uma revisão na atualidade, pois “os alunos não são os mesmos, a sociedade não é a mesma e mesma não é a escola” (p.71).

Texto considerado uma ação de linguagem, profundamente dependente da situação comunicativa configura uma maneira relativamente recente de ver a linguagem. Oral ou escrito, dotado de outros signos que não só o lingüístico, constituições breves ou longas, a forma passa a ser um elemento pejado de significações, remissões, indicações significativas

para além do próprio texto. A coerência, um dos escopos da lingüística do texto, foi significativamente explorada, com uma considerável ampliação de conceito. Além disso, ocorreu grande interesse das pesquisas em informatividade, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, contextualização, focalização, consistência e relevância, isso na década de 1980. A década seguinte vai ocupar-se da abordagem cognitiva do texto, a questão da estocagem na memória, a importância da memória de longo termo no armazenamento de macroestruturas e a preocupação com a explosão de gêneros circulantes na sociedade.

Koch (2003b) segue com uma espécie de mapeamento das funções cognitivas, apresentando fases e estrutura da memória, função dos neurônios, o que aponta para a busca, em outras disciplinas, de instrumentos que otimizem o processamento textual. Ela cita Dijk e Kintsh no que tange à representação textual construída na memória episódica, cita também os modelos cognitivos de contexto, como mantenedores de parâmetros ou modelos, que encerram todo o conhecimento sociointeracional, inclusive o conhecimento de gêneros. Essa vertente de pesquisa, para nós, além de poder favorecer um maior conhecimento para o trabalho com o texto, permite que teóricos e professores da ciência da linguagem fiquem *pari passu* com os desafios do seu tempo.

Recentemente, as pesquisas atêm-se à teoria dos gêneros textuais, segundo Koch (ibid) “um terreno extremamente promissor”. Encontramo-nos neste contexto dos gêneros e na importância do contato, da descrição, da pesquisa em seu entorno e na promessa de que isso possa dar resultados importantes na formação de leitores e escritores proficientes, mesmo em contextos de aprendizagem de curta duração e caracterizado pela presença de grandes contingentes, duas imposições de nossas salas de aula.

No que se refere aos gêneros, conceito importante para a LT, ainda perdura uma confusão entre o que seja gênero e tipo, fazendo-se necessário deixar mais claras essas

noções. Taavitsainen (2001) alude ao fato de que os termos gênero e tipo de textos são vagamente empregados nas pesquisas. Ela afirma ainda que tanto os gêneros quanto os tipos são abstrações feitas com base em textos individuais. Por um lado, encontram-se os gêneros observados com base em uma evidência externa em um contexto cultural; por outro, os tipos de texto tendo a ver com as características lingüísticas internas. Marcuschi (2002) segue nessa mesma linha ao fornecer uma distinção prática entre gênero e tipo de texto, alega ser um equívoco o emprego do termo tipo no lugar de gênero. Para ele, o tipo tem a ver com uma seqüência de natureza lingüística (narração, argumentação, exposição, descrição, injunção). Os gêneros são os textos materializados e identificáveis, com características sociocomunicativas definidas. Bronckart (1999) traz mais noções acerca de gêneros e tipos. Enquanto os gêneros são múltiplos, maleáveis e, até, infinitos, os tipos são limitados, são segmentos que entram na composição dos gêneros de textos, segmentos de relato, de argumentação, de diálogo. Os tipos demarcam-se “pelas características lingüísticas específicas e demandam operações individuais de semiotização ou de colocação em forma discursiva”. Ele adota, então, a denominação de tipo de discurso.

Para fechar essa discussão, observamos que a distinção entre gênero e tipo já se encontra escolarizada, como se pode verificar no livro didático Infante (2004), por exemplo, em que várias outras noções da lingüística textual também estão à disposição do professor.

Um outro debate de destaque, em consequência de uma maior preocupação da LT com os gêneros do cotidiano, não somente presa a uma orientação artístico-literária e abrangendo um número reduzido de textos, é a fronteira entre gênero e modelo.

Destacam-se dois rumos de discussão, um ligado a modelo tradicional de texto acabado que o aluno deve copiar, outro associado a elementos constitutivos de gêneros específicos e importantes tanto para a percepção quanto para o ensino de produção de texto. Um posicionamento quanto ao primeiro é exposto por Xavier (2002). Ela alude ao fato de

que, na tentativa de levar o aluno a adquirir a língua padrão, a escola forneceu um modelo completo de fórmula e fórmulas acabadas ao qual chamam de redação escolar. Diz ainda que a inutilidade é o que chama a atenção nesse modelo.

Um outro posicionamento é observar a existência de alguns aspectos invariantes, eles apontam gêneros específicos entre um texto e outro. A redação de vestibular, por exemplo, caracteriza-se, também, por um conjunto de parâmetros produzidos pelas próprias comissões de vestibular. Presença de título, tipo, estruturação dos parágrafos, formas de desenvolvimento, número de linhas e até dicas de como concluir o texto são alguns desses parâmetros. Conferimos em Hoffmann (2002) que a apresentação gráfica também tem forte influência na impressão geral do avaliador, apesar de sua menor importância em termos de competência lingüística.

Bernadete-Biasi (2004) assim se refere aos parâmetros organizacionais de um gênero de texto:

Quando as situações comunicativas são mediadas pela escrita, o escritor precisa saber lidar com parâmetros de organização textual relativos a cada gênero, para distribuir as informações no seu texto de acordo com esses parâmetros e com convenções que reconhece como sendo daquele gênero e que, muito provavelmente, serão reconhecidos pela sua audiência potencial.

Schneuwly (2004) também envereda por essa noção ao citar que a construção composicional faz parte das características de um gênero de texto, juntamente com o conteúdo temático e o estilo. Isso só reforça a tese da importância de se trabalhar também esse fundamento, não só ele; tampouco confundir esses fundamentos com a oferta de um modelo de texto. Essa é mais uma responsabilidade do professor e da escola.

Para fechar nossa discussão sobre a lingüística textual, lembramos Kaufman (1995), ela localiza o início da LT nos anos sessenta, quando a oração saía de foco, tomando destaque os fatores de produção, recepção e interpretação. Em Bentes (2002), temos que a LT reintroduz, em seu escopo, o sujeito e a situação de comunicação, que ficaram excluídos da lingüística estrutural. Vê três momentos sucessivos com preocupações teóricas distintas.

Primeiramente, há um interesse pela análise transfrástica, seguindo para o projeto das gramáticas textuais, e, por último, a adoção do texto enquanto processo, ou seja, a teoria do texto.

A atenção às emergentes mudanças no âmbito social pesa em qualquer intervenção no âmbito do ensino, bem como na maneira de ver e classificar texto, mas a sala de aula mantém a sua versão instrucionista (DEMO, 2005) secular. As ciências que tratam da linguagem não poderão perder o passo da história e do seu tempo, nem da formação multifacetada das pessoas que delas precisam, caso contrário, para que servirão as teorias? Para onde vai a lingüística textual? Afinal, não demos somente um salto da frase para o texto, mas para o texto observado enquanto inserido num contexto sócio-histórico de trocas, de ações e intenções.

1.2 Texto

1.2.1 A Redação de Vestibular como um Gênero

A dificuldade de classificar textos liga-se ao caráter da maleabilidade, da plasticidade, da infinidade e da dinâmica dos textos como reflexo da própria dinâmica social. Quanto mais complexas as sociedades, mais necessidade de gêneros elas terão para organizar a vida dos cidadãos. O empreendimento classificatório remonta à Antiguidade clássica e não cessa. Passando, primeiramente, para gêneros de valor social ou literário (BRONCKART, 1999, p. 73), o projeto classificatório expande-se com Bakhtin na primeira metade do século XX, que aponta vários critérios classificatórios.

O enquadramento da RV enquanto gênero reconhecível de texto tem importância especial nesta pesquisa. Liga-se a concepção de gênero como instrumento psicológico, ou mega instrumento proposto por Schneuwly (2004), vinculada aos gêneros secundários bakhtinianos. Schneuwly (ibid) apega-se a uma idéia de instrumento conforme a teoria marxista, no sentido de o sujeito apropriar-se de capacidades individuais de ação, para isso, fundamenta-se em duas teses. A primeira, atrelada à perspectiva do interacionismo social, vê a atividade como tripolar: sujeito, instrumento e ação. Tal ação vai ser mediada por objetos específicos socialmente elaborados (os gêneros), com os quais é transmitido e ampliado o conhecimento. O instrumento dá forma à atividade, ele se torna “o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos (...)” (p.24). A segunda tese concebe o instrumento como dotado de duas faces: uma é o material simbólico, o artefato existente fora do sujeito; a outra é o sujeito, que precisará apropriar-se dos esquemas de utilização. Aludimos a uma imagem da estrutura textual, ou gênero, na memória episódica dos sujeitos (KOCH, 2003 b), que lhes

será útil para que eles disponham os tipos discursivos necessários e adequados na sua ação de linguagem.

Um outro destaque dado à investida de conceber a RV como gênero consiste em fundamentar uma didática de ensino de produção de texto em que esse gênero sirva como ponto de partida para cada módulo de uma seqüência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). Essa interação, por meio da explicitação dos recursos da textualidade e das estratégias de escrita adotadas por um provável aluno candidato, pode permitir não só a apreensão do gênero em si, mas também a apreensão de um vocabulário e de uma série de estruturas tipológicas típicas do gênero por parte do aluno aprendiz (DAHLET, 1994). Pilar (2000) oferece subsídios concretos para o trabalho com a RV. Ela pesquisou nove RV em seu trabalho e apresentou estratégias discursivas empregadas pelos alunos, suficientes para que aqueles textos merecessem a classificação de satisfatórios pela comissão avaliadora. Tais redações demonstraram a competência discursiva dos alunos ao atenderem ao tema com a manutenção da coesão lexical. Foram evidenciadas, também, a persuasão e a estruturação por meio de declaração do ponto de vista do autor.

No que diz respeito ao gênero, importa, ainda, a noção de superestrutura, ou “esquema canônico do texto” citada por Figueiredo (2003, p. 149), e também por Pilar (2000), segundo as quais, um texto organiza-se por sua estrutura semântica e também por sua estrutura esquemática global. Pensamos que, em se adotando também a RV no intertexto do agrupamento de gêneros para o ensino, poderia haver uma melhor assimilação das estruturas semânticas e estruturais por parte dos alunos, além do fornecimento do léxico e das variantes discursivas tipológicas da comunidade do discurso em que eles estão inseridos.

Guedes (2004) diz que nós aprendemos a escrever e a pensar pela repetição de procedimentos que vemos serem executados por outras pessoas. Aristóteles dava destaque à imitação como forma de aprendizado. Ao se referir à poesia, o filósofo sustentava que é pela

imitação que os homens aprendem as primeiras noções.

Entender uma modalidade de texto, uma RV, por exemplo, como gênero não parece ser difícil se nos ampararmos no que pressupõem alguns teóricos. Para Brockart (1999, p.73), por exemplo, “Disso resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero”.

Concebemo-la como um gênero de texto especial por se constituir num rito de passagem para jovens e adultos que almejam ingressar no nível superior do ensino, o que já se estabelece como uma de suas características. Essa maneira de concebê-la poupa-nos das inúmeras concepções de texto e nos dá mais clareza quanto ao contexto de análise. Trata-se de um gênero específico de texto pela sua função social, sua especificidade no intertexto, seu arcabouço e sua presença em forma de esquema ou superestrutura na memória de longo termo de uma comunidade de discurso. Ela enquadra-se no conjunto de condições de êxito proposto por Maingueneau (2005): a finalidade reconhecida, o estatuto de parceiros legítimos e o lugar e o momento legítimos.

Schneuwly (2004, p.23) reforça a tese de que há um sujeito anunciador que age discursivamente numa situação que se define por uma série de parâmetros. O sujeito, então, recorre a um gênero, “instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (p.27). Para o autor, existe uma relação de imediatez entre o sujeito e o gênero, o sujeito não cria o gênero, ele (o texto) já está no repertório. Contudo, observa um vazio teórico, no que diz respeito aos mecanismos de adaptação dos gêneros a uma situação concreta, e questiona quais seriam os mecanismos dessa adaptação. O autor revê, ainda, a noção de gêneros primários e secundários, lembrando o caráter de aprendizado espontâneo do primeiro e a necessidade de intervenção elaborada para a apropriação do segundo. Citando Vygotsky, diz que os gêneros

primários nascem na troca verbal espontânea, com fortes vínculos com a experiência pessoal, sem a real possibilidade de escolha. Os secundários, entretanto, independentes do contexto imediato e não-espontâneos, exigem outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento. Para justificar a importância da atividade escolar na apropriação dos gêneros secundários, lembra o desdobramento necessário, pois o gênero não é mais visto somente como instrumento de comunicação, mas objeto típico de ensino-aprendizagem. É importante, também, chamar a atenção para o fato de que a RV é um gênero complexo, secundário e de múltiplas exigências para a sua plena apropriação por parte dos alunos.

Segundo Bazerman (2005, p. 84), “A panóplia corrente de gêneros na vida moderna depende de escritores e leitores terem complexos conhecimentos sociais e institucionais das atividades que os gêneros medeiam”.

A RV, um dos instrumentos essenciais na seleção de candidatos para o ensino superior, organiza-se, predominantemente, em textos de estrutura tipológica argumentativa, mas também é cobrada no formato carta argumentativa ou de narração. Isso pode nos levar a pensá-la como um macro-gênero.

Elementos como espaço físico de produção, comunidade lingüística e tempo de produção servem-nos como parâmetros para caracterizar a RV como um gênero de texto. Segundo Bronckart (1999), os textos vinculam-se às necessidades, interesses e condições de funcionamento das formações sociais em que são produzidos. As RV, então, são textos reais, submetidos à situação de concurso público e a bancas examinadoras.

Um gênero textual é um texto empírico criado historicamente por uma necessidade real de uma comunidade de discurso, a fim de atender a uma demanda comunicativa da vida em comum. Segundo Marcuschi (2002), para a noção de gênero, predominam critérios de ação prática, situação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo. O gênero é reconhecido com base em conhecimentos herdados de outras gerações, pois faz parte de

outros esquemas ou modelos de textos acumulados na memória. Para Bronckart (1999), os gêneros são diferentes espécies de textos, com características relativamente estáveis, elaborados nas formações sociais em função dos objetivos, interesses e questões específicas e são produzidos sócio-historicamente nas atividades de linguagem em funcionamento, ou, como prefere Antunes (2003), “sistema-em-função.

Hoje, pode-se dizer que não só o estudo de gêneros tornou-se uma constante nas pesquisas lingüísticas, com destaque para o gênero e o ensino da língua materna. Pela necessidade de ultrapassar o modelo de ensino pautado no sistema e no conjunto de regras, os estudos atêm-se aos gêneros como um argumento para a virada metodológica nas práticas de sala de aula e há uma grande espera por isso. O professor vem sendo questionado devido à sua metodologia, cuja orientação é a gramática normativa, algo claramente demonstrado por Neves (2003), que, em seu livro “Gramática na escola”, critica a orientação formal vigente. Num trabalho de diagnóstico, essa autora pesquisou seis grupos de professores dos ensinos fundamental e médio de São Paulo, em que constatou que todos os indivíduos ensinavam a gramática.

Muitas outras obras seguem a mesma orientação crítica quanto à postura normativa em sala de aula, constituindo uma grande pressão que impele o professor a mudar, o que cria uma verdadeira tensão, principalmente por não haver, ainda, um conjunto de trabalho sistemático para a aplicação didática.

Esse esforço pode ser verificado no trabalho de Santos (2004), uma intervenção para a educação de jovens e adultos baseada nos mais variados gêneros textuais em circulação na escola. Um trabalho coletivo no qual as autoras demonstram clara visão da língua enquanto atividade sociointerativa.

O entendimento da redação de vestibular como um gênero específico de texto objetiva favorecer um contato mais preciso do aluno com aquele esquema textual específico, do qual

precisará apropriar-se para momentos importantes em sua vida, além de fornecer-lhe a apropriação de tipologias discursivas com as quais lidará na universidade (LUNA, 2004).

Maingueneau (2005), considerando o gênero uma atividade social, arrola um conjunto de condições de êxito a que este se submete: a) uma finalidade reconhecida: “redigir uma redação visa mostrar aptidões a fim de obter uma avaliação etc.” (p.66). Segundo esse autor, a finalidade do gênero se define ao se responder a uma pergunta implícita: “estamos aqui para dizer ou fazer o quê?”. b) O estatuto de parceiros legítimos, como ocorre em uma RV, na qual o enunciador e o co-enunciador têm papéis sociais institucional e claramente definidos. O candidato, por exemplo, mesmo aprovado, deve ter o certificado de conclusão do ensino médio ou equivalente, caso contrário, não ingressa na universidade. O co-enunciador, nesse gênero de texto, pode ser considerado segundo a instância de contato com o texto ou com o suporte que veicula o ato lingüístico. Assim, o primeiro co-enunciador seria a comissão de vestibular, um dos interlocutores que o candidato projeta no momento da escritura. c) A terceira condição de êxito proposta por Maingueneau (ibid) é o lugar e o momento legítimos. “Todo gênero de discurso comporta um certo lugar e um certo momento” (p. 66). Para ele, isso é algo constitutivo. Nas palavras do autor, não se concebe um professor dar aula em um bar ou um padre rezar a missa em uma praça pública, pois são, normalmente, lugares ilegítimos. Assim como as demais condições, o lugar e o momento da redação de vestibular como especificidade genérica conferem-lhe mais claramente seu estado de gênero textual, um rito de passagem de amplo interesse educacional e institucional, com uma materialidade(forma) significativa e moldável de acordo com a proposta da comissão de vestibular. Podemos até aqui fazer um elenco de características norteadoras desse gênero:

- a) predominantemente dissertativo argumentativo;
- b) predomina a seqüência tipológica argumentativa,

- c) trata-se de uma modalidade complexa de texto secundário (BAKHTIN, 2003), que exige operações cognitivas, metatextuais e lingüísticas laboriosas do sujeito.
- d) é um gênero que exige intervenções institucionais para o ensino e aprendizagem;
- e) apresenta uma comunidade discursiva específica, bem como um momento histórico específico para a sua realização;
- f) faz parte de um intertexto ensinável em que se incluem: os editoriais, os textos de opinião, os textos referenciais de jornais e revistas escritos ou digitalizados, as cartas dos leitores, a redação escolar, etc; ou, os gêneros do campo da “Discussão de problemas sociais controversos” de (DOLZ et al, 2004, p.121)

Para os fins que propomos neste trabalho de pesquisa, a redação de vestibular enquanto gênero de texto corresponde, diretamente, a um caminho para facilitar a apreensão de uma especificidade de texto por parte de um grupo de sujeitos com histórico de aprendizagem bem específico e para os quais um ensino pautado em um intertexto pode-se mostrar bastante útil. Para uma ação didática, Koch (2003b) afirma o seguinte:

O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isto porque a maestria textual requer – muito mais do que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica (pág. 55).

Quanto ao ensino dos gêneros textuais, a maioria dos trabalhos alude ao ensino fundamental ou à educação de adultos e à caracterização de gêneros específicos de textos como subsídio para o ensino (SANTOS, 2004; DIONÍSIO, 2002; SCHNEUWLY E DOLZ, 2004).

Também investigando a RV, Souza (2003) vê a dissertação como um gênero de texto, na qual inclui a redação de vestibular. Para ela, “O contexto de produção, em seu aspecto físico, distingue a dissertação de qualquer outro gênero, uma vez que seu agente produtor é uma pessoa matriculada em uma determinada instituição de ensino”. Embora nem todo o candidato, necessariamente, precise estar matriculado numa instituição de ensino, o trabalho

de Souza nos traz muitas luzes, não somente para a noção de gênero, mas também para as implicações pedagógicas.

No que se refere ao enquadramento teórico da RV como gênero, Pilar (2002) expressou-se com mais objetividade no o artigo “A Redação de Vestibular como Gênero”. Nele, a autora demarca as variáveis contextuais e funcionais dessa especificidade textual, lembrando haver dados suficientes para que a redação de vestibular passe a circular no meio educacional como instrumento de troca e de enriquecimento ao educando na sua formação intelectual. Foi, principalmente, com base nesse pensamento que trouxemos a discussão sobre RV e gênero de texto.

1.2.2 O Lugar da Redação de Vestibular

Recentemente, a RV tem adquirido seu lugar de destaque nas pesquisas acadêmicas, em livros, trabalhos acadêmicos e circulando na internet na condição de mais um instrumento importante de interação para os vestibulandos e do qual se possam abstrair recursos constitutivos do que Possenti (mimeo) chama de um bom texto. Isso ganha notoriedade num momento em que teóricos e lingüistas corroboram a tese de que, cada vez mais, devemos fazer circular maior número de gêneros de textos para a sala de aula (KOCH 2003 b; BRANDÃO, 2001). Para Marcuschi (2002), um ensino que tenha como um dos seus objetivos a aprendizagem da língua portuguesa e a exploração dos gêneros textuais nas modalidades de língua falada e escrita tende a ser mais produtivo, pois permite que os aprendizes consigam expressar-se nas diversas manifestações às quais sejam expostos. Uma explicação elementar para isso é, no mínimo, a oportunidade de se oferecerem textos o mais próximo possível daqueles que o candidato precisará escrever na decisiva etapa do vestibular. Bazerman (2005),

destacando o trabalho realizado pelo texto na sociedade e também como os textos constituem, parcialmente, a própria atividade e organização dos grupos sociais, destaca:

Compreender esses gêneros e seu funcionamento dentro dos sistemas e nas circunstâncias para as quais são desenhados pode ajudar você, como escritor, a satisfazer as necessidades da situação, de forma que esses gêneros sejam compreensíveis e correspondam às expectativas dos outros. Compreender os atos e fatos criados pelos textos pode ajudá-lo também a compreender quando textos, aparentemente bem produzidos, não funcionam, quando não fazem aquilo que deveriam fazer.

Na verdade, a RV encontra-se no centro de um sistema e atuando sobre diversas frentes. No vestibular da UNICAMP, a redação toma uma posição de destaque e, de acordo com Tessler e Batalha (2004), desde 1987 até então, veio proporcionando uma verdadeira cultura de leitura e produção de textos no ensino médio³. Abaurre⁴ diz que a redação, muito mais do que avaliar a capacidade de escrever sobre determinado tema e o domínio da norma culta, deve avaliar o perfil do aluno com condições básicas para o bom desempenho em qualquer curso da instituição. Para essa pesquisadora, a realização e a avaliação das provas de redação configuram-se como importante etapa de um processo comum de aprendizagem. Smith (2000), ao afirmar que “a importância da redação é assunto vencido”, alega que o texto bem escrito demonstra um candidato capacitado para a elaboração de hipóteses, constituição de teses e as respectivas fundamentações.

A importância da redação de vestibular não se restringe ao fato de filtrar aqueles candidatos mais hábeis a produzir outros textos circulantes na academia, ou seja, escrever o que a universidade quer que eles escrevam, mas justifica-se pela possibilidade de inserir os alunos num sistema complexo de leitura, debate, discussões, reflexões bastante úteis na sua formação (JAHANDARIE, 1999). Por meio da produção escrita, professores são movidos a selecionar, ler e analisar uma série de textos e, ao mesmo tempo, indicá-los para seus alunos.

³ Vestibular Unicamp: redações 2004. Pró-Reitoria de Graduação, Comissão Permanente para os Vestibulares. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004

⁴ Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre. Reprodução parcial do material apresentado na 41ª Reunião Anual da SBPC. Fortaleza (CE), julho de 1989, extraído de <http://www.comvest.unicamp.br/vest99/redacao/item2.html>.

O texto a seguir, publicado no Diário de Pernambuco, na coluna cartas à redação, resume uma dezena de teorias lingüísticas, especialmente ambientadas a partir dos anos oitenta do século passado. Elas tentam superar as limitações da gramática gerativa, como cita Ilari, (1992); a linguagem passa a ser entendida como forma de ação sobre o mundo e dotada de intencionalidade, como advoga Koch (1996). Com base nessas duas posições teóricas, reforçamos, neste texto a seguir, nosso entendimento da importância social e investigativa da redação de vestibular.

Redação no Vestibulá

Gostaria de parabenizá os ilustres membros do corpo indolente dêça Univercidade de Pernambuco pela valorosa e çábia dessizão de num mais reprová aqueles alunus que num cerão reprovadus si tirarem a nota zero na redassão do vestibulá. Isso foi de grande valia pra eu qui sempre tivi um sonhu de algun dia mi formá i cê auguem na vida. Agora já poçu pemsá im cê um politicu famozo desses que estão nu pudê; cê um futuru profecô ou quem sabi, até um reitou. Vósseis num sabi quanto eça decizão vai favorecê essa gente isforssada qui nunca tivero uma xansse comu eça qui vossêis oferessem cum a decizão qui acaban de tumá. Parabems a todus vossêis qui paçam cê consideradus un balaustres maiz arretadus di noça cutura. *Eurico Alves Cavalcanti - Recife . 03/08/99*

A título de contextualização, esta carta à redação foi motivada por uma celeuma gerada na cidade do Recife, final dos anos 1990, quando, em Pernambuco, propalou-se a possibilidade de aprovar aqueles candidatos apesar de tirarem nota zero na redação.

Esse texto de Alves Cavalcanti exemplifica bem a idéia trazida por Possenti (2001), segundo a qual a linguagem não está estruturada. Na verdade, o sujeito apropria-se dela e organiza, dispõe, elabora os elementos da língua em enunciados conforme suas intenções.

Utilizando-se de uma configuração híbrida, já que o autor desta carta usou elementos do gênero redação oficial no gênero carta à redação, o autor deste texto aborda a polêmica questão da importância da redação de vestibular. A forma é de carta, mas a intenção consistiu em criticar uma medida de amplo debate social: o fato de a nota zero na redação não eliminar o candidato ao vestibular. Para um leitor desavisado, não passa de um texto com erros absurdos. Poderia ser interessante, apenas, para uma já equivocada intervenção de ensino (do

sistema, da língua), limitada à correção dos problemas gramaticais. Assim sendo, apagar-se-iam relevantes elementos estilísticos, semânticos, sociológicos, interacionais e discursivos de um texto que, no todo, resume-se em uma crítica irônica em defesa da prova de redação como importante medida para decidir sobre o ingresso de alunos na universidade pública. Esse fato foi já corroborado, com muita clareza, por Hoffman (2002), quando afirma “defendo que a prova de redação é inegavelmente importante na seleção de candidatos ao vestibular”.

A comissão de vestibular da Universidade de Campinas corrobora a utilidade e a importância da RV, pois edita livro com as melhores redações de seu concurso, entendendo-o como muito mais do que um material de apoio para os vestibulandos. A RV ganha, assim, um novo suporte de veiculação.

Tradicionalmente, pesquisou-se a RV enquanto reflexo do fracasso no ensino da língua materna na escola. Hoje, esse gênero de texto é reclamado como mais um para constituir o intertexto empregado no ensino da própria redação de vestibular. Abaurre (1989) cita "Talvez se possa afirmar, sobre a redação do vestibular Unicamp, que ela já começa a se constituir, de fato, em espaço de encontro entre interlocutores".

A RV consiste num rito de passagem que movimenta um sem número de pessoas atuantes nas mais variadas funções sociais, das quais se sobressaem o de ensino-aprendizagem, o de escritor e leitor, o de instituições que promovem o concurso e propõem a redação como elemento de seleção de candidatos. Assim, as redações devem ser lidas como atos reais de linguagem, entendidas como interação social contextualizada, dotada de historicidade e discursividade.

Segundo Hoffman (2002), a obrigatoriedade da redação no vestibular deu-se nos anos setenta, sob o Decreto Ministerial nº 79.297, de 24 de fevereiro de 1977. Com o passar do tempo, parece ter havido um relaxamento desse dispositivo legal, particularmente com o aumento da quantidade de faculdades privadas, em que, para o ingresso, não se dava à

redação um caráter eliminatório. Silva (2005) discute o significado da obrigatoriedade da redação no vestibular, especialmente para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

Nos anos de 1990, o Governo volta a adotar medidas no processo de acesso ao curso superior. Entre as regras para os vestibulares do País, no período do mandato do Ministro Paulo Renato Souza, criou-se a obrigatoriedade de uma prova de redação de caráter eliminatório, cuja nota mínima seria 2,5 (dois e meio). A polêmica em torno do emprego da redação como elemento selecionador só cresceu. No entanto parece haver um grande respeito a esse instrumento por evidenciar habilidades lingüísticas, entre outras, esperadas em um candidato que almeja seguir seus estudos na universidade. Assim diz Hoffmann:

Em primeiro lugar, defendo que a prova de redação é inegavelmente importante na seleção de candidatos ao vestibular. Não há outra forma de avaliar essa aprendizagem, que, no meu entender, é razão maior da escola e condição de avanços pessoais e profissionais. A capacidade de expressar o próprio pensamento, com clareza, coerência e riqueza de argumentos, é uma competência que abrange inúmeras outras habilidades. (2002)

Diante disso, destacamos a relevância de se pesquisar ainda mais a RV e dar relevo a seu lugar teórico e didático, pois, embora seja um texto polêmico, devido à discussão de ser pouco espontâneo e restrito a um evento de concurso, é decisiva na seleção de milhares de candidatos aos vestibulares espalhados por todo o País. Ela provoca mobilização social, preponderantemente no campo do ensino, e, ainda, ultimamente, institui-se como gênero digno de circulação devido ao elevado grau de amadurecimento apresentado em vários concursos pelo Brasil, ao ponto de aparecerem compiladas em livro e receberem avaliação significativa quanto ao seu amadurecimento discursivo (SMITH, 2005; PILAR, 2002; TESSLER E BATALHA, 2004).

1.2.3 Propostas de Redação nos Vestibulares

Apresentamos dois quadros com propostas de redação, o primeiro relativo a alguns vestibulares vinculados a universidades públicas de alguns estados do Brasil, o segundo tem a ver com as propostas de redação de vestibulares para as universidades federais de Pernambuco.

Quadro 01
Referente às propostas de redação de universidades públicas.

Ano	Comissão de Vestibular	Outros dados	Tema(s)	Orientações para a escritura
2005	COVEST-COPSET/ Recife-PE. Comissão de Processos Seletivos e Treinamentos.	Critérios básicos de avaliação: - fidelidade ao tema escolhido; - relevância das informações apresentadas; - coerência, coesão e clareza na exposição das idéias; atendimento às normas da língua padrão; - atenção ao limite de linhas (20 a 25)	1.Mulheres: persistem, no Brasil, as discriminações. 2.A imprensa são os olhos da nação. 3.Sem pesquisa científica, o Brasil fica refém das tecnologias importadas.	Elabore um texto dissertativo, no qual você desenvolva um dos temas indicados abaixo. Procure fundamentar seus argumentos na análise da realidade brasileira . Dê um título a seu texto.
2004	COPEVE / Viçosa – MG (Comissão Permanente do Vestibular)	Considere, para o desenvolvimento do tema proposto, as informações apresentadas a seguir. Há quatro tipos de textos sugeridos para sua reflexão sobre o tema da redação ⁵ .	Inveja: um "pecado" em tempos de globalização.	Produza um texto argumentativo coeso e coerente, com um mínimo de 20 linhas e um máximo de 25. Dê um título a seu texto.
Ano	Comissão de Vestibular	Outros dados	Tema(s)	Orientações para a escritura
2004	COPERVE (Universidade Federal de Santa Catarina) Comissão Permanente do Vestibular	Não há um encaminhamento objetivo para a produção do texto, o candidato teria de inferir, com base na análise, o que escrever.	A Comissão ofereceu duas propostas, uma com fotografias e textos tematizando o preconceito; a outra tematizando o mito. Em ambas, segue um verbete de dicionário conceituando preconceito e mito, respectivamente.	Das quatorze instruções fornecidas, destacam-se: -Leia e observe atentamente as propostas 1 e 2. - Escolha a Proposta que apresenta o tema sobre o qual você se sente mais bem preparado. -Discorra sobre o tema escolhido , ilustrando seu texto com, pelo menos, uma das imagens apresentadas na proposta.

⁵ Constam, em anexo, as propostas originais de redação aqui citadas, com os dados completos, seja das propostas de redação, seja das orientações ou instruções ao candidato.

				-Não se esqueça de dar um título à sua redação. Redija um texto que tenha, no mínimo, 20 (vinte) e, no máximo, 30 (trinta) linhas.
2005.1	CPV (Comissão Permanente de Vestibular) UFRuralRJ - Rio de Janeiro.	São fornecidos pequenos textos lingüísticos, "apresentados, somente ", para o candidato fazer uma reflexão sobre o assunto e criar idéias para a redação. (Grifo o original)	DISCRIMINAÇÃO Vivemos num país de muita miscigenação, de grande diversidade cultural e de inúmeras crenças. No entanto, é comum nos depararmos ora com atitudes e opiniões preconceituosas que não respeitam essa pluralidade, ora com demonstrações de uma convivência harmoniosa. Afinal, existe ou não discriminação na sociedade brasileira.?	Critérios: Seu texto será do tipo dissertativo argumentativo e terá de 25 a 30 linhas. A abordagem do tema não deverá restringir sua reflexão a casos particulares e específicos. -Para esclarecer seus argumentos, apresente causas e conseqüências, exemplos, fatos-exemplo, dados e testemunhos. -Conclua defendendo sua posição(...)
2005	COMVEST	Coletânea de textos de natureza diversa que serve de subsídio para a redação. Presença de três propostas de escritura (dissertação, narração, carta argumentativa)	A permanente reconfiguração do rádio, com suas mudanças na forma de transmissão e recepção, mostra-nos a força desse meio de informação, divulgação, entretenimento e contato.	Instruções: Discuta o rádio como meio de difusão e aproximação. Argunte no sentido de demonstrar sua atualidade. Explore argumentos que destaquem as várias formas de Sua presença na sociedade.

Quadro 02
Referente às propostas de redação para as universidades federais de Pernambuco.

Ano	Temas	Orientação	Critérios básicos
2005	<ol style="list-style-type: none"> Mulheres; persistem, no Brasil, as discriminações. A imprensa são os olhos da nação? Sem pesquisa científica, o Brasil ficará refém das tecnologias importadas. 	Elabore um texto dissertativo, no qual você desenvolva um dos temas indicados abaixo. Procure fundamentar seus argumentos na análise da realidade brasileira . Dê um título a seu texto.	Fidelidade ao tema escolhido; relevância das informações apresentadas; coerência, coesão e clareza na exposição das idéias; atendimento às normas da língua padrão; Atenção ao limite linhas(20 a 25).
2004	<ol style="list-style-type: none"> Juventude brasileira: que expectativas alimentar? Qual a importância do livro para a humanidade? O homem quer conquistar o espaço. Por quê? Para quê? O que é que o homem procura? Encontrará o que procura? 	Escreva um texto dissertativo, no qual você se posicione em relação a um dos temas sugeridos abaixo. Procure apoiar-se nos subsídios apresentados para cada tema. Dê um título a seu texto.	-
2003	<ol style="list-style-type: none"> “Há três soluções para o drama da infância perdida na rua: educação, educação, educação.” “O voto não tem preço. Tem conseqüências.” “Existem milhões de brasileiros abaixo da linha da pobreza.” 	Os temas sugeridos apóiam-se em declaração de especialistas sobre alguns problemas atuais do Brasil. Escreva um texto dissertativo, no qual você se posicione em relação a um desses temas. Dê um título a seu texto.	Fidelidade ao tema escolhido; originalidade; coerência, coesão e clareza na exposição da idéias; atendimento às normas da língua padrão. atenção ao limite linhas(20 a 25).
2002	<ol style="list-style-type: none"> Deve haver limites para as pesquisas genéticas? Democracia: garantia da igualdade e respeito às diferenças? (As crianças de hoje e do futuro devem aprender sobre a cor de sua pele sua religião, sua história. O desafio é fazer com que, reconhecendo-se iguais, aceitem as diferenças.) Por que é tão importante a liberdade de expressão? (“Pai, afasta de mim este cálice...”) 	As questões levantadas a seguir dizem respeito a grandes temas do momento atual. Elabore um texto dissertativo , em que você, assumindo uma determinada posição, responda a uma dessas questões . Dê um título a seu texto.	Fidelidade ao tema escolhido; originalidade; coerência, coesão e clareza na exposição da idéias; atendimento às normas da língua padrão. atenção ao limite linhas(20 a 25).

Os dois quadros acima dão-nos suporte para o planejamento de um currículo de ensino com plena definição do gênero de texto a trabalhar, especialmente numa realidade de pré-vestibular noturno, devido às suas especificidades.

Como observamos, prevalece a convocação da escritura de texto dissertativo argumentativo, em que vigora o discurso da ordem do argumentar, incluídos nos domínios sociais de comunicação ligados à discussão de problemas sociais controversos. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2005, p.121 e 126). Isso pressupõe a exigência de que o candidato tome posicionamentos diante da situação-problema, inscreva-se em seu texto como autor. Seja por meio de temas interrogativos ou não, a ênfase dada pelas propostas de redação dos quadros é que o sujeito se inclua em seu texto, pois ele é incitado a posicionar-se: “Escreva um texto dissertativo, no qual você se posicione em relação a um desses temas”, (Quadro 2, ano 2003).

O texto dissertativo faz com que o sujeito mobilize um conjunto complexo de operações como as cognitivas, a metatextual, as lingüístico-discursivas, as de conhecimento de mundo (KOCH, 2003). Segundo Bonini (1994), a pessoa que escreve submete-se à complexidade e à interdependência das operações de redação, o que provoca uma ‘sobrecarga cognitiva’. Para ela, isso se deve à simultaneidade de problemas que o sujeito deve tratar e resolver.

Vilar de Melo (1999) embasa essa complexidade de problemas quando, citando Chabrol (1994), fala-nos a respeito das operações discursivas (a regulação egocentrada antecipada e a retroativa; e as interrupções e rupturas de construção). Traz-nos também Grize (1989), este põe em destaque o papel dos enunciadores na produção do discurso e diz ser fundamental, para a compreensão dos fenômenos discursivos, levar em conta o destinatário. Vilar de Melo (ibid), apoiada em Grize (1996), destaca, ainda, as competências de que o locutor deve dispor: as lingüísticas, as culturais, as retóricas e as lógicas. Ela ainda acrescenta as competências psicológicas, estas ligadas ao desenvolvimento cognitivo, a do nível de conceitualização, por exemplo.

Com isso, queremos mostrar que um ensino que não mobilize saberes específicos, que não levante prognósticos, que não elabore expectativas do que trabalhar termina impedindo os sujeitos de se incluírem no mundo da escrita. Na verdade, caminha na contra-mão do processo de ensino, servindo, isso sim, de obstáculo aos anseios dos sujeitos.

Nesses dois quadros, pudemos observar, também, muita semelhança nos procedimentos, principalmente quanto ao gênero de texto, à estrutura tipológica e à exigência de que o aluno-candidato esteja a par dos fatos e argumentos de seu meio social.

1.2.4 Discurso, Forma e Subjetividade

“Desde o início de nosso estudo verificamos que o homem é o centro organizador do conteúdo forma da visão artística, e ademais que é ‘um dado homem’ em sua presença axiológica no mundo”.(BAKHTIN, 2003, p 173)

Neste capítulo, tentaremos evidenciar que, além dos elementos constitutivos de uma redação circunscrita nos dois tipos de competências trazidas por Hoffmann (2002), ou seja, a de gerar seqüências lingüístico-gramaticais e a textual (compreender, produzir, classificar e transformar textos), existem também outros elementos indicadores da qualidade da redação, termos que, para Hoffmann (ibid, p. 40), são “de grande complexidade”. De acordo com essa autora, a palavra qualidade tem a ver com múltiplos valores de quem a define; enquanto a palavra redação induz a múltiplas dimensões do conhecimento.

O encaminhamento, então, será o de vincular a subjetividade à ação de linguagem do enunciador, no sentido de que ele é quem faz escolhas lingüístico-textuais específicas no seu diálogo com o outro, ou seja, apropria-se de formas da língua que se oferecem como virtualidades que ele coloca ou não em ação.

É importante lembrar que a concepção de sujeito pode diferir de um teórico para outro, mesmo assim, as vozes que se percebem aqui presentes serão tomadas para que possamos

traçar uma noção mais próxima àquela que dá suporte a um sujeito capaz de operar sentidos múltiplos em seu texto, com base nas escolhas lingüísticas.

Procederemos, também, a um exemplo prático de como a subjetividade se dá numa redação de vestibular, enfocando o emprego dos adjetivos numa dimensão interacionista.

Como proporcionar ao aluno as condições e as habilidades para produzir gêneros de textos escritos úteis nas suas relações sociais? Essa questão que levantamos tenta vincular a produção textual não como mero trabalho escolar delimitado a um exercício pontual com objetivos restritos a uma avaliação ou à conclusão de um ciclo de ensino. Queremos envolver uma abordagem sócio-interativa do texto escrito, em que, além dos domínios das normas lingüísticas convencionais e institucionalmente exigidas, o domínio do arcabouço textual e da competência genérica, seja também proporcionada a habilidade de o aluno fazer-se emergir como sujeito capaz de operar escolhas significativas com o código lingüístico, com a sintaxe e a semântica, o que consideramos uma etapa laboriosa do processo de ensino da produção textual, somente possível, como diz Guedes (2004, p. 92), com mais contatos “com modelos para serem comparados, pesados, julgados, aceitos, rejeitados, trocados”. Mais adiante (p. 177) esse mesmo autor lembra a necessidade de muita leitura e escrita para que o aluno aprenda a ler e escrever bem, quanto ao estilo e à originalidade, ele reitera: “... o estilo e a originalidade se criam da muita cópia de inúmeros modelos, e são conquistados texto a texto”.

Fazemos referência a um sujeito psicológico único, estilizado, capaz de constituir-se como singular e expondo no texto os seus indícios de autoria, suas marcas lingüísticas articuladas a sua maneira. Há vários indicadores que, juntos, dão maturidade e diferencial a uma produção escrita, desde os parâmetros da LT (coesão, coerência, progressão textual, conhecimento de mundo) até a apresentação formal do texto e o domínio das regras do código. Entretanto, é a autoria que pode realmente fazer o texto se destacar num repertório de

similares, pois vincula-se ao domínio de um estilo por meio da linguagem. A noção de autoria associa-se aqui à noção de estilo.

A noção de estilo não é única, Bakhtin (2003, p. 265) deixa entrever duas noções, uma de caráter mais coletivo e outra mais ligada ao enunciador em particular. “A própria definição de estilo em geral e de estilo individual em particular exige um estudo mais profundo tanto da natureza do enunciado quanto da diversidade de gêneros discursivos” (261-306). Quanto a uma noção de estilo de uma coletividade, cita os estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação, para ele, em cada campo, há gêneros com condições específicas de dado campo, o que nos faz pensar em estilos de época ou estilos literários, como se vê na retórica; ou mesmo nos estilos que demarcam atividades profissionais específicas.

A subjetividade a que aludimos fica mais clara com a definição de Benveniste citada por Charaudeau (2004): “nada mais é que a capacidade de o locutor posicionar-se como sujeito”. A noção de subjetividade de Benveniste importa-nos mais de perto, pois, como ele próprio diz, é a Benveniste que se deve atribuir um estatuto verdadeiramente lingüístico à noção de subjetividade. Para este último, é na e pela linguagem que o homem se mostra como sujeito, na linguagem é que devemos procurar uma aptidão. O homem apropria-se de certas formas da língua para se fazer único, heterogêneo, axiológico por excelência. Essa tese é confirmada por diversos lingüistas da atualidade, como veremos mais adiante.

Mais uma vez, reiteramos a idéia de que nosso trabalho opera com um corte epistemológico no âmbito do ensino da redação para sujeitos que já concluíram o ensino fundamental e o médio, uma comunidade específica, em condições específicas para a aprendizagem. De acordo com Bonini (2004, p. 2):

A comunidade discursiva pode ser definida como um grupo de indivíduos que atuam comunicativamente a partir de um tópico de referência, ou de um conjunto restrito deles, mediante propósitos compartilhados e uma linguagem comum estruturada nessa atividade. O conhecimento desse

padrão lingüístico particular (estilo, léxico, gêneros textuais, etc) é um requisito para a adesão à comunidade discursiva e à ascensão em sua estrutura hierárquica de participação.

Para essa comunidade, mesmo que se observem deficiências herdadas de um ensino deficitário, com esparsas investidas na produção textual, presumimos uma certa familiaridade com linguagem padrão e com competência de gêneros textuais diversos e aptidão para o debate de problemas controverso, embora com deficiência para a produção de certos gêneros escritos como a dissertação e a RV.

Sabemos que muito já se falou acerca do fato de que essas redações escolares e as de vestibular carecerem, exatamente, de um posicionamento pessoal daquele que escreve. Guedes (2004) diz que as redações de vestibular são todas semelhantes em rigidez formal e em frouxidão de conteúdo, denunciando que a escola ensinou apenas a redação escolar, ou seja, um conjunto de palavras organizadas em frases dispostas em texto com o intento de reproduzir o discurso escolar ou o do professor.

Muitos apontam o projeto de ensino encampado pela escola tradicional como causa da incapacidade de os alunos insurgirem-se como autores de seu texto, ou mesmo pela incapacidade de o aluno produzir textos. Ilari (1992) já afirmara que a escola, com o ensino da gramática, ocupou-se em inculcar no aluno a grade classificatória de conteúdos gramaticais de maneira ecumênica. A prática pedagógica, dessa forma, consiste em fazer o aluno assimilar a nomenclatura gramatical, sendo o exercício da redação uma espécie de ‘ajuste de contas’ sobre temas gramaticais.

Xavier (2002) também critica o tratamento dado pela escola ao ensino de redação e cita a redação de vestibular⁶ como conseqüência. Diz a autora, em sua dissertação:

Nestas redações, prestigia-se, acima de tudo, o aspecto formal, condicionadas que estão ao mito do vestibular. Tal prática falsifica o processo uma vez que o produtor do texto acaba não sendo o dono de seu

⁶ Trazemos dois padrões de RV. Um herdado de um ensino médio deficitário e enclausurador, de onde saem as cópias, os não-textos; o outra se filia ao texto satisfatório, publicado pela sua representatividade enquanto gênero circulante na escola.

assunto, nem da forma de seu discurso, conseqüentemente, num lugar que não foi por ele constituído. (Pág. 62)

Nas RV, em que uma grande quantidade de textos parece cópia, expressando a mesma estrutura organizacional e quase o mesmo vocabulário, cabe uma discussão acerca dessa mesmice dos textos dos alunos. Uma das justificativas mais plausíveis seria uma herança de ensino cujo fundamento foi a oferta de modelos. Guedes (2004, p. 25) aborda, no ensino de redação no Brasil, a presença das regras da *'composition'*, um método de ensino importado dos EUA e há muito em voga nas salas de aula do Brasil. Segundo o autor, o aluno era levado a reproduzir um modelo.

Muitas vezes, o próprio tema da redação pode colaborar muito para a falta de criatividade do texto do vestibulando, haja vista a expectativa da comunidade envolvida e o treino realizado em sala de aula. Muitos alunos treinam em sala textos de temas emergentes. Há também as amarrações de forma e conteúdo que a própria comissão organizadora expõe no manual do candidato e até no caderno de prova. Além disso, a força que exerce o mito do “não pode” em redação de vestibular intimida o candidato de tal maneira, que ele pode preferir não arriscar a escrever com seu estilo, com suas marcas.

Como se vê, são muitas forças impelindo o candidato a tomar a atitude da imparcialidade, da não subjetividade, da não autoria em seu texto. Importante aqui é um comentário de (BRONCKART, 1999) sobre a tomada de posição do agente, referindo-se ao autor do texto. Para esse autor, trata-se de um trabalho particular os segmentos de semiotização em formas discursivas (tipos de textos). Todo texto particular elabora-se com base no conhecimento de gêneros e de discurso, além das decisões individuais de que o agente precisa. Essa decisão pode materializar-se em um texto suficiente para fazê-lo ultrapassar o ponto de corte, ou seja, uma *composition*. Importa-nos, mais uma vez, neste ponto de discussão, as palavras de Guedes (2004) a respeito da estereotipia de textos e da experiência americana no ensino de massa, de salas lotadas, particularmente em redação:

(...) Por isso, essa suspeita na eficiência do ensino de redação pela estrutura do texto não foi suficiente para questionar a possibilidade de sua eficiência.

Naquele momento não poderíamos perceber a contradição entre assumir o desafio do ensino de massa e querer que os textos dos alunos expressassem idéias menos uniformes e estereotipadas.(p.25)

Retomamos um pouco a discussão acima para lembrar que, na avaliação de um texto, é grande o peso dado à originalidade: "...o critério da originalidade está bem determinado como norma avaliativa" (GUEDES, 2004, P. 13). Esse critério vai muito além do que normalmente pode alcançar um aluno em situação de pré-vestibular noturno, devido à macroestrutura organizacional do ensino nesse entorno.

A decisão particular na articulação do material lingüístico, a atuação única do sujeito no momento da escrita, ou seja, o como escrever, consiste em mais uma das habilidades que o enunciador precisa adquirir. O que escrever, o onde escrever, o quando, o em que gênero e o para quem, todos têm o seu peso no cômputo geral de uma realidade textual, que tem como característica a submissão a um evento de concurso.

Escrever sobre sujeito e subjetividade mostra-se um empreendimento um tanto complexo. Mas é preciso expor algumas contribuições que colhemos. Possenti (mimeo) vai falar de indícios de autoria, de efeito de um jogo estilístico e posição enunciativa, de afastamento do texto, tudo conduzindo a uma ação sobre a estrutura lingüística. Cremos que tudo isso ajude a compreender quais recursos textuais colaboram para a construção de um bom texto num universo de redações de vestibular.

Possenti (ibid) alude ao texto de aluno em situação de vestibular. Começa assegurando que autoria tem a ver com locutor, o responsável pelo que diz, associado ao conceito de singularidade. Cita, também, Foucault (1969), para quem o autor será aquele com obras editadas, um conjunto de textos ligados a seu nome, por exemplo, um profissional da escrita, com discursividade constituída. Possenti entende que essa concepção de autor em Foucault interessaria pouco, porque um vestibulando ou escolar não tem obra editada nem construiu discursividade.

Possenti (ibid) abandona a concepção de Foucault e busca uma “brecha” para introduzir uma noção diferente. Nessa investida, considera a noção de singularidade com uma próxima à noção de estilo. Com relação aos indícios de autoria, ele faz três afirmações: não é suficiente que o texto contemple as exigências gramaticais; não é suficiente, também, que responda às exigência de ordem textual (coesão, coerência) e, por último, são do domínio do discurso as verdadeiras marcas da autoria.

Já em Possenti (2001), observamos que a discursividade exige um quadro epistemológico contendo 01) uma teoria lingüística e 02) uma teoria auxiliar. A teoria lingüística leva em conta a instância de enunciação, o fato de o discurso não prescindir de elementos lingüísticos e, por último, a lingüística leva em conta a linguagem como trabalho e atividade. A teoria auxiliar seria eventual, para fornecer à Lingüística dados referentes à interpretação, já que o discurso é uma máquina de fazer sentido, e, por outro lado, a forma do discurso é condição essencial na construção de sentido. Destacando o termo apropriação, diz que isso implica uma atividade com a língua, o locutor constrói seus instrumentos lingüísticos como únicos adequados para seus interesses em cada discurso, “o simples ato de falar já indica a presença da subjetividade” (p. 73).

Na verdade, o locutor constrói seus instrumentos lingüísticos como únicos adequados para seus interesses a cada discurso. Essa atividade de constituição transforma o locutor em sujeito”. (p.77)

1.2.5 Discurso, Forma e Autoria numa Redação de Vestibular: o Caso do Adjetivo

Possenti (2001) demonstrou a subjetividade na linguagem por meio da escolha das anáforas, em um outro trabalho (POSSENTI, mimeo), analisou uma redação de vestibular, destacando o adjetivo como marca da subjetividade, apontando essa classe gramatical como “suficiente para que o autor tome posição, elegantemente, em relação aos festejos anunciados pela mídia”. Inspiramo-nos nesse estudioso para demarcar o uso axiológico dos adjetivos (em

forma de adjetivo simples, locução ou oração adjetiva), tomados como escolhas intencionais. Utilizamos também uma redação de vestibular. Intenta-se, assim, destacar como o aluno pode instaurar-se numa redação por meio do emprego dos adjetivos, entre uma infinidade de recursos que a língua dispõe a serviço do enunciador.

Partimos da idéia de que não há texto imparcial, e o que ora analisamos⁷ demonstra esse fato com bastante evidência. Trata-se de uma RV com seqüência tipológica argumentativa predominante (MARCUSCHI⁸, 2002). Koch (1996) salienta que a interação social pela linguagem caracteriza-se, fundamentalmente, por ela.

Nesta análise, faremos um quadro em que demarcaremos como o adjetivo se apresenta; a intenção (o porquê do emprego dessa ou daquela forma) e o sentido das formas no contexto. Estabelecemos um paralelo entre o adjetivo referencial, de baixo teor axiológico; e o subjetivo, de alto teor axiológico.

Título do texto: A volta de ideologias racistas⁹.

Emprego de adjetivos referenciais:

Adjetivos referenciais	Composição
diante da ameaça <u>comunista</u>	Adjetivo simples
Perseguições a minorias <u>étnicas</u>	Adjetivo simples
Sociedades <u>ávidas</u>	Adjetivo simples
organizações <u>neo-nazistas</u>	Adjetivo composto
<u>Conseqüente</u> conscientização	Anteposição do adjetivo simples.
Os partidos <u>nazifascistas</u>	Adjetivo composto

Emprego de adjetivos expressivos:

Adjetivos expressivos	Composição
esse sistema <u>ditatorial</u> , <u>xenofobista</u> , e <u>excludente</u>	Adjetivos derivados
Idéia <u>sem fundamento</u>	Locução adjetiva
Essa mentalidade <u>arcaica e preconceituosa</u>	Adjetivos simples e derivado
Não se faz de maneira <u>ditatorial</u>	Adjetivo simples
O pensamento <u>malthusianos</u> ⁷	Adjetivo derivado

⁷ Pusemos, em anexo, uma redação de vestibular publicada pela Fuvest no endereço:

<http://www.fuvest.br/vest2004/bestred/500525.stm>. Ela compõe o rol das melhores redações publicas a cada ano.

⁸ Marcuschi (2002) deixa bem clara e delimitada a diferença entre tipo e gênero, sendo este dotado de uma identificação empírica e aquele constituindo as diversas tecituras no interior dos gêneros(narrativa, injuntiva, descritiva, argumentativa).

⁹ O texto, em forma de cópia do original manuscrito, consta em anexo.

Concebemos o adjetivo aqui numa dimensão sócio-interacionista, com base, principalmente, em Bronckart (1999), haja vista este teórico situar suas discussões no campo do ensino. Diferentemente do que prescreve a gramática normativa e o que descrevem os dicionários escolares, o adjetivo não é apenas o delimitador do nome, mas, também, um recurso lingüístico que evidencia presença de um enunciador julgando, demarcando seu posicionamento crítico e histórico sobre aquilo que observa. É interessante observar o restrito alcance das definições e descrições desta parte do discurso nas gramáticas normativas. Advogamos, então, uma definição mais ligada ao sujeito e as suas intenções, pois, como se nota no quadro referente aos adjetivos subjetivos, é por meio, também, dessa classe de palavras que o sujeito se mostra crítico e interveniente diante do tema que aborda. Teixeira (2001) refere-se a unidades significantes da língua cuja presença num dado texto comportará “o traço subjetivo e cuja definição semântica exige a menção de seu utilizador”. (Pág. 270)

Visto dessa maneira, foge-se àquela clássica e estruturalista conceituação de adjetivo, em que essa importante parte do discurso é conceituada como “essencialmente um modificador do substantivo” (CUNHA, 1985), ou “é a classe de lexema que se caracteriza por constituir a *delimitação*, isto é, por caracterizar as possibilidades designativas do substantivo, orientando delimitativamente a referência a uma parte ou um aspecto do denotado” (BECHARA, 2001).

Adjetivo como delimitador ou modificador de nomes presta-se, apenas, a uma concepção de língua enquanto sistema, representação da realidade, cujo sujeito está ausente; não como lugar de interação. Para Koch (2003), na concepção interacional, os sujeitos são atores/construtores sociais e o texto, por sua vez, configura-se como um evento de interação entre interlocutores. Nessa perspectiva, compreendemos os adjetivos como integrantes de uma rede de recursos que, somados, denunciam uma voz no mundo, uma autoria. Charaudeau (2005, p.10) relaciona os fatos da linguagem a fenômenos psicológicos e sociais: a ação e a

influência, o que o adjetivo faz sobremaneira.

Quanto ao ensino de adjetivo, Antunes (2003) oferece, como proposta de trabalho em sala de aula, algumas intervenções com as classes de palavras e assim se refere aos adjetivos:

Nesse âmbito, deve-se levar em conta a função dos adjetivos não apenas para "dar qualidade aos nomes", mas, sobretudo, para especificar ou para restringir o alcance da referência feita pelas expressões nominais. Os adjetivos cumprem no texto essa função de delimitar a referência, de especificá-la, de enquadrá-la numa determinada perspectiva. (Pág. 127)

Referindo-se ao ensino da língua e a uma modificação radical de perspectiva teórica, Bronckart (1999) chama a atenção para a importância de, em função de um esquema ideal de ensino, articular a concepção representacionista com as novas tendências dos estudos da linguagem, assim como observamos em Antunes (*idem*).

Estamos vinculando nossas idéias a uma linha de abordagem da língua materna no campo da lingüística e do ensino, uma tendência que vê a língua enquanto ação social, dialógica, ou, como sugere, Antunes (*idem*), enquanto "sistema-em-ação".

No ensino da língua materna, uma nova terminologia exige presença cotidiana: Índícios de autoria, discurso, enunciado, coesão, coerência, variedade de registro, intencionalidade, gêneros textuais. Esses termos constituem um campo lexical cuja presença em um plano de disciplina vai muito além do neologismo, denota aulas dialógicas, interativas, analíticas, nas quais a presença do homem no discurso se revigora. Revigora-se porque, de alguma forma, o texto sempre esteve presente na sala de aula, mas, muitas vezes, só observado enquanto estrutura, enquanto código e regras a serem memorizadas. Bronckart (*idem*) sugere que o texto seja o ponto de partida para o ensino, cita também o compromisso de se proporem atividades de sensibilização para as condições de funcionamento dos textos em seu contexto comunicativo.

As contribuições científicas em torno do texto dão um suporte considerável para um trabalho embasado em sala de aula, melhor ainda, favorece leituras de mundo pouco

exploradas. Bentes (2001) diz que o texto faz parte de um ampliado esforço teórico, na composição de um outro campo que vai além dos limites da frase, reintroduz o sujeito e a situação de comunicação.

Embora aludamos à virada retórica e à mudança de perspectiva teórica, talvez estejamos ainda no limiar de uma modificação considerável quanto à prática de ensino, aliás, a base em que estão montados os programas da disciplina Língua Portuguesa é representacionista, embora muitas contribuições da Lingüística tenham chegado ao livro didático, como prova Monfredini (2005).

O exemplo dos adjetivos enquanto recurso lingüístico posto, deliberadamente, em ação no texto, surge como um exemplo de como poderíamos observar os demais recursos lingüísticos enquanto elementos de discursividade, afinal, segundo Charaudeau (ibid), a linguagem comporta várias dimensões (cognitiva, social e psico-social, semiótica), não apenas o código.

1.2.6 Ensino Médio

Passaremos a apresentar dados a respeito da configuração do ensino médio no Brasil, um estudo da problemática vivenciada nessa fase do ensino há décadas. Entendemos que boa parte dos alunos de pré-vestibulares de hoje, especialmente os do turno noturno, tenha vindo dessa realidade de ensino.

O pré-vestibular, em síntese, atua como um já consolidado ponto de apoio para uma grande quantidade de alunos com históricos de deficiência de conteúdos herdada do ensino médio, seja em escolas públicas, seja em escolas da rede privada. Grosso modo, a maioria advém de uma tentativa ou mais de vestibular, outros encontram nos pré-vestibulares uma

ponte de apoio para o retorno aos estudos, e ainda há os que tentam voltar à universidade para mais um curso superior, entre tantos outros históricos.

Embora maciçamente uma iniciativa privada, abundam, ultimamente, iniciativas filantrópicas e até de instituições públicas que oferecem cursos pré-vestibulares gratuitos a alunos de escolas da rede oficial.¹⁰

No Brasil, no quadro do ensino médio, registra-se a presença do ensino profissionalizante, cujas origens remontam às Corporações de Ofícios, criadas em pleno período colonial com explícitas manifestações discriminatórias. Delas não participavam negros, mouros ou judeus, relegados que eram a serviços animais ou atividades escravas, em oposição aos trabalhos exercidos pelos homens livres. Na história da educação profissional, observa-se que a realidade discriminatória foi mudando de acordo com as necessidades econômicas ao longo do tempo, pois, somando-se a outras variantes, causaram escassez de mão-de-obra em algumas ocupações. Surgiu a aprendizagem compulsória, caracterizada por ensinar ofícios às crianças e aos jovens, no chamado colégio das fábricas, de iniciativa de D. João VI. Essa constituiu a base para as unidades de ensino profissional fundadas no Brasil. Tais unidades não foram tratadas diretamente na Constituição de 1824, mas somente em 1826 é que um Projeto de Lei veio dar organização à instrução pública e, por extensão, à aprendizagem de ofício. Esse projeto estabeleceu, de maneira inédita, a organização do ensino público em todo o país e o fez em quatro níveis, assim denominados: Pedagogias (ensino destinado ao nível de primeiro grau); depois os liceus, (para o de segundo grau); os ginásios (estes encarregados de transmitir conhecimentos relativos ao terceiro grau); por último, as academias (responsabilizadas pelo ensino superior).

¹⁰ O grande projeto das ações afirmativas ou da inclusão social declinou sensivelmente para o ensino recuperador. O Governo do Estado e as prefeituras de cidades interioranas têm adotado cursos pré-vestibulares em ritmo cada vez mais acelerado, levando às populações mais carentes a oportunidade de enfrentar um vestibular de maneira equivalente aos jovens da metrópole.

Niskier (1997) cita que a Lei 9394/96 propõe dois encaminhamentos para o ensino médio: um que preconiza os prosseguimentos nos estudos regulares até a universidade e outro relacionado à educação profissional. Essa educação profissional, por não ter um caráter conclusivo, perdeu muito em confiabilidade. Para Silva (2005), a educação profissionalizante “sequer alcançou a amplitude planejada”. Ultimamente, a educação profissional recebeu um grandioso alento nos centros de educação tecnológica, adquirindo grande aceitação e respeitabilidade.

No que concerne ao ensino médio, conforme o modelo oficial que se tem hoje, foi Abramovay (2003) quem nos trouxe uma radiografia detalhada da atual situação no País, a qual só passou a fazer parte da educação básica com a LDB 9394/96. Trata-se de uma pesquisa realizada em treze capitais brasileiras, com abordagens quantitativa e qualitativa, em escolas públicas e privadas. Consta que chegar ao ensino médio público é um desafio, e só apenas quarenta de cem, dos que ingressam no ensino fundamental, conseguem o diploma da formação média. A autora reforça a falta de identidade no ensino médio, que oscilou em oferecer uma educação profissionalizante e uma propedêutica.

Na referida pesquisa, embora se apontem problemas em todo o país, é nas capitais do Norte e Nordeste do Brasil em que se encontram os extremos mais negativos, com diferenciais para escolas públicas e privadas e em relação aos turnos diurno e noturno.

A autora aponta, em sua pesquisa, alguns problemas atuais na sala de aula, tais como:

- a) alunos desinteressados e indisciplinados;
- b) professores que faltam às aulas e professores incompetentes;
- c) falta de espaço;
- d) alunos demais por sala de aula;
- e) gangues atuando na escola, tráfico de drogas e vizinhança perigosa.

Desse diagnóstico, os dois problemas mais comuns, na percepção dos docentes, foram alunos indisciplinados e alunos desinteressados. A pesquisa ouviu todos os atores da educação média nacional, alunos, professores, equipes pedagógicas e direção.

A autora reconhece a juventude como público singular do ensino médio e delinea uma escola que deva integrar artes, atividades culturais, esportivas, práticas em tecnologias comunicacionais e conhecimentos socioexistenciais contemporâneos.

Abramovay aponta também a alta proporção de alunos com idade acima dos dezoito anos, ou seja, um quadro preocupante de atraso escolar; ampliação de uma consciência étnico-racial; maioria de professores do sexo feminino, com um número expressivo de profissionais com idade abaixo dos 29 anos; pouca familiaridade com o uso do computador; a maioria dos professores insatisfeita com a renda. Para ela, esse último se trata de um dado preocupante.

Muitas das problemáticas apresentadas no ensino médio por Abramovay (*idem*) podem ocorrer em pré-vestibulares, especialmente em experiências de ensino noturno, cujos alunos das mais diversas origens são atraídos pela propaganda e pelo desejo de ingressar no ensino superior. No que diz respeito à estrutura do ensino (alunos demais por sala de aula, carência de tecnologias, poucas atividades culturais), o quadro parece muito próximo do que traçou Abramovay (*ibid*). Nesse turno, pouco se observa além professor, quadro e aluno em aulas, muitas vezes, destituídas de ações culturais, tecnologias, atividade extra-classe, murais, jornais, circulação de textos.

1.2.7 Cursos Pré-vestibulares: um Contexto especial de Ensino

Santos (2000 p.285) sustenta que vivemos problemas fundamentais e esses carregam contradições, incoerências e injustiças que repercutem nos mais variados setores da vida social. Para ele, “A sociedade de consumo, a cultura de massas e a revolução da informação e da comunicação superficializaram tanto as condições de existências como os modos de pensar”. Para nós, os cursos pré-vestibulares noturnos consistem um desses contextos que nem os cientistas conseguem enxergar, mesmo podendo tornar-se um momento plausível para se oferecer uma educação mais consistente e atualizada, capaz de permitir que o aluno pudesse aproximar-se ainda mais da universidade que almejam.

O chamado cursinho preparatório não é um fenômeno recente no Brasil, ele acompanha a instalação do ensino superior, após a chegada de D. João VI. Para o ingresso nesse nível de ensino, era preciso realizar exames vestibulares, para que a instituição pudesse identificar os alunos hábeis a prosseguirem os estudos propedêuticos. Segundo Silva (2005), foi nessa época que surgiram os cursinhos, ou, como preferimos, cursos pré-vestibulares.

Algumas unidades de pré-vestibulares funcionam como uma extensão ou apêndice de um colégio ou como cooperativa independente, com parte ou todo o corpo docente sem vínculos empregatícios com a instituição onde funcionam. Ocorre também de um grupo cooperativado alugar o prédio e instalar-se, inclusive, com o nome da escola ou uma extensão do nome, de maneira a criar um vínculo para fins de divulgação, absorvendo a idoneidade da escola acolhedora. Nessas organizações, não se cobra histórico escolar ou documento similar dos alunos, bastando informações cadastrais suficientes para a identificação e a garantia do vínculo.

Muitos cursos pré-vestibulares acontecem à noite. Quanto ao ensino praticado nesse turno, encontramos pesquisas que se referem ao ensino superior, à educação formal e à

educação de jovens e adolescente trabalhadores (EJA), mas pouca informação relacionada a pré-vestibular. Entretanto, o que se comprova no ensino formal serve para entender também o que ocorre em pré-vestibulares. Em comum, há a necessidade de se repensar, por completo, a educação oferecida à noite, uma vez que todo o modelo até então aplicado repete a sistemática da escola diurna, cujas especificidades diferem muito da noturna. Carvalho (1885) esclarece que existe uma aura de condescendência, por parte dos professores, para com os alunos do turno noturno. Os alunos e funcionários consideram o ensino mais fraco devido ao cansaço natural que não favorece captar a mesma quantidade do conteúdo oferecido em outros turnos. Para ela, o estudo à noite funciona como um prolongamento da jornada de trabalho.

Segundo essa pesquisadora, o ensino noturno tem origem ainda no Brasil Império e cresceu consideravelmente nos anos da década de 1970, com a ampliação do ensino público obrigatório. Mostra, também, que os alunos se queixam da dificuldade de conciliar trabalho e escola, além das várias privações a que se submetem, como a da refeição, devido ao tempo gasto no deslocamento trabalho-escola, a do descanso e à privação do próprio conteúdo programático.

Leão (2005) também ratifica que o ensino noturno é percebido por administradores da escola como um problema, um empecilho que os alunos são obrigados a suportar. Para ele, as dificuldades são de ordem estrutural, principalmente pelo equívoco da transferência do modelo de gestão da escola diurna para a noturna. Nesse modelo, transferem-se também os mesmos programas, livros e outros materiais didáticos, bem como método de ensino do turno diurno. Isso resulta numa escola incapaz de absorver o aluno em sua totalidade, não reconhece sua vida além-muro e suas necessidades específicas. Em consequência disso, a experiência da escola noturna para o aluno trabalhador é concebida “pelo estranhamento, pelo não-lugar”. Já o professor adota como estratégia, devido à inadequação, “o jogo do faz de conta pedagógico, seja por paternalismo, seja por falta de compromisso” (p. 9).

1.2.6 Ensino de Redação

O ensino produção de texto é algo a exigir ainda muitas definições no que se refere ao método e ao próprio conteúdo didático no sentido de que sejam destacados os conteúdos típicos de uma tarefa de produção de texto. Ou seja: agrupar os gêneros de acordo com os objetivos da turma ou do curso; promover uma distinção desses gêneros no agrupamento (isso de acordo com os tipos de discurso, a variante lingüística, as intenções comunicativas), destacar os elementos da gramática que estejam de acordo com a gramática dos textos e com as necessidades gramaticais recrutadas com a própria turma. Além disso, deve haver uma intensa circulação e exposição de textos, recorrendo-se aos gêneros que os alunos precisarão aprender, bem como criar meios que tornem a produção o mais real possível.

Nesta seção, tentaremos trazer tanto um enfoque cronológico de como decorreu o ensino de redação, quanto uma apresentação de propostas de procedimentos pedagógicos para o ensino da disciplina, cuja denominação hoje oscila entre Redação e Produção de Texto.

Primeiramente, é preciso destacar que a discussão sobre formar escritores¹¹ na configuração social da atualidade faz suscitar uma série de debates que extrapolam os limites da escola e dos quais não podemos prescindir. Hoffmann (2002, p11) refere-se a fatores extra-escolares causadores de uma decadência no uso da língua escrita, seja pelas crianças, seja pelos jovens. Entre essas, a influência dos fatores sociais e econômicos em países de considerável discrepância social parece ser o mais forte.

Com a alusão a esses fatores, quisemos fazer entender que não estamos alheios a eles. Pelo contrário, a consciência desta problemática sustenta e permeia nossas discussões, entretanto, em vez de nos determos a explicitá-las, com infundáveis relatos das causas fundamentais das dificuldades que o aluno demonstra para redigir, preferimos expor métodos

¹¹ Tomamos a posição de Possenti (mimeo), na qual ele distingue aquele que já constituiu discursividade, com obras editadas e o aluno em fase de aprendizagem, é a este último a que nos referimos quando falamos em escritor.

de ensino que podem ser aproveitados em situações pedagógicas específicas, inclusive aquelas em que os sujeitos nos chegam com histórico de poucas leituras e quase nenhuma produção escrita.

Partiremos das denominações dadas à disciplina: composição, redação e produção de texto, cada qual servindo a um momento histórico e a interesses diversos. Posteriormente, traremos uma discussão acerca dos métodos de ensino e orientações pedagógicas, baseando-nos em estudiosos que se ocuparam mais com o ensino de produção de texto, por exemplo: (DAHLET, 1994; ANTUNES, 2003, BONINI, 2002; DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2005).

O resgate de um pouco da história da disciplina Redação, portanto, deve se dar no domínio da disciplina Língua Portuguesa, isso pode ser conferido em Monfredini (2005). Ela estuda cinco coleções didáticas de português, entre 1965 e 2002, mostrando como se deu a escolarização da Lingüística. Tanto a gramática quanto a produção de texto foram contempladas nesse percurso, em meio a muitas tensões e indefinições.

De acordo com Guedes (2004), o ensino de redação viveu três fases, cada qual atrelada a um momento histórico específico, ligando a finalidade da disciplina com os momentos históricos e políticos vividos. Primeiramente, fala-se em composição, esse o mais antigo dos termos usado para se referir à produção do texto escrito. A linguagem escrita era vista como um instrumento para organizar e expor o pensamento, tendo como princípio a lógica formal. Em segundo lugar, o autor cita o termo redação, empregado nos anos 50, quando o ensino se coadunava com o período do milagre econômico até o fim deste na metade dos anos 70, com a crise econômica. O termo redação tinha a ver com “expressar a eficiência tecnocrata dos engenheiros, economistas, administradores, politicólogos civis e militares(...)” (P. 86). Referindo-se aos textos dos jornais, Guedes (ibid) diz que a virtude mais almejada era a uniformidade do estilo dos textos da mesma publicação. Diferente de compor (juntar com

brilho) e redigir (organizar), o ato de produzir, segundo o autor, significa “transformar, mudar, mediante a ação humana” (p.87). Guedes afirma que o ato de redigir compara-se a atividades cotidianas do homem, como cultivar a terra, dar aulas, consertar parafusos. A mesma concepção pragmática de texto como ação de Bazerman (2005), para quem os gêneros inserem as pessoas num complexo de atividades.

A expressão produção de texto surgiu como uma desconfiança generalizada das milagrosas alternativas educacionais de gabinetes tecnocráticos em meados dos anos 70. Agora, a linguagem abandona a concepção de instrumento para organizar o pensamento e, também, o sentido de mero meio de comunicação, para significar uma forma de ação, isto é, meio de se estabelecerem vínculos, criarem compromissos entre interlocutores.

Costa Val (1998) também alude a um percurso histórico. Para ela, redigir na aula de português foi sinônimo de fazer composição, fazer redação, hoje, fazer produção de texto. No entanto, embora seguindo um ao outro, havia um mesmo procedimento semântico-gramatical, o efeito sobrepondo-se ao ato. Ater-ser ao produto em detrimento da percepção do processo vincula-se a uma concepção de língua dominante até o final da década de 70.

Nos anos 80, contesta-se a concepção formalista, e entram em cena as questões relacionadas às teorias da enunciação e ao discurso; a vertente sociológica da psicologia cognitiva e a psicolinguística (ibid, 1998). Nesse momento, ventila-se também a idéia de que o texto e a língua não são organismos acabados, sistemas em si, mas entidades em permanente construção histórica, movidas pela ação dos usuários. É nesse contexto que se observa a expressão “produção de texto” propriamente dita, vinculada às condições de produção de discurso.

Dahlet (1994) assegura que a aula de língua materna distingue-se das outras disciplinas pelo trabalho de proporcionar uma reflexão metacognitiva e linguística sobre a escrita. É na aula de redação (e de português) que o aluno deve estudar os processos infinitos

de estruturação do discurso, de diálogo entre os interlocutores, de representação ideológica de mundos.

A autora reforça a importância da gramática de texto para o ensino de redação, especialmente por apresentar variados gêneros de texto, nos quais se estabelecem exercícios que ultrapassam as fronteiras da frase. Dessa maneira, a gramática de texto lança mão de um conjunto de atividades de estruturação, atividades estas determinadas em detrimento de atividades locais, baseadas em elementos discretos como ortografia, concordância, conjugação, etc. A gramática do texto proporcionou o surgimento de exercícios agrupados em um conjunto chamado de exercícios de transformação. Entretanto a autora mostra que esse procedimento apresenta restrições, devido à sua tendência expressivista, concentrada que estava no produto acabado. A gramática de texto está isenta de uma abordagem que diga respeito às representações que os sujeitos têm da escrita, e nada diz sobre os procedimentos concretos que os sujeitos acionam ao escrever.

Para Dahlet (1994), no tocante ao ensino, professor precisa de muito mais do que categorias descritivas das estruturas locais e globais, delineadas pela gramática do texto. Ele precisa de descrição da própria atividade de produção e do comportamento dos sujeitos ao assumir a tarefa do redigir (p. 80). Para isso, a autora levanta a necessidade de uma abordagem interdisciplinar. Passa-se, então, de uma descrição do produto, para uma abordagem centrada no processo de produção do texto, por meio da qual se poderiam “localizar e focalizar as dificuldades redacionais dos alunos”. Para ela, as discussões interdisciplinares prevêm que se represente a produção escrita como uma atividade decomponível em três operações: planificação, textualização e revisão, cada qual de fundamental importância no processo de produção textual. Antunes (2003) alude a essas etapas, lembrando que a produção de texto exige fases previamente pré-ajustadas para que o aluno tenha condições e tempo para planejar, escrever e revisar seu texto.

Essa abordagem de Dahlet enquadra-se no que Bonini (2002) classifica de método textual psicolinguístico, pois objetiva desenvolver capacidades relativas à escritura, por meio de um modelo que expõe cada etapa do processo. Para Bonini, o papel da psicolinguística seria desvendar o processamento de produção e recepção.

Bonini (2002) vê a discussão acerca da produção textual situada em dois contextos: por um lado, estão as discussões acadêmicas sobre a produção textual, e, por outro, a prática docente nas escolas. Na academia, observa bastante complexidade na elaboração de resultados de tendências conflitantes e no aproveitamento da experiência acumulada. Já na prática de ensino, os percalços residem na falta de reciclagem dos profissionais, o que dificulta o discernimento teórico.

Como orientação para o ensino da produção textual, Bonini destaca duas fortes tendências: a interacionista e a enunciativista. A primeira advogando a produção textual como reprodução das tradições de uma comunidade, a segunda enfocando o exercício da subjetividade na linguagem. Para a autora, a tendência enunciativa recebe muito apreço na prática de ensino.

Em seu trabalho, destaca-se: 1) recuperar o percurso histórico das metodologias de produção textual desde os anos 1960; 2) introduzir elementos para a discussão do papel dos modelos psicolinguísticos na metodologia enunciativista. Para Bonini (ibid), o fracasso não decorre do desconhecimento, por parte do aluno, de conhecimentos técnicos, mas de uma ausência de trabalho que torne o texto do aluno algo significativo, com interlocutor real. Como problemas para a aplicação de uma didática enunciativista, ela cita a formação deficiente dos professores, o medo deste profissional em adotar novas didáticas para o ensino da produção textual e a adoção de livro didático. Diz, ainda, que muitos professores preferem não arriscar um salto no escuro.

Em decorrência do que se expôs acima, Bonini traça um quadro de elementos vigentes na prática docente nos níveis dos ensinos fundamental e médio quanto à produção textual:

- a) noção de dom como explicação fundamental para o aluno que se dá bem na disciplina;
- b) texto literário como modelo padrão;
- c) técnica do desenvolvimento de temas como base principal do trabalho didático;
- d) aluno deve ser guiado, não incentivado para o trabalho didático;
- e) avaliação cujo centro é a correção gramatical;
- f) uso de mecanismos textuais como regras pré-dadas.

Desde os anos 1960, houve grande complexidade nos estudos lingüísticos quanto ao ensino de produção de texto. Bonini (ibid) destaca três concepções desencadeadoras de metodologias de ensino: a) a normativista, b) a texto-instrumental e a c) interacional. Para ela, as três estão presentes na escola de hoje.

As teorias seguem o seguinte percurso cronológico: nos anos 1960, vigorava a teoria da gramática tradicional apoiada pela retórica clássica. A partir dos anos 1970, numa tentativa de fugir ao prescritivismo gramatical, busca-se apoio na teoria da comunicação, com exercícios estruturais e a presença da noção de criatividade. No final da década de 1970, com a presença dos estudos da LT, iniciam-se trabalhos relativos à estruturação dos textos atentando-se para as noções de coesão e coerência. Nesse momento, são instituídas duas linhas metodológicas para a produção textual, a textual comunicativa e a textual psicolingüística.

No final dos anos 1980, a concepção interacionista se estabelece composta de duas perspectivas: a sócio-retórica e a enunciativista. Ambas postulam o trabalho com o texto e com a variedade dos gêneros.

As datas acima expostas, segundo Bonini, servem para demarcar os estudos acadêmicos, não coincidem com a aplicação das teorias ao trabalho de sala de aula. Quanto ao

ensino propriamente dito, a teoria do texto só começou a ser conhecida pelos professores na segunda metade dos anos 1980, já a concepção interacionista, apenas nos fins dos anos 90.

Bonini (ibid), com base em um levantamento de manuais de redação e em textos acadêmicos, além de sua experiência no ambiente acadêmico e na avaliação de redações de vestibular, procede a um exame das metodologias aplicadas, quais sejam:

- a) O método retórico lógico. Essa abordagem baseia-se nos postulados da gramática tradicional, de inspiração lógica, que vê a atividade de escrita como mera representação do pensamento. Escrever significa conhecer as regras gramaticais. O modelo básico é o texto literário e o dom é a prioridade essencial.
- b) O método textual comunicativo. Uma de suas bases teóricas são as reflexões da lingüística textual e os fundamentos didáticos são quase os mesmos da abordagem retórico-lógica. Diferencia-se desta pelo fato de que o aluno não é mais visto como um mero assimilador de regras, mas alguém que precisa desenvolver uma capacidade textual. O dom também deixa de ser o elemento central, mas o texto literário continua sendo o modelo ideal.
- c) O método textual psicolingüístico. Neste, leitura e escrita são vistos como processos psicolingüísticos complementares, seu objetivo principal é desenvolver capacidades relativas à escritura, por meio de um modelo que apresente cada passo do processo. O aluno deve obedecer às etapas de planificação, escritura e revisão, cada uma delas essencial no processamento do texto. Bonini diz que esse método ainda está mais circunscrito ao ambiente acadêmico e não deve ser, necessariamente, ensinado ao aluno, mas servir de conhecimento para que o professor avalie o processo de desenvolvimento deste. Além do mais, com o desenvolvimento dos estudos com os gêneros de textos da atualidade, os processos psicolingüísticos deixam de ser suficientes para se forjar um bom escritor.

- d) O método interacionista. Aqui entra em cena a ação de linguagem e os esforços para que a produção de linguagem do aluno se estabeleça num ambiente autêntico, historicamente situado, no qual objetivo é produção de sentidos. O ambiente deve ser propício à interação e a linguagem deve favorecer a mediação entre duas posições enunciativas entre um sujeito enunciador e outro, ou outros, sujeito enunciatário.

Bonini (2002) expõe que uma proposta de ensino de produção de texto, ou mesmo de ensino de Língua Portuguesa, no sentido de uma virada pragmática, exige que o professor adquira uma postura de pesquisador. Isso vai levá-lo a vencer dificuldades como: a) a insuficiência de descrição de gêneros; b) as exigências da cultura escolar ainda em vigor, **do aluno, da escola e da família**(grifo nosso), que cobram um papel prescritivista; c) a artificialidade do ambiente escolar; d) os vários problemas estruturais da escola, além de precisar equacionar pontos como o momento da descrição dos gêneros para os alunos e momento para deixar o aluno descobri-lo e descrevê-lo; em que medida deverá trabalhar com a metalinguagem, entre outras.

Entre essas quatro abordagens apresentadas por Bonini (2002), a interacionista tem sido a mais aceita, porque propõe parâmetros para que a produção textual do aluno alcance o *status* de real produtora de sentidos.

Outros parâmetros que podem contribuir numa didática de ensino de produção de texto são fornecidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Ali encontramos mais elementos de suporte capazes de orientar uma intervenção num contexto de ensino de pré-vestibular noturno. Os teóricos apresentam orientações e medidas adaptáveis a diversas situações de ensino. Para eles, “levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes representa, atualmente, um desafio social decisivo, (p. 110)”.

Além de referirem-se às seqüências didáticas com módulos diferenciados de ação, os autores propõem procedimentos aplicáveis a várias situações de sala de aula, observando, inclusive, dificuldades que podem ser trabalhadas com todos os alunos, outras com pequenos grupos e até aquelas destinadas a um único aluno. Ao citarem o aspecto da modularidade da seqüência didática, dizem que os módulos inscrevem-se em uma perspectiva construtivista, interacionista e social.

De início, os autores afirmam haver várias pistas de como ensinar a expressão oral e escrita, mas elas não satisfazem a exigências como:

- a) permitir o ensino do oral e do escrito com encaminhamento semelhante e diferenciado ao mesmo tempo;
- b) atender para o conjunto da escolaridade obrigatória. Neste ponto, eles se referem à observação de uma progressão de atividades de ensino respeitando as competências dos indivíduos e o amadurecimento psicobiológico;
- c) centrar-se nas dimensões textuais do oral e do escrito;
- d) propor um material com muitos textos de referência nos quais os alunos possam amparar-se para produzir;
- e) ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino e
- f) favorecer a elaboração de projetos de classe.

Ao se referirem aos gêneros, os autores lembram que a instituição escolar tem função essencial por trabalhar aqueles gêneros que o aluno não domina, ou o faz de maneira insuficiente. Cabe, portanto, ao professor a responsabilidade de efetuar escolhas para os diferentes níveis de ensino.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (ibid) apresentam dois quadros, um referente aos “aspectos tipológicos” (p. 121) e outro referente à “distribuição das seqüências” (p.126), de

maneira que sejam observados os ciclos de aprendizagem. A título de demonstração, copiaremos parte desses quadros.

ASPECTOS TIPOLÓGICOS ¹²		
DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião, diálogo argumentativo, carta do leitor, carta de reclamação, deliberação informal, debate regrado, discurso de defesa, discurso de acusação.

Do primeiro, a coluna referente aos “domínios sociais de comunicação”; do segundo, como se verifica, “o agrupamento do ato de argumentar”, isso porque essas partes referem-se às seqüências tipológicas argumentativas, aquelas mais presentes nas propostas de provas de redação dos vestibulares.

Nesse primeiro quadro, os autores lembram que os critérios não são estanques e servem apenas como protótipos para o agrupamento dos gêneros cuja finalidade é o trabalho didático. No referido agrupamento, dizem responder a três critérios: primeiramente, as finalidades sociais atribuídas ao ensino; depois, a retomada das distinções tipológicas já vividas pelos alunos em manuais, planejamentos e currículos, por último, o fato de os gêneros serem relativamente “homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicada no domínio dos gêneros agrupados”, (p.120).

¹² Parte referente ao domínio da discussão de problemas sociais, extraída de um quadro em que os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pág. 121, dividem cinco grupos de gêneros de texto conforme as capacidades de linguagem dominantes. Expusemos somente aquela relativa ao argumentar.

SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS PARA EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA.
DISTRIBUIÇÃO DAS 35 SEQÜÊNCIAS¹³

AGRUPAMENTO	CICLOS			
	1ª - 2ª	3ª - 4ª	5ª - 6ª	7ª - 8ª - 9ª
ARGUMENTAR	1. A carta de solicitação	1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado	1. A carta de leitor 2. A apresentação de um romance	1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público

Neste quadro, parte-se de uma carta de solicitação nas séries iniciais até o debate público nas últimas séries. Isso pode sugerir a apresentação de textos aos alunos em que se parte das seqüências tipológicas mais simples até aquelas mais complexas isso pode ser confirmado pela maneira como os autores levam em conta as faixas etárias do aprendiz, os ciclos de ensino, e as capacidades de linguagem, entre outras diferenças.

Quanto às intervenções relativas aos domínios da gramática, os autores enfocam um dos pontos mais críticos, o da ortografia, e sugerem procedimentos. Observam que os alunos, detidos apenas com a ortografia, perderão o sentido do trabalho com os textos; já o professor, cujo olhar é atraído pelos erros ortográficos, não se deterá em outros problemas fundamentais (incoerência de conteúdo, organização deficiente, inadaptação à situação comunicativa). Sugerem, então, o máximo de escrita, quanto mais escrevem, mais suscetíveis ao erro. Oportunizar a escrita favorece o levantamento dos erros mais recorrentes, problema para o qual os autores propõem uma metodologia que observe as diferenças.

¹³ Parte referente à seqüência do argumentar, extraída de um quadro em que os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pág. 126, expõem uma seqüência de gêneros a serem trabalhados em sala conforme um ciclo ascendente de ensino.

2 METODOLOGIA

2.1 As Unidades de Ensino

Com o objetivo de pensar um método de ensino mais compatível com pré-vestibulares, buscamos proceder a uma pesquisa teórica e documental no foco dos acontecimentos: unidades de ensino de pré-vestibulares noturnos.

Como se expôs anteriormente, a existência desses cursos trata-se de um procedimento de longas datas na história da educação nacional. Hoje, podemos dizer que tal realidade de ensino adquiriu uma ampla difusão, movida, principalmente pela onda de inclusão social e pelas práticas de ações afirmativas, sendo assim, não é exclusivo de escolas particulares. Seguindo tais impulsos, órgãos públicos, ONGs e iniciativas filantrópicas fizeram surgir cursos preparatórios das mais diferentes moldagens. Apesar da precariedade de algumas iniciativas, há um aspecto muito positivo que consiste em, cada vez mais, inserir as pessoas nesse complexo e seletivo mundo dos estudos.

No amplo contexto de cursos pré-vestibulares, buscamos, entre os que preparam para o ingresso em universidades públicas, três unidades privadas com pré-vestibulares noturnos, situadas na cidade do Recife-PE, todas com experiência de, no mínimo, três anos de oferta desse serviço educacional.

O acesso a essas unidades, especialmente, aos documentos que nos interessavam, foi menos atribulado devido ao pesquisador conhecer professores, coordenadores e/ou pessoal técnico. Nelas adquirimos as fichas de aula e as fichas de matrícula dos sujeitos, documentos de onde reunimos as informações necessárias para proceder ao confronto entre o ensino e a heterogeneidade dos sujeitos.

Embora predominem informações qualitativas, expusemos dados quantitativos, eles complementam-se na exposição de uma realidade bastante carente de investigações capazes de fazer surtir uma atenção educacional à altura dos problemas levantados. Seguimos a orientação de Deslandes (1994): “Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo” (p. 17).

Duas unidades de ensino situam-se nas proximidades do centro da cidade do Recife e a outra mais ao centro, próxima ao complexo comercial e administrativo. No ano deste estudo, as unidades apresentavam algumas outras semelhanças, além de estarem instaladas em escolas privadas. Elas tinham o valor da mensalidade equivalente (em torno de um terço do salário mínimo no ano deste estudo), todas adotavam fichas de aula e boa parte do público alvo era formada por alunos trabalhadores, muitos dos quais reincidentes na experiência de vestibular. Somam-se a essas semelhanças o fato de os professores atuarem em vários pré-vestibulares da cidade e terem experiência no ensino de pré-vestibular. Esses foram critérios que somaram para a escolha das três unidades.

Doravante denominaremos as três de unidade de A, B e C. A localização geográfica basear-se-á no Atlas do Desenvolvimento Urbano do Recife disposto na Internet. A cidade do Recife tem 220 indicadores socioeconômicos, desmembrados em seis regiões político-administrativas (RPAs). Para desenvolver o trabalho de campo e documental, dirigimo-nos às unidades, munidos de um ofício em nosso nome (Em Anexo), em que expusemos os objetivos da pesquisa. Os coordenadores procederam ao encaminhamento dos recursos que buscávamos para o desenvolvimento de nosso trabalho.

Apesar da grande importância das vozes dos atores envolvidos nos pré-vestibulares, decidimos proceder a uma pesquisa em documentos. Esse material nos foi concedido para

pesquisa em residência e consistiu de fichas de aula e fichas de matrícula, conforme designação grafada nas próprias fichas.

A unidade A situa-se no bairro do Cordeiro, pertencente à 4ª RPA da zona oeste da cidade. É um bairro dotado de infra-estrutura básica como rede de água e esgoto e de vários serviços e facilidades: escolas, praças, feira, supermercado, farmácia. Mesmo predominando casas, já se vêem muitas construções verticalizadas. No censo de 2000, o bairro contava com uma população de 37.538, 112,80 habitantes p/ha. Em 2005, o pré-vestibular A funcionou como um adendo, ou seja, uma cooperativa de professores, a maioria sem vínculo empregatício com a escola, assumiu a administração do curso pré-vestibular noturno. Com exceção da cantina, as demais dependências da escola permaneciam fechadas à noite.

A unidade B localiza-se no Bairro da Madalena, também zona oeste da cidade, área histórica surgida de um influente engenho de açúcar no século XVII. Dispõe de um mercado público centenário, muitos prédios de edifício de famílias abastadas, um pólo médico, hospital privado e várias outras facilidades para a sobrevivência dos moradores do bairro. No censo de 2000, havia 19.786 habitantes, 115,55 p/ha.

A unidade C localiza-se no Bairro da Boa Vista, um importante setor comercial e de serviços da cidade. Ladeada por escolas tradicionais na cidade, esta unidade dispõe de várias outras iniciativas, como, por exemplo, preparatório para concursos públicos. Costuma receber muitos alunos à procura de pré-vestibular, muitos vindos das mais variadas localidades, inclusive de cidades interioranas vizinhas. Dividem-se as turmas de pré-vestibulares em regular, semi-extensivo e intensivo, cada qual com tempo de duração diferenciado.

A unidade está entre os mais importantes sítios históricos da cidade, possui várias igrejas históricas, tem intenso tráfico de veículos, inclusive os de cidades circunvizinhas. De acordo com o censo de 2000, havia 14.033 habitantes, 73,33 hab/há.

A pesquisa de práticas educativas seja na observação direta de aulas, seja na consulta a documentos pode, nem sempre, ser bem-vinda no interior das instituições, por pressupor contestação, crítica ou opiniões acerca de determinados procedimentos. Nas unidades pesquisadas, os professores tinham autonomia para conduzir a disciplina, ora pelo fato de o curso funcionar independente da escola a que estava agregado, ora devido à experiência do professor. Mesmo com a definição de consultar documentos, tivemos de consultar os professores e demais pessoal envolvido no processo, na intenção de deixar o mais claro possível o nosso intento.

Por algumas dificuldades de tempo e desencontros, conseguimos pouco material de uma das unidades, o que não chegou a prejudicar no conjunto. Em uma das unidades, entretanto, no que se refere às fichas de aula, foi-nos concedidas quase todas. Em cima desse material procedemos a uma análise mais substancial.

O que chamamos de sujeitos nesta pesquisa são as pessoas, mulheres e homens, que ingressam em pré-vestibulares com o desejo de adquirirem conhecimentos suficientes para concorrer a uma vaga na universidade pública. Da abundante forma de constituição de pré-vestibulares, delimitamos o oferecido em turno noturno, horário escolar cujos sujeitos apresentam peculiaridades pouco observadas, por exemplo, na construção de currículos escolares, conforme apresenta Leão (2005).

2.2 Os Documentos

Há muitas virtudes didáticas nas fichas de aula, uma delas é a capacidade de atualização de conteúdos e adaptação às demandas dos programas de vestibulares locais. Além disso, constitui material resultante de observação em experiências localizadas com muitas alternativas interessantes que poderiam ser aproveitadas se os professores tivessem oportunidade de expor suas experiências.

Debruçamo-nos nas fichas dos professores, como dissemos, para verificar se elas seriam suficientes para permitir que alunos das mais variadas competências seriam atendidos e até que ponto esse material permitiria aos alunos insurgirem como autores de seus textos.

Para a análise dos resultados nas três unidades, depois de analisá-las, pudemos dividir o conteúdo das fichas de aula em dois encaminhamentos: o primeiro de leitura e interpretação, o segundo de atividades de textualização. Em leitura e interpretação, destacamos a presença dos gêneros e textos, os tipos discursivos, a variante lingüística, as orientações sobre estratégias discursivas. No encaminhamento relativo à atividade de textualização, observamos se o texto era concebido como algo significativo, conforme Bonini (2002). Buscamos compreender, também, as orientações acerca das estratégias e recursos do processamento textual, os dados tributários da LT (coesão e coerência) e as informações concernentes à planificação, escritura e revisão do texto.

2.2.1 As Fichas de Matrícula

Buscar as características de sujeitos de pré-vestibular noturno mostrou-se um caminho não tão fácil. Como se trata de um serviço educacional mais típico de reforço, as unidades não são obrigadas a criar um sistema de gêneros de textos internos (BAZERMAN, 2005), como se

faz no ensino básico, capazes de que registrar a história e o acompanhamento desses sujeitos em sua passagem pelo ambiente escolar. São gêneros textuais criados na dinâmica escolar para registrar as notas, as faltas, os dados da família dos alunos, alterações outras que ocorrem no cotidiano escolar.

O vazio de gêneros referentes ao perfil de sujeitos de curso pré-vestibular mostrou-se como obstáculo para a própria oferta dos serviços educacionais, haja vista que o professor termina não tendo uma noção clara de seu público alvo. Mesmo assim, foi possível captar detalhes importantes deles na ficha de matrícula, um documento de meia folha ofício, preenchido a punho pelos próprios alunos. Com base nela, criamos quadros e tabelas para melhor visualizar características socioeconômicas dos sujeitos e, após os quadros e tabelas, desenvolvemos nossas análises sobre:

- a) faixa etária dos sujeitos e diversidade etária em uma sala de aula;
- b) bairros onde residem os sujeitos. Apoiamo-nos no Atlas de Desenvolvimento Urbano do Recife – 2005, exposto na página Pernambuco A/Z, na Internet;
- c) universidades em que os sujeitos pretendiam estudar;
- d) cursos escolhidos pelos sujeitos.

2.2.2 As fichas de aula

Buscamos outros documentos que ancorassem as fichas, como planos de aulas ou planos de disciplina. Em uma unidade, consultamos um programa de disciplina do pré-vestibular da 3ª série do ensino médio. Ali constava uma seqüência de atividades bem delineadas, com observações referentes aos três esquemas escolarizados (descrição, narração e dissertação), que deveriam ser trabalhados nessa seqüência. Para o pré-vestibular noturno, não havia material dessa natureza, sendo o norte da condução das atividades a experiência do

professor. O curso pré-vestibular, apesar de mexer com educação de sujeitos numa etapa importante para descoberta de perfis e aplicação de métodos mais promissores, não criava um sistema de gêneros para sustentar o próprio curso.

Apesar da grande diversidade de meios que o professor possa utilizar em suas aulas (retroprojeter, dinâmica de grupo, jogos, atividades extra-classe, júri simulado, filmes, debates, comentários de filmes, etc), consideramos as fichas de aula o material mais consistente por substituir o livro ou manual de redação, pela regularidade de presença nas aulas, e por ser o material que atravessa todo o curso. As fichas passam a ser um material seguro para a pesquisa, por deixar registros dos quais poderemos traçar um perfil de aplicação didática.

A análise do conteúdo dessas fichas será amparada nas teorias concernentes à LT e ao ensino de redação, como trouxemos em (DAHLET, 1994; ANTUNES, 2003, BONINI, 2002; DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2005) principalmente o que nos trazem acerca do ensino e dos sujeitos.

3. RESULTADOS

3.1 Os Sujeitos e o Ensino nos Cursos Pré-vestibulares

Ao expor a vida dos homens infames, com base em relatos de familiares que suplicavam do rei uma punição exemplar para aqueles desregrados, Foucault (1977) não lhes ouviu as palavras ou as vozes, mas permitiu que aquelas vidas viessem à tona por meio de registros oficiais, arquivados na Bibliothèque Nationale. Para o filósofo, ia-se à procura daquilo que é mais difícil de notar, “o que dá mais trabalho a dizer e a mostrar, enfim o mais interdito e o mais escandaloso” (p.29).

Identificar sujeitos de pré-vestibular por meio de uma ficha de inscrição objetiva reconhecer o grupo humano historicamente situado com o qual lidaremos no embate cotidiano de sala de aula, alguns dos quais com uma produção escrita bastante deficitária seja nos domínios da variante culta da linguagem, nos elementos de textualização, no conteúdo; seja na própria capacidade de representação da realidade. Seus textos, quando possível fazê-los produzir, mostram a possibilidade de dois destinos: as chacotas escolares lançadas com as pérolas do vestibular¹⁴ ou o esquecimento, devido à laboriosa intervenção que exigiria do curso pré-vestibular e do professor.

O ensino de redação será discutido com base nas fichas de aula e amparado também nas fichas de matrícula dos sujeitos. Sabemos que muitas e ricas experiências podem, no próprio acontecer das aulas de redação, enriquecer o conteúdo das fichas, embora, como dissemos anteriormente, resta pouco além delas, em experiência de pré-vestibulares noturnos. Charaudeau (2005) diz que a linguagem comporta as dimensões do cognitivo, do social e psico-social e da semiótica.

¹⁴ As Pérolas do Vestibular são fragmentos de redações de vestibulares (de universidades públicas ou do ENEM) em circulação na Internet. Esse material transita em salas de aula, levados por professores.

A didática do ensino de redação será observada levando-se em conta a linguagem que o aluno deverá dominar na vida acadêmica conforme Luna (2004, p.41), isso tem relação direta com o que apresenta Guedes (2004, p. 255) quando se refere às atitudes dissertativas. Interessa-nos também observar se é apresentado um sistema de gêneros da ordem do dissertar, de acordo com os quadros de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.121 1 126), bem como com a apresentação de esquemas de gêneros mais de acordo com o que o aluno de pré-vestibular precisa aprender na sua situação de concurso. Isso tem a ver com a retenção, na memória de longo termo, de esquemas mentais, ou de instrumentos (objetos socialmente elaborados) como nos faz ver Schneuwly (2004, p. 23). Interessa-nos, ainda, conferir se, nas fichas, encaminham-se atividades que favoreçam a produção de texto como algo significativo como sugere Bonini (2002) e se há instâncias de fomento à produção corrente de texto para que se oportunize, entre outras abordagens, o levantamento dos erros mais recorrentes e típicos de cada aluno.

O esquema de apresentação começa pelos dados sócio-econômicos dos sujeitos, em seguida, partimos para explorar as informações das fichas de aulas de redação. Expusemos as informações em tabelas e quadros com a intenção de captar o máximo de detalhes possível. Em Jahandarie (1999), observa-se a importância desse procedimento, citando o trabalho de Jack Goody. Para este segundo, as listas, tabelas e novas categorias de conjuntos otimizam a descontextualização, facilitam a observação dos elementos pesquisados. Para Goody “The kind of abstraction and decontextualization that is favored by lists and tables fosters a new mode of thought” (p.100).

Recorremos ao Atlas de Desenvolvimento Humano do Recife – 2005, dos quais buscamos informações sócio-econômicas dos bairros da cidade, dados estatísticos e características gerais desses bairros, como, por exemplo, renda familiar, zonas de interesse

especial, índice de pobreza, etc. O objetivo disso é complementar as informações resgatadas das fichas de inscrição dos sujeitos para melhor tratar o perfil de alunos de pré-vestibular.

3.2 Os sujeitos da unidade A

Tabela 01. Unidade A. Dados da ficha de matrícula referentes às faixas etárias e ao sexo.

Nascidos em	Idade em 2004	Fem	Masc	Total
1951	53	-	1	1
1961	43	-	1	1
1965	39	1	-	1
1966	38	-	1	1
1968	36	-	1	1
1970	34	-	1	1
1971	33	-	1	1
1973	31	1	-	1
1974	30	-	1	1
1975	29	1	4	5
1976	28	1	-	1
1977	27	4	1	5
1979	25	4	2	6
1981	23	-	2	2
1982	22	-	1	1
1983	21	4	4	8
1984	20	5	1	6
1985	19	1	2	3
1986	18	2	-	2
Total		24	24	48

Nas fichas de matrícula dos candidatos, de tamanho meio ofício, os dados disponíveis são: Nome completo, data de nascimento, endereço, telefone (comercial e residencial), curso pretendido com cinco opções de escolha (01. Federal e Federal Rural – 02. FESP (Antiga denominação da UPE, universidade estadual) – 03. UNICAP – 04. Outros). Há, também, espaço para a assinatura, a data da matrícula e observações gerais, além do telefone dos cursos. Os espaços foram preenchidos a punho pelos próprios candidatos, havia rasuras e variados matizes de cor de tinta de caneta.

Algumas variáveis foram notadas, por exemplo: a) O mesmo aluno poderia marcar mais de uma universidade e b) muitas fichas apresentavam dados incompletos. Não havia campo específico para o turno, em algumas, escreveu-se, de forma aleatória, a palavra “noite”, ela se referia aos alunos matriculados no referido turno.

Quanto ao gênero, observamos o mesmo número de sujeitos do feminino e masculino, sendo os alunos mais velhos os do gênero masculino. Só registramos duas alunas com idade de dezoito anos, isso pode sugerir que estejam tentando o vestibular pela primeira vez. Pela idade, os demais podem ser já experientes no concurso vestibular para universidades públicas.

Não há predomínio significativo de uma idade, sendo ela bastante variada, com sujeitos de 18 e até de 53 num mesmo ambiente.

Tabela 2. Unidade A Referente às escolhas das universidades nas quais gostariam de cursar o nível superior

Nascidos entre	Idade	FEDERAL	RURAL	FESP	UNICAP	Outras
1951 a 1970	34 a 53	6	-	1	-	-
1971 - 1975	29 - 33	4	1	1	-	1
1976 - 1979	25 - 28	5	1	2	-	2
1981 - 1983	21 - 23	7	3	6	1	3
1984 - 1989	18 - 20	8	-	2	-	-
Total		30	5	12	1	6

A intenção de ingressar na universidade pública é evidente, com maior incidência para a Federal (30), seguida da FESP (12), depois a Rural (5), UNICAP (1) e outras (6).

Os dados computados das tabelas da unidade A correspondem ao mês de março de 2004, quando o curso contava com 205 alunos matriculados nos dois turnos (tarde e noite). Numa relação de dados financeiros de novembro do mesmo ano, havia 74 sujeitos matriculados, demonstrando uma evasão de mais de metade dos sujeitos inicialmente inscritos.

Tabela 3. Unidade A Referente à escolha do curso no qual pretendia estudar na universidade

Cursos	Feminino	Masculino	Total
Administração	1	3	4
Biologia	1	-	1
Ciências Contábeis	1	2	3
Ciências Sociais	1	-	1
Direito	1	1	2
Educação Física	-	1	1
Enfermagem	2	-	2
Engenharia Eletrônica	-	2	2
Pedagogia	1	-	1
Psicologia	1	-	1
Secretariado	1	-	1
Serviço Social	-	1	1

Com relação ao campo Curso Pretendido, não se verificou discrepância entre uma escolha e outra. Também os sujeitos de curso noturno mantêm a convicção do curso que almejam, independentemente de estudarem em um horário em que as condições de ensino são diferentes das do turno diurno (CARVALHO, 1989) e o fato de, normalmente, os alunos do diurno terem mais tempo para os estudos. Mesmo assim, houve opção para cursos de alta concorrência como Direito e Administração.

Vinte sujeitos expressaram sua opção, adotamos arrolar esses cursos, ao lado dos quais a definição do sexo do sujeito que escolheu. Houve mais homens para cursos como administração, ciências contábeis e engenharia eletrônica, para este último não houve opção feita por sujeito do sexo feminino. Por outro lado, encontram-se somente mulheres optando por pedagogia, psicologia, secretariado e ciências sociais.

Há, na ficha, um espaço para se registrar telefone residencial e outro para telefone comercial. Cremos que isso impediu os candidatos de porem o número de telefone móvel, mesmo assim, seis colocaram o número do telefone celular, cremos que outros teriam esse aparelho.

Tabela 4 Unidade A Relação do nome dos bairros onde residem os sujeitos

Nome do bairro	Quantidade	Cidade
Curado	1	Recife
Madalena	1	Recife
Iputinga	3	Recife
Torrões	5	Recife
San Martin	3	Recife
Cordeiro	8	Recife
Prado	1	Recife
Timbi	1	Camaraçibe
Total	23	

Com relação ao bairro em que residem os sujeitos, sobressaem aqueles mais próximos à unidade, como o do Cordeiro (oito sujeitos), local em que está instalado o curso. Há também registro de aluno que se desloca de cidade vizinha. A aproximação com o local de estudo pode denotar economia nos gastos com passagens e facilidade de deslocamento. Ressalte-se que, nesses bairros, predomina uma população de menor poder aquisitivo. Os dados referentes aos bairros nem sempre foram descritos nas fichas, mesmo assim, pudemos registrar alguns.

3.2.1 Ensino de Redação na Unidade A

No caso da unidade A, as fichas eram entregues ao aluno com antecedência, e, ao término de uma, outra ficha era entregue, ou deixada na portaria. Tivemos acesso ao material original, no qual pudemos perceber, então, que se tratava de colagens e montagens com base em variadas fontes, como revistas de grande circulação e manuais de redação, detalhes captados numa ou noutra ficha com marcas das fontes originais.. Havia baixa incidência de atividades de cunho metalingüístico como ortografia, correção de frases, análise de problemas gramaticais, a não ser uma ficha com as pérolas do vestibular.¹⁵

No quadro a seguir, descrevemos as atividades 1 de textualização das fichas. Numeramo-las para apresentar os dados referentes a elas, a seqüência.

¹⁵ Pérolas de vestibular são fragmentos de frases colhidas de redação de vestibulares, inclusive do ENEM, em circulação na Internet. Trata-se de fragmentos com problemas de incoerência ou de erros gramaticais graves. Conf. em <http://www.releituras.com/pvestibular>.

Quadro 3 Unidade A Referente às Atividades 1 (Textualização)

Título da ficha	Encaminhamento	Sugestão de atividade
01 Como escrever bem	Leitura do texto “A Regreção da Redassão”, extraído da revista Época, 14/06/99. Obs.: Esse texto é de estrutura tipológica narrativa, uma crônica com narrador em 1ª pessoa.	Após o texto, consta um rol de oito tópicos de teor injuntivo, orientando como escrever bem. Em resumo, depreende-se: evite o quê excessivo, escreva com simplicidade, evite clichês, leia bons autores, prefira depois de, em vez de, etc.. O gerúndio empobrece; evite após, ao invés, clichês e jargões.
02 Título, assunto, tema.	Definição breve desses três tópicos.	Apresentação de tirinhas (FRANK & ERNEST) de Bob Thaves e (GARFIELD) de Jim Davis com espaço para o aluno propor um título. Outras quatro atividades semelhantes, em que se oferecem títulos para o aluno propor temas.
03 Definição de estrutura	Leitura de teoria acerca das partes do texto dissertativo e etapas para elaborar uma dissertação. Apresentação de um texto dissertativo com a descrição dos procedimentos estruturais.	Exercícios de preenchimento de lacunas com elementos de coesão gramatical. Identificação do ponto de vista do texto, da idéia central.
04 A coesão textual	Teoriza sobre os mecanismos de coesão textual em duas páginas.	Exercícios variados de coesão textual: identificar retomadas, identificação de repetições lexicais, evitar repetição. Cópia de três propostas de questões discursivas de vestibulares da COVEST/PE.
05 Coerência textual	Teorização baseada em uma tirinha de Cris Browne (HAGAR). Emprego de meia página de papel ofício.	Preencher espaços em branco, identificando incoerência local. Um exercício extraído da UNICAMP-SP, cujo objetivo é a identificação de imprecisões.
06 Formas de ordenar o desenvolvimento do parágrafo.	Teorização com cinco procedimentos de ordenação de parágrafos, utilizando-se fragmentos de textos informativos, narrativos e dissertativos extraídos de fontes como revista Isto É, Zero Hora, ZH Turismo, Veja.	Apenas leitura.
07 Lapidando as “PÉROLAS” de dissertações.	Apresentação de cinco fragmentos de textos com problemas de redação. Os textos apresentam problemas das mais variadas classificações: ortografia, semântica, progressão, coerência, coesão.	Proposta de reescritura de fragmentos.

Em tamanho ofício, montadas com colagens, as fichas carecem de identificação de procedimentos, conteúdo e objetivos a serem alcançados. O título da atividade fazia parte do próprio conteúdo copiado, não uma designação, à parte, do professor. Inexiste marca de seqüência de conteúdos entre uma ficha e outra.

Pelo espaço destinado à escritura dos alunos na ficha, observa-se que essa atividade limita-se a algumas linhas, mesmo assim, trata-se de uma resposta prevista, com a qual o aluno deveria demonstrar um saber já determinado. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) citam a necessidade de se sugerir o máximo de escrita dos alunos, dessa forma, na escola, estariam mais suscetíveis ao erro e às intervenções corretivas do professor.

Conforme orientação da ficha, escrever bem está associado a alguns impedimentos como evitar alguns clichês ou palavras proibidas e seguir o modelo de bons escritores, como podemos perceber na Ficha 01. Antunes (2003) defende que o trabalho com a escrita deve apresentar, como característica, a oportunidade de o aluno apresentar-se como sujeito de um certo dizer que circula na escola e supera a única condição de leitores desse dizer. Para ela, há várias situações em que os alunos podem atuar como autores dos textos.

As atividades referentes à coesão textual ainda se restringem a uma tarefa introdutória mesmo diante da grande importância atribuída a esse assunto na atualidade, inclusive em livros didáticos.

O texto oferecido como suporte é usado para a identificação do elemento de textualização(coesão), sem haver referência ao porquê de seu emprego, ao gênero de texto em que ele aparece, às intenções lingüístico-discursivas de um ou outro recurso que a língua oferece.

No que diz respeito aos elementos invariantes do gênero, título, tema e assunto, a ficha resume-se a exercícios breves de completamento de lacuna, em que se deve demonstrar conhecimentos sobre as diferenças entre esses elementos.

Particularmente, com relação ao título, Aguiar (2002) diz que não se pode prescindir de uma análise desse componente, ele apresenta a importante função de avançar perspectivas de interpretação. O título é parte privilegiada do texto, o primeiro elemento a ser processado, vincula-se a informações textuais e extratextuais, às vezes, orientando o leitor para conclusões a que ele deve chegar.

A coerência textual é vista no gênero tirinha e concebida como um equívoco local, empregado para causar comicidade. A didática com esse assunto poderia ser mais abrangente caso se verificasse sua ocorrência em textos potencialmente típicos de uma prova de redação, ou mesmo numa redação de vestibular. Se assim acontecesse, muito mais sujeitos compreenderiam noções tão complexas.

A Ficha 03 aborda a estrutura da dissertação, conceituando as partes do texto. No elemento conteúdo, descreve-se, em tópico, o que fazer para “redigir um texto dissertativo numa prova de redação”: acervo de conhecimentos do aluno transformado em argumentos. Mostra-se também qual a estrutura ideal.

Na ficha 07, Lapidando Pérolas de Dissertações, são fornecidos fragmentos de textos com uma configuração tão fora do natural que não faria sentido expor para uma turma com tantas diferenças. Para nós, dificilmente um aluno apresentaria um texto daquela natureza.

É preciso trabalhar a produção contínua de texto, só assim podemos apreender as dificuldades particulares dos alunos e trabalhar com ele em suas deficiências específicas. Segundo Antunes (2003), a produção de textos relacionados com o que se passa no ambiente social pode motivar o ingresso do aluno nos acontecimentos, fazer do aluno um interventor. Para ela, a artificialidade de formar frase é contraditória porque nega a forma de a linguagem acontecer.

Quadro 4 – Unidade A - Referente às Atividades 2 (Atividades de leitura e interpretação de textos)

Gênero de texto	Temas	Autoria / fonte	Proposta de atividade
01 Charges e poemas	Infância, pobreza, contrastes sociais, esperança.	Tirinhas de Angeli, poema de Maiakovski.	Fazer comentários sobre os textos
02 Informativo. Um dos texto com treze parágrafos, base argumentativa e bastante rico em detalhes a respeito do assunto abordado. Outro tem como autoria um professor de Física Teórica do Dartmouth College (Hanover – EUA)	Efeito estufa e protocolo de Kioto	Folha on-line e jornal Folha de São Paulo, respectivamente	Dissecando o texto. Questões pontuais sobre as idéias apresentadas.
03 Poema moderno.	Seca, Nordeste, retirantes.	João Cabral de Melo Neto.	Anotações para a análise. Estudo do texto: um exercício explorando o sentido de palavras do texto, outros exercícios explorando aspectos da narrativa e uma proposta de dissertação inspirada no texto lido.
04 Contos tradicionais, literário.	Trata-se de uma narrativa de sertanejo.	Livro de contos tradicionais.	Designação de espaço para comentários gerais.
05 Reportagem com gráfico estatístico, ocupa duas páginas.	Trabalho infantil	Folha online	Não há indicação de atividade na ficha.
06 Reportagem(DISSERTAÇÃO)	Desenvolvimento sustentável	Sem indicação	Não há indicação de atividade na ficha.

Nas fichas da unidade A, o professor demonstrou grande preocupação em promover a leitura de temas da atualidade com os alunos em sala de aula, isso pode denotar a tentativa de mantê-los informados e atualizados. Presume também um reforço no aspecto dos conhecimentos de mundo.

Pôde-se perceber um grande esforço empírico¹⁶ no trabalho da redação, no sentido de trazer textos, explicar sentidos parciais e gerais. A variedade lingüística presente nos gêneros oferecidos para a leitura, interpretação e exercícios é o padrão culto formal, com tímida presença de outras variantes com os gêneros quadrinho e charge. Não há referência à expressão gênero textual, muito menos trabalhos de classificação ou constituição de gêneros textuais. Não se observa uma preocupação com o agrupamento de gêneros similares.

Não se verificaram pistas de encaminhamentos quanto às condições de produção dos textos, seus autores, sobre a polifonia, intenções discursivas. Isso leva a crer que pesou o trabalho de interpretação dos fatos da atualidade e as observações pontuais expressas pelos alunos nos espaços reservados aos comentários.

Não há menção, também, aos gêneros de texto em debate, suas características internas, ou seja, o tipo de discurso que sustenta o gênero proposto, tampouco aos recursos gerais de textualização. Esse aspecto dos elementos de textualização era desenvolvido de forma isolada em outra ficha, aplicado em fragmentos de textos, que, por sua vez, não receberam menção dos aspectos genéricos, tipológicos e axiológicos. Dahlet (1994 p. 80) lembra que, no tocante ao ensino, o professor precisa da descrição da própria atividade de produção e do comportamento dos sujeitos ao assumirem a atividade do redigir, isso seria possível com uma abordagem interdisciplinar.

Observa-se pouca incidência de textos com organização tipológica semelhante ao que o aluno precisa treinar para a prova de redação, nota-se, ainda, a presença intensiva de gêneros com uma representação lingüística única. Além disso, o texto que o aluno lê, e do qual recebe informações acerca da configuração do traçado lingüístico vai servir mais como objeto de conhecimento de mundo.

¹⁶ Chamamos de esforço empírico ou trabalho empírico as iniciativas ou intervenções do professor como base em observações circunscritas a sua experiência ou às condições sociais da aula, nem sempre vinculadas a uma intervenção didática embasada, metódica, com previsões de progressão e seguindo um programa de ação pré-estabelecido.

Em não se aludindo aos processos de escritura e estrutura de textos similares aos que o aluno vai precisar aprender escrever, de forma clara, coerente, coesa e original, a aprendizagem específica fica prejudicada. Como observamos nos **Quadros 1 e 2**, na maioria das propostas de redação, principalmente no quadro referente a Pernambuco, o número de linhas exigido estava entre 20 a 25. Aqui reforçamos a necessidade de também trabalhar o gênero RV.

Pilar (2000) mostrou que as nove redações de vestibular satisfatórias analisadas em seu trabalho apresentam estrutura canônica dividida nas seguintes partes: situação, problema, solução e avaliação, cada qual apresentando elementos lingüísticos que as sinalizam. Baseando-se em (HOEY, 1994), ela diz que grande parte dos textos produzidos utiliza essa estrutura.

Advogamos que fazer circular, também, a redação de vestibular ou mesmo as redações de alunos como objeto de ensino pode apresentar resultados mais efetivos, já que o aluno estará lidando com recursos lingüísticos mais próximos do que precisará aprender.

3.3 Os sujeitos da unidade B

Tabela 5 – Unidade B – Dados da ficha de matrícula. (Pré-vestibular/noite)

Nascidos em	Idade em 2004	Fem	Masc	Total
1989	15	1	-	1
1986	18	2	-	2
1985	19	1	4	5
1984	20	-	3	3
1983	21	1	2	3
1982	22	1	1	2
1981	23	3	-	3
1980	24	-	1	1
1979	25	-	1	1
1978	26	1	-	1
1976	28	1	-	1
1974	30	1	-	1
TOTAL		12	12	24

A Unidade B, no ano de 2004, formou três turmas de Pré-vestibulares, uma no turno vespertino e duas no noturno, uma dessas em regime de intensivo, iniciada a partir de agosto. Na ficha de matrícula, em tamanho meio ofício, constam campos para a inscrição de nome completo, série que o aluno deseja cursar, número de inscrição, língua estrangeira, endereço, complemento, telefone fixo e celular, e-mail, data de nascimento, sexo, identidade e CPF. Consta, também, espaço para o nome do pai e da mãe do aluno, profissão e telefones desses genitores. Não havia campo para o turno, também nesta unidade buscou-se a alternativa de escrever a palavra noite no topo da referida ficha.

No ano de 2004, a Unidade B, além das aulas regulares no correr da semana, ofereceu aulas de reforço aos sábados, inclusive de redação, para os alunos das três turmas de pré-vestibular. Ao final do ano, a unidade avaliou que a baixa participação dos alunos nas aulas dos sábados não compensava os investimentos, o resultado foi não mais oferecer essa alternativa no ano seguinte. Pode-se pensar no que expôs Leão(2005), ao se referir ao cansaço e às privações a que os alunos dos cursos noturnos estavam sujeitos. Isso talvez levasse os alunos a não suportarem um regime de seis dias de aula por semana.

Na tabela 5, o número de alunos do sexo feminino equivale ao do masculino, e a faixa etária é baixa. Comparando com a Unidade A, observa-se que naquela a faixa etária de alunos com mais idade acima de 30 anos é maior.

Quanto à escolha da língua espanhola, doze fizeram essa opção, metade para cada gênero. Com relação à língua inglesa, dez do sexo masculino e duas do feminino fizeram essa escolha.

No topo de algumas fichas, havia inscrições manuscritas de concessão de desconto em na taxa de matrícula com índices variados. Isso sugere que muitos alunos solicitaram redução da taxa de matrícula. Com relação a telefone móvel, nove sujeitos registraram o número de celular.

Com respeito à profissão dos pais, encontramos:

Pai: bancário, mecânico, analista de sistemas, bancário, aposentado, despachante, atendente, autônomo, recepcionista, motorista, agente civil, funcionário federal, soldado, zootecnista, gerente de vendas, corretor, programador e falecido.

Mãe: funcionária pública, dona de casa, autônoma, do lar (quatro), funcionária estadual, advogada, aposentada, professora(três), cabeleireira, gerente financeira, agrônoma, microempresária, auxiliar de carteira profissional, doméstica.

Observamos que os pais exercem funções sociais de mais prestígio que as mães, embora se possam destacar mães com cargos estratégicos como advogada, gerente financeira e microempresária.

O confronto entre um pai gerente de vendas e um pai soldado ou recepcionista pode ter reflexos nas marcas de concessão de descontos anotadas no topo das fichas. Esse dado pode ser verificado em muitas delas, com muitas concessões de descontos que variavam da gratuidade até 30% do valor da mensalidade.

Tabela 6 Unidade B Relação do nome dos bairros onde residem os sujeitos (Noturno)

Nome do bairro	Quantidade	Cidade
Madalena	6	Recife
Salgadinho	1	Olinda
Várzea	1	Recife
Iputinga	2	Recife
San Martin	1	Recife
Cordeiro	1	Recife
Torre	2	Recife
Jaqueira	1	Recife
Jardim São Paulo	1	Recife
Jardim Primavera	1	Camargibe
Engenho do Meio	1	Recife
Prado	2	Recife
Afogados	1	Recife
Zumbi	1	Recife
Total	22	

Os bairros de residência situam-se em pontos extremos e bastante heterogêneos quanto à configuração sócio-econômica. Isso se explica, talvez, pelo fato de o curso situar-se em uma via de tráfego intenso e ligação para vários bairros da cidade. O Atlas de Desenvolvimento Urbano do Recife de 2005 aponta o da Jaqueira como o bairro em que o chefe de família tem a renda mais alta (R\$ 5.178,00), enquanto Jardim São Paulo e Prado encontram-se situados em Zonas Especiais de Interesse Social, com área de famílias de baixo poder aquisitivo. Os sujeitos da unidade B não residem necessariamente no entorno de onde está localizado o curso, isso pode ser explicado pela localização geográfica, com fluxo de transporte coletivo ligando vários bairros distantes da cidade. Predominam os residentes no mesmo bairro do curso, mas chama mais atenção a diversidade de origem dos sujeitos, o que pode denotar a procura do curso por estar na rota de casa ou do trabalho.

Tabela 7 – Unidade B – Dados da ficha de matrícula. (Intensivo/noturno)

Nascidos em	Idade em 2004	Fem	Masc	Total
1987	17	2	1	3
1986	18	1	1	2
1985	19	3	3	6
1884	20	-	2	2
1983	21	1	1	2
1982	22	1	1	2
1981	23	-	1	1
1980	23	1	-	1
1878	26	1	2	3
1977	27	1	-	1
1975	29	1	-	1
1970	34	1	-	1
1969	35		1	1
1967	37		1	1
1965	39	1	-	1
1964	40	-	1	1
1961	43	-	1	1
TOTAL		14	16	30

Comparado ao quadro do Pré-vestibular da mesma unidade, nota-se que o intensivo apresenta maior variação, e a idade dos sujeitos é mais elevada, com aluno de até 43 anos.

Pode-se supor que o perfil de quem procura um intensivo difere dos que se matriculam num pré-vestibular normal, iniciado em fevereiro ou março. Os alunos de intensivo procuram uma revisão breve, presume-se já possuírem uma base suficiente para enfrentar o vestibular.

Profissão dos pais: a) mãe: do lar (08), cabeleireira, funcionária pública, arquiteta, artesã, aposentada, b) pai: advogado, funcionário público, autônomo, gerente, aposentado, professor, vendedor, eletricista, mecânico, não informaram (7).

Tabela 8 Unidade B Bairros onde residem os sujeitos -- (Intensivo)

Nome do bairro	Registro de sujeitos residindo no bairro	Cidade
Ouro Preto	1	Olinda
IPSEP	1	Recife
Afogados	1	Recife
CDU	2	Recife
Engenho do Meio	2	Recife
Jaqueira	1	Recife
Espinho	3	Recife
Casa Forte	1	Recife
Socorro	1	Jaboatão
Madalena	4	Recife
Torre	3	Recife
San Martin	2	Recife
Curado IV	1	Jaboatão
Cordeiro	1	Recife
Iputinga	2	Recife
Afogados	1	Recife
Parnamirim	1	Recife
Torrões	1	Recife
Várzea	2	Recife
	33	

No intensivo da unidade B, a variedade de bairro de origem pode indicar uma procura pelo curso pelas mesmas causas apontadas na explicação do quadro anterior. O aluno de intensivo pode ser aquele que vem de um ritmo de estudo individual considerável, e também o

que tenta o vestibular amparando-se na sorte, pois não ingressou no ritmo altamente exigente de vestibular.

A heterogeneidade quanto ao bairro de residência vai apontar também uma possível discrepância quanto ao nível sócio-econômico dos sujeitos. Jaqueira e Casa Forte são considerados nobres, com pouquíssimos e localizados bolsões de pobreza. Além disso, são, respectivamente, o 1º e o 2º bairros com renda mais alta dos chefes de família, ao passo que Torrões inclui-se nas ZEIs. A várzea abriga favelas com problemas de saneamento básico.

3.3.1 O Ensino de Redação na Unidade B

Nesta unidade, podem-se destacar dois conjuntos de materiais didáticos. O primeiro composto de quatro cadernos volumosos, relativos a quatro módulos a serem distribuídos durante o ano (O assunto referente à redação somente consta nos dois primeiros, denominados Caderno 01 e Cadernos 02). A identificação da autoria da organização do conteúdo consta ao pé das páginas. Este conjunto é mais usado pelo pré-vestibular diurno e foi elaborado por um professor desse turno. Os alunos do pré-vestibular noturno tiveram acesso a esse material em 2004 e 2005, além das fichas entregues pelo professor desse turno, a estas fichas nós não tivemos acesso. Os dois cadernos somam vinte e duas páginas digitalizadas. Leão (2005) faz ressalvas quanto à utilização, por parte dos alunos do turno noturno, de material didático elaborado para alunos dos turnos diurnos.

Quadro 5 – Unidade B - Referente à constituição do primeiro conjunto.

Teoria	Gênero de texto	Atividades propostas
Técnica de redação: Tema e título.	Poemas: O relógio (João Cabral e Melo neto), A Rosa de Hiroshima (Vinícius de Moraes), Eu Etiqueta (Drummond), Comida (Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Brito). Frases de Shakespeare e Pascoal, Conto: Mandrake, o mágico (Jô Soares), Tirinha.	Espaço para o aluno inferir o tema e o título com base na leitura e interpretação dos textos.
O texto dissertativo: o parágrafo. Conceito e estrutura dos parágrafos.	Seis parágrafos iniciais de textos dissertativos, principalmente de editoriais do jornal Folha de São Paulo.	Espaço com duas linhas para comentários. Exercícios sugerindo que o aluno dê continuidade aos fragmentos.
Redação: Argumentação.	Dissertação: Títulos: A pena de morte (Jornal A imprensa), Pão e Circo (Jornal A imprensa). Poemas: Eu Etiqueta (Drummond), Mar Português (Fernando Pessoa)	Espaços de, em média, seis linhas para o aluno escrever seu comentário sobre os textos.
I.O Poema e a dissertação II.Ler e compreender III.Elaboração do texto	Textos instrutivos	Estabelecer delimitação a respeito do tema proposto, elaborar a dissertação e dar título criativo.
Estimulando a criatividade	Fotografia fotocopiada. Charge de Samuca	Estabelecer delimitações que justifiquem o tema proposto Interpretar a charge.

Esse quadro 2 refere-se ao conteúdo do primeiro módulo. Com predomínio de textos literários e textos argumentativos de jornais de circulação nacional, este primeiro caderno apresenta, com mais predominância, a leitura e análise interpretativa de textos de variados gêneros, com maior incidência para poemas. Os textos argumentativos apresentam estilo bem demarcado e de nível alto (GNERRE, 1998) o que vai exigir leitores mais proficientes.

Gnerre (ibid) lembra que para alguns textos, é preciso um aparato de conhecimento interno e externo ao texto para que se possa compreendê-lo. Isso reforça a idéia de se pesquisarem os gêneros de textos ensináveis e agrupá-los observando as características dos

alunos, de modo a se oferecer uma seqüência compatível com o nível da turma (DOLZS, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

A complexidade de certos textos pode ofuscar as intenções daqueles alunos aprendizes ou iniciantes, o que é muito comum em pré-vestibulares. A seleção dos agrupamentos, por parte do professor, deve ser bastante criteriosa no que diz respeito à configuração de turma que o professor tem para trabalhar. A leitura é imprescindível, inclusive de textos complexos e bem elaborados, mas é necessário dosar a oferta deles em sala de aula.

Assim como nos manuais de redação, sobressaem-se os textos de grandes articulistas, especialmente os de estrutura tipológica argumentativa. O material carece de gêneros do cotidiano geográfico e histórico da região e de gêneros textuais em que se observem outras variantes lingüísticas, por exemplo: as cartas à redação, e-mails de alunos, capas de jornais locais, etc. Gnerre (1998) faz um longo percurso cronológico para mostrar como se constrói a afirmação de uma variedade lingüística associada ao poder central ou às regiões economicamente mais fortes. A constância da presença de textos de pessoas renomadas, em substituição aos textos retóricos dos grandes vultos da literatura também foi observada por nós em manuais de redação como o de Infante (1998) e Fiorin (1996), por exemplo. Nesses procedimentos de destacar apenas uma variante, pode estar subjacente a idéia de se destacar o bom uso da língua em detrimento das “possíveis influências negativas de proveniência plebéia” (Gnerre, 1998, p. 16). É como se as outras variantes não fossem úteis e não deveriam ser apresentadas aos alunos.

Esse filósofo especifica mais essa “Estandarização” quando detalha:

Nas sociedades complexas como as nossas, é necessário um aparato de conhecimentos sócio-políticos relativamente amplo para poder ter um acesso qualquer à compreensão e principalmente à produção das mensagens de nível sócio-político. Adquirir os conhecimentos relevantes e produzir mensagens está ligado, em primeiro lugar, à competência nos códigos lingüísticos de nível alto. (p.21)

Esse procedimento de apegar-se mais a gêneros retóricos mostra um distanciamento daquele método interacionista apresentado por Bonini (2002), segundo o qual entram as ações de linguagem e, com elas, os esforços para que a produção de linguagem do aluno se estabeleça num ambiente real e bem situado historicamente.

O uso predominante das fichas em detrimento do material do primeiro conjunto (cadernos 1 e 2) no turno noturno pode indicar uma preocupação do professor com a atualização dos temas, já que o material do turno diurno é pré-organizado e não acompanha as novidades da mídia.

Quadro 6 – Unidade B - Referente à constituição do primeiro conjunto.

Gênero textual	Tema	Proposta de atividade
(Unicamp-SP) Notícia breve	Meteorologia	Interpretar idéias pontuais do texto.
(Fuvest-SP) Fragmento de notícia da Folha de São Paulo.	Princesa Diana	Identificar expressão que foge ao padrão culto.
Letra de música popular (Sampa), de Caetano Veloso.	Cidade de São Paulo	Dezessete questões de interpretação de texto, dez discursivas mais sete de múltipla escolha.
Crônica em prosa	Televisão e comportamento	Oito questões discursivas de interpretação.

Esse quadro refere-se ao segundo conjunto, preparado para o turno noturno em 2006, conforme sugestão da coordenação e foi montado pelo próprio professor do pré-vestibular noturno. Consiste em um material copiado de proposta de atividades de vestibulares de outros estados, principalmente temas e propostas de redação. Tivemos acesso apenas ao primeiro módulo, composto de oito páginas sem indicação de teoria ou tipos de atividades.

Nas outras duas unidades, o próprio professor montou o material, o que pode denotar a tentativa de adaptá-lo às características do público ou alvo ou a dificuldade de encontrar um livro didático adequado às necessidades de cada contexto. Pilar (2005) refere-se a essa segunda possibilidade dizendo que os livros didáticos que os professores buscam para o

ensino/aprendizagem do texto dissertativo não são suficientes para orientar um trabalho e possibilitar o aluno preparar-se para a prova de redação.

Nesse material do segundo conjunto da Unidade B, o primeiro a ser oferecido aos alunos, nota-se que o trabalho didático atém-se ao produto, baseado em interpretação das idéias do texto, sem alusão ao processo (DAHLET, 1994). Pelos textos apresentados e pelas atividades propostas, o enfoque preponderante é a interpretação, não a identificação dos processos de textualização ou a produção de texto. Koch (2003) lembra que o processamento textual implica a reunião de grandes sistemas de conhecimentos: o lingüístico, o enciclopédico e o interacional.

Firma-se, então, um procedimento centrado no que Dahlet (ibid) chama de elementos discretos da língua, não nos recursos que os sujeitos acionam ao escrever, conforme expõe Koch (ibid). A proposta distancia-se também do método interacionista referido por Bonini (2002) As condições sócio-históricas da produção do texto, os recursos tipológicos de base da estrutura textual ou o gênero de texto também não foram citados neste primeiro módulo.

A oportunidade de escrita, conforme as atividades propostas, não está ligada a uma produção autônoma do aluno, haja vista que os encaminhamentos prevêem respostas previamente estipuladas nos exercícios. Isso tem a ver com aquelas práticas que Bonini (2002) vê perdurar nas escolas de ensino médio “a idéia de que o aluno deve ser guiado, e não incitado, incentivado ao aprendizado”.

3.4 Os Sujeitos da Unidade C

Nesta unidade, por localizar-se geograficamente mais próxima do centro da cidade, apresenta-se uma maior circulação e concentração de alunos trabalhadores ou oriundos de cidades interioranas, bem como grande heterogeneidade no que diz respeito às faixas etárias e

locais de origem dos sujeitos. O contingente motiva uma outra configuração de turmas de pré-vestibulares, podendo-se distinguir, pelo menos, três cursos: o regular (primeiras turmas formadas no ano), iniciadas logo em fevereiro; o semi-extensivo, formado após todos os remanejamentos dos vestibulares das universidades públicas; e o intensivo, caracterizado pelo curto período de tempo de duração e pelo aspecto da brevidade na revisão dos conteúdos. Nas chamadas da mídia, principalmente as veiculadas em jornais impressos, percebemos as turmas regulares, as turmas de maio e as turmas de agosto.

Os dados referentes aos alunos matriculados constam em um programa abrangente de computador, o CAP (Cadastro Administrativo e Pedagógico). Nele, havia vários formulários referentes a dados pessoais, ficha médica (esta com dados incompletos), dados gerais, dados do responsável financeiro do aluno, a maioria dos formulários estavam em construção à época da pesquisa. Não havia material impresso e não foi fornecida cópia das fichas por problemas no programa. No ano de 2004, a instituição formou três turmas regulares, três do semi-extensivo e duas do intensivo.

3.4.1 O Ensino de Redação Unidade C

Nesta unidade, os procedimentos de ensino estão bem próximos aos da Unidade A, seja no uso de fichas avulsas, seja no conteúdo presente nelas. Pudemos, grosso modo, dividir o material em dois, de acordo com os procedimentos didáticos das fichas: uma de atividades de textualização e outra de leitura e interpretação de texto (esta apresenta cópias de exercícios de vestibulares para universidades públicas). Poderíamos destacar uma outra ficha como só de leitura, por apresentar apenas um texto de discussão de temas controverso, nela não encontramos encaminhamentos didáticos. Expusemos apenas fragmentos como representação das atividades, todas similares às da unidade A.

Quadro 7 – Unidade C - Referente às atividades de leitura e interpretação

Gênero de texto	Tema	Autoria / fonte	Proposta de atividade
01 Reportagem	Religião e guerras	Revista veja	Leitura e discussão em sala.
02 Reportagem	Educação integral e família	Mundo Jovem, Porto Alegre, PUC n. 159, set, 1997	. Leitura e discussão em sala.

Quadro 8 – Unidade C - Referente às atividades de textualização

Assunto	Gênero de texto presente	Procedimento	Atividades propostas
Coesão e coerência	Didático com fragmentos de dissertação da revista Veja	Apresentação dos recursos coesivos. Apresentação de vários recursos de coesão: lexical, referenciação, gramaticais, elipses, associação.	Redação de frases empregando os recursos estudados.

Quadro 9 – Unidade C - Referente às atividades leitura

Gênero de texto	Tema	Fonte
Dissertação	Educação integral, educação familiar.	Mundo Jovem. Porto Alegre, PUC, n. 159, set. 1997, p 15. Autor: Olindo e Marlene Toaldo.
Dissertação	Religião e conflitos religiosos (teologia da violência)	Carlos Graieb e Jerônimo Teixeira

O investimento em leitura e interpretação de texto pode sugerir que o baixo nível de conhecimento dos temas da realidade influencia fortemente os trabalhos do professor. Observamos em todas as unidades a recorrência ao trabalho com leitura e interpretação de texto, o que sugere uma tentativa de ampliar o universo do conhecimento enciclopédico dos alunos e apresentar-lhes a variante de linguagem exigida nos vestibulares. O professor pode não ter dados registrados desse fato, mas a experiência ajuda-o a perceber que seu aluno não

lê por diversas razões, entre as quais, o fato de terem o dia ocupado no trabalho. Esse referencial pode justificar a preocupação do professor em fazer das aulas de redação um momento de contato com textos de idéias bem articuladas, dotados de assuntos de possível cobrança temática nas propostas de redação. Nas fichas, inexistente espaço para que o aluno escreva suas impressões de leitura ou mesmo informações do professor acerca do processamento do texto, das características tipológicas, da estrutura do textos, dos recursos retóricos empregados. É possível que, muitas vezes, pensemos que a simples leitura e discussão sejam suficientes para que o aluno, presumidamente vazio de conteúdos, incuta as estratégias discursivas de maneira espontânea.

A respeito dessa deficiência de leitura, Luna (2004, p.26) diz:

Observa-se no estudante pré-universitário, com justa razão denominado de candidato, completa ausência de espírito crítico, possivelmente porque não é afeito a debates e discussões e não têm o hábito de leitura reflexiva.

O esforço do professor encontra alguns empecilhos, como a falta de motivação dos alunos diante de aulas tipo palestras. Essa didática de leitura de textos complexos em que se exige grande esforço e atenção por parte dos alunos pode desviar o interesse de um aluno bastante fatigado em decorrência de sua tripla jornada, isso aponta para a necessidade de uma didática específica.

Nas atividades de leitura, assim como nas outras unidades, não há espaço para o texto do aluno ou para a redação do vestibular. É importante lembrar que as redações corrigidas, consideradas as melhores, circulam há mais de cinco anos na Internet e é de livre acesso. Xavier (2001) traz uma proposta de ensino de redação em que inicia os capítulos com uma redação de aluno, seguindo com exercícios mais típicos de redação, inclusive os metalingüísticos. Essa obra é de fácil aquisição no Recife.

3.5 A redação Submetida ao Discurso Escolar

Nesta seção conclusiva dos resultados, analisaremos uma redação de vestibular na qual o candidato não observou o critério da originalidade (LUNA, 2004; PILAR, 2000). Ele serve de parâmetro para o que dissemos sobre um ensino homogeneizante, que não discute o texto enquanto um processo de criação individual, de troca e de ação com a linguagem escrita.

Esta amostra colhemos de Luna (ibid, p. 140), ela enfocou a elipse como importante instrumento estilístico de coesão textual, contrapondo ao tratamento superficial que a gramática tradicional relega a esse recurso coesivo. Com esse texto real, queremos mostrar como a redação escolar incorpora o discurso institucional, como ela se mostra restrita a um modelo e não deixa transparecer as marcas dos sujeitos que as escreve. Essas marcas têm a ver com o domínio estilístico das estruturas da língua, conforme discutimos no item 1.5, do capítulo 1 deste trabalho. Além dos teóricos citados no item 1.2.3 do capítulo 1, amparamo-nos, também em Pilar (2000), no que se refere a elementos que amparam uma redação satisfatória. Entre esses elementos, usamos como base: a) manutenção da estrutura canônica (introdução, desenvolvimento e conclusão), b) atendimento à adequação texto-tema (isso pressupõe a leitura e interpretação da proposta de texto) por meio da coesão lexical; c) demonstração da habilidade argumentativa do autor pelo uso de modalizadores; d) estruturação em termos de declarações do ponto de vista do autor embasadas com dados e garantias, provando a relação entre tese e dados apresentados.

Tema: Ainda Somos os Mesmos (Baseado na letra da música Como Nossos Pais de Belchior) Título: Viver é melhor que sonhar:

A vida reserva surpresas boas e más. O sonho também. Mas a diferença está na verossimilidade das situações.

Uma vida tem a época da criação, do desenvolvimento, do envelhecimento, entre outros. Tudo isso é uma continuação, que não tem fim, passa de geração para geração, para que um dia tenhamos algo verídico para contar. E o sonho? Como agir sobre alguma que só passa na mente dos racionais?

Também pode ser dito com palavras mas é apenas mais um sonho. Sem começo meio ou fim. Algo meio ilógico, que aparece sem sentido e desaparece do mesmo jeito que veio.

A vida é tão bela, e ao mesmo tempo tão tenebrosa. Mas se ela existe é para ser vivida com seus altos e baixos, com tranquilidade ou nervosismo, da maneira ideal de cada um.

Sonhar é possível, a partir do momento que o ser humano não mistura a realidade com o impossível. No instante que essa função é realizada, o real e o sonho não existe mais. Tudo vira uma grande confusão.

É necessário que a vida seja considerada o mais importante modo de pensar e de agir. Sonhar nem sempre é a melhor saída. Fugir do real é querer esconder-se da maravilhosa vida.

Observa-se, de modo geral, a ausência de um referencial, medido pelo baixo teor informativo do texto, não se percebe o vocabulário de um campo semântico definido. Ele não dialoga com outras fontes, não se afasta do seu texto (BROCKART, 1999) para dar voz a outros enunciadores. Isso aponta para um sujeito alheio a seu texto, uma vez que parece mais preocupado com a forma do que com a originalidade. Pécora (1992) já apontava para essa “forma mais ou menos caprichosa com que dispunham as letras umas atrás das outras”.

O aluno reproduz um discurso institucionalizado, resultante de anos de adestramento. Guedes (2004) diz que as qualidades discursivas de um texto caracterizam-se pelo diálogo de uma relação que esse texto estabelece não só com os leitores, mas também com vários outros textos encontrados na história dessa relação.

Com base em Pilar (2000), observamos que o candidato não seguiu a estrutura canônica a), o primeiro parágrafo do texto é vago. Os indícios de uma coesão lexical b) não se verificam, o texto não apresenta uma progressão temática com base num léxico que remeta a um referente apreensível de maneira evidente. A deficiência coesiva é reforçada pela baixa presença de articuladores gramaticais também. O parágrafo introdutório não apresenta um ponto de vista definido, e o autor tem dificuldade, mais adiante, de apresentá-lo, e o texto segue impreciso.

Alguns contextos de ensino não provocam o sujeito a escrever e, quando faz, é enclausurando-o em proibições, o produto dessa orientação pedagógica não pode fugir a esse

modelo de redação escolar em que não se percebe a voz do sujeito. Para Xavier (2002), os textos produzidos por alunos de ensino médio não evidenciam o ponto de vista de quem os produz, refletindo meramente o discurso circundante da escola, da mídia, das propagandas oficiais. Muitas vezes, o texto não apresenta incompatibilidade quanto ao domínio da norma culta, entretanto não inova, não denuncia um estilo e carece de informatividade, de amadurecimento discursivo, de relações histórico-sócio-culturais com o mundo circundante, ou seja, trata-se de textos presos ao lugar-comum. A respeito dessa constatação, Bernardo (2000) critica a perpetuação de dogmas e mitos nos textos de escolares.

No plano das implicações pedagógicas, Schneuwly (2004) ajuda-nos a compreender que os gêneros secundários, no qual a RV de vestibular insere-se, vão exigir também intervenções institucionais complexas para seu aprendizado, distanciados que estão de uma absorção espontânea como os textos dos gêneros primários (BAKHTIN, 1999). Schneuwly advoga uma aprendizagem intencional, “um pré enquadre da situação e uma tomada de consciência” (p.45) por parte do professor e do aluno.

O ensino de redação na escola ocupou-se de fazer o aluno produzir um texto como representação perfeita do mundo, um reflexo do próprio discurso escolar, ou seja, a própria redação escolar, para Dolz e Schneuwly (2004), a “pedagogia do coroamento dominante”.

3.6 Um Apanhado sobre o Ensino da Redação nas três Unidades

Demo (2003) refere-se ao ambiente de aprendizagem como envolvido, ainda, numa secular proposta instrucionista e dicotômica em que o professor dá aula e o aluno escuta. Para ele, aprender pressupõe pesquisar e elaborar sob orientação do professor. Demo cita os alunos de cursos noturnos, que, embora chegando cansados, teriam melhor proveito se não se

portassem apenas receptivos, mas se envolvessem em atividades reconstrutivas em que ele construísse autonomia.

Essa característica do aluno de curso noturno foi mostrada no trabalho de Leão (2005) e no de Carvalho (1985), que apontam o cansaço como o maior empecilho para o investimento nos estudos. Indiferente a técnicas de motivação, a jogos, a tecnologias, a escola (e também as aulas de redação) termina sendo o vilão, pois é responsabilizada pelas privações de que esses sujeitos declaram ser vítimas.

A escassez de tempo para a aplicação de conteúdos, o cotidiano atribulado dos professores e a demanda de trabalho que uma turma heterogênea exige são variantes que poderiam fortemente nortear a elaboração das fichas de aula. Como dissemos no método, não ouvimos as vozes interessadas, deixamos esse empreendimento como sugestão para uma outra pesquisa. A configuração de um curso de redação, pela forma como está estruturado e montado em uma hora de aula por semana dificilmente abre espaço para outros recursos metodológicos, restando a soberania das fichas.

Nas três unidades, como pontos positivos, não se observou ênfase num ensino pautado nas regras da língua. O texto destacou-se como base para as diversas atividades, e as atividades metalingüística apresentaram contribuições originadas da lingüística textual, particularmente as noções de coesão e coerência observadas nas fichas das unidades A e C, embora de maneira ainda incipiente.

Isso pode nos dizer que o professor do pré-vestibular está ciente das mudanças e da necessidade de trabalhar o que a academia tem propalado. Uma prova clara disso foi a presença de atividades de interpretação de texto copiadas de vestibulares locais e nacionais, conforme se verificou nas unides B e C.

Apesar do que verificamos acima em termos de avanços, o maior problema consiste em que os pré-vestibulares pesquisados ainda não conseguiram alcançar o que Costa Val

chama de “fazer produção de texto” ou produção de texto propriamente dita., se realmente trabalhado em sala, raramente deixaria tempo para uma produção textual que envolvesse a planificação, a escritura e a revisão (ANTUNES, 2003 e DAHLET, 1994).

Quanto ao emprego de fichas, a similaridade de procedimentos mostrou-se bastante curiosa nas unidades educacionais com que tivemos contato. Não verificamos eventos explícitos como encontros ou trocas de experiência entre elas. O que pode explicar o emprego de fichas com conceitos e orientações breves e homogêneas é a experiência do professor com esse tipo de curso, que costuma ser breve e passivo a variantes como feriados, estrutura escolar não adequada a alunos trabalhadores, festividades sociais e culturais promovidas normalmente à noite e que atraem a atenção dos alunos.

A ausência de textos com estrutura similar à RV ou mesmo a própria RV pode estar fazendo falta nesse ambiente de ensino. Como vimos em KOCH (2003, b) , os aspectos da superestrutura precisam ser aprendidos, arquivados na memória a fim de que o aluno possa ativar quando for incitado. Segundo essa mesma autora, “Quando se lê ou ouve um texto, constrói-se, na memória episódica, uma representação textual (RT), definida em termos de conceitos e proposições”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de ensino de pré-vestibulares noturnos nessas unidades pesquisadas, na forma com tem sido montado, denota uma oferta de serviços em que os objetivos parecem mais voltados para as conveniências da escola do que para o atendimento dos sujeitos no que diz respeito a adquirirem habilidades para produzir um texto competitivo: RV nos moldes do que prescrevem as comissões de vestibular, quadros 1 e 2 .

Isso pode se justificar pela forma como está estruturado o pré-vestibular noturno e também pelo conteúdo das fichas. Por um lado, o curso funcionando isoladamente e o professor também. Nesse contexto, as fichas não apontam orientações para a efetiva produção de texto, nem trabalha com um sistema de textos mais variado, nem tem a redação de vestibular como parte do conjunto. Em consequência, se o aluno não escreve, ou escreve pouco e não tem sua produção corrigida e revisada, dificilmente vai dar conta da tantas habilidades discursivas, cognitivas (PILAR, 1999; DALET, 1994) e sócio-interacionais que a RV exige.

No que concerne ao ensino de produção de texto, esses problemas que pudemos observar decorrem muito mais da homogeneização de encaminhamentos e da falta de observação das especificidades do público e do turno de estudo. Por isso as fichas de aula vão atuar como indiciárias de todos os problemas estruturais. O professor não dispõe de tempo e compensação para estimular a produção propriamente dita. Nessas fichas, os poucos espaços servem para preenchimento com informações previstas, não para que o sujeito crie. A ênfase às atividades de interpretação ofusca as atividades concernentes à discussão das condições sócio-históricas e interacionais do processamento textual, aos mecanismos de manutenção temática e à prática da escritura propriamente dita.

Comparando as três unidades, pudemos observar muita semelhança nos procedimentos didáticos das fichas devido à semelhança na estrutura da unidade, nas condições de atuação do professor. No material didático, havia basicamente as fichas, pouca variedade de gêneros, gêneros expostos aleatoriamente sem uma organização por similaridade. Notamos a tendência a textos de grandes articulistas ou literários, sobre os quais predomina uma atividade de interpretação, não de processamento. Observamos que o incentivo à leitura e ao debate de temas da atualidade, fato observado principalmente nas unidades A e B pela presença de fichas específicas somente com textos. Baixa quantidade de atividades metalingüísticas e presença de teorias do texto conforme Koch (2003, b)

Quanto à estrutura da escola, notamos que ela não está adequada a admitir um público de alunos com características peculiares como os de turno noturno, o aluno trabalhador. Isso começa a ser observado, quando a escola não tenta diagnosticar esse público, reconhecer-lhe a história, as diferenças e as dificuldades, o que uma ficha de matrícula está muito longe de captar. Depois, vemos que o curso pré-vestibular funciona isoladamente em relação à macroestrutura organizacional das escolas, haja vista que as demais dependências ficam fechadas no turno noturno, com exceção dos serviços básicos. Esse isolamento é transferido para o professor, que assume a tarefa de gestor único da disciplina.

No que se refere ao material didático, notamos que as fichas são quase que exclusivas no empreendimento de levar o aluno a produzir uma redação de vestibular conforme as exigências das comissões. Mesmo com o máximo de trabalho que o professor dispense na elaboração da apostila, não há, normalmente, uma compensação para isso, é um esforço pessoal de grande vulto.

Em se tratando de um texto de múltiplas exigências, não se favorece o treino redacional, o contexto de ensino dificulta as chances de o aluno produzir, e as possíveis

redações, quando as redige, apresentam-se problemáticas sob diversos aspectos, entre eles, as dificuldades lingüísticas.

Observamos que, no contexto de pré-vestibular, há a carência de diálogo, não o ligado à polifonia, mas à união das instâncias ligadas ao ensino em pré-vestibulares.

As dificuldades observadas em cursos pré-vestibulares, como notamos, têm mais a ver com o distanciamento entre as instâncias presumivelmente envolvidas. Bonini (2002) e Monfredini (2205), por exemplo, citam o descompasso entre teoria e prática. Na tentativa de vencer esse obstáculo, vale citar a iniciativa da UNICAMP, que promove cursos para professores de ensino médio e de cursinhos na intenção de abrir o diálogo quanto ao que a ciência discute sobre redação de vestibular.

O distanciamento que apontamos entre ciência e prática favorece que surjam dois problemas: um de nível operacional, outro estrutural, aos quais professores, alunos e escolas estão expostos. Considerando as escolas, nota-se que elas simplesmente absorveram a idéia de pré-vestibular como ajuste, revisão breve de conteúdos. Concepção que as impede de repensar sua estrutura educacional de maneira a identificar as reais necessidades de seus sujeitos e oferecer-lhe um serviço educacional que atenda às características e anseios destes. Considerando os professores, observa-se, nas fichas de aula e no entorno que a faz surgir, uma série de percalços que impedem a aplicação de um ensino de redação que possa favorecer a progressão da competência textual dos alunos de perfis diferenciados. Alguns desses percalços podem ser apontados na própria dinâmica dos pré-vestibulares.

Normalmente, o professor chega às aulas do turno noturno após dois expedientes em outras escolas, o que denota um dia bastante atribulado. O curso, por funcionar à noite, isola-se num espaço físico em que todas as demais dependências estão inativas (serviço de cópia, seção pedagógica, seção de meios, biblioteca), restando apenas a sala de aula, o professor e as

fichas. Devido a isso, a circulação de texto é baixa (nem os escolarizados nem os relativos ao funcionamento da escola).

No que se refere às fichas de aula, observam-se atividades aleatórias, sem um preciso encaminhamento progressivo de atividade de leitura. Pouca definição quanto à delimitação dos gêneros de texto ensináveis, denotando um material em que os textos são expostos seguindo mais a necessidade de trabalhar conceitos e temas, ou a conveniência do professor do que elementos de textualidade, planejamento, posições axiológicas, interacionais e sócio-históricas.

A uniformidade de procedimentos para grupos sociais tão heterogêneos, além do caráter não-sistemático e não-sequencial das fichas e a baixa oportunidade de produção de textos, impõe-se como obstáculos à observação da progressão e do avanço das competências textuais.

Alguns avanços, porém, puderam ser observados no ensino de redação. O texto aparece como o ponto de partida para as atividades de leitura, interpretação, textualização e também as de cunho metalingüístico. Compreendemos que, de alguma forma, as dificuldades pontuais de gramática dos alunos devam ser trabalhadas com atividades que priorizem a gramática do texto e no texto e baseadas nas dificuldades inerentes aos sujeitos.

A presença de gêneros como editorial, charges, quadrinhos, artigos, textos informativos e muitos outros aponta para variação de textos na sala de aula e significa que o professor assimilou a já repetitiva crítica quanto à ineficácia de um ensino pautado em regras e em um conjunto restrito de textos privilegiados. As aulas de redação afastam-se da influência teórico metodológica da lingüística estrutural (BENTES, 2001; PÉCORA, 1992; ILARI, 1992; NEVES, 2003)

Creemos que, diante da escassez de pesquisas no contexto de pré-vestibular e da importância de se investir no ensino de produção textual neste contexto de sujeitos aspirantes

à universidade, nossas indagações somente tenham levantado uma poeira bem densa. Isso foi suficiente para lembrar que se trata de ensino e a seriedade desse tema deve fazer surgir outras pesquisas, por exemplo:

- a) que gêneros e que agrupamento que gêneros podem ser mais úteis nessa condição de ensino;
- b) como montar uma seqüência didática que dê conta das peculiaridades de um pré-vestibular noturno,
- c) qual a concepção de texto e de texto dissertativo escrito que os alunos trazem para a escola;
- d) acerca da representação de professor que os alunos de pré-vestibular têm;
- e) como os empresários de ensino concebem o pré-vestibular;
- f) que ideário têm professores e equipe pedagógica sobre ensino pré-vestibular,
- g) que espécie de leis poderiam nortear o crescente ramo de ensino preparatório no Brasil.

Creemos que essas indagações contribuiriam para um enfrentamento mais coerente nessa realidade real e crescente de ensino. São alguns pontos de aprofundamento que vimos sem muita discussão na sociedade e que mereceriam uma maior atenção da comunidade científica. O fim seria melhorar a qualidade dos serviços educacionais oferecidos às pessoas.

A sociedade segue os rumos sistematizados pelo próprio poder central estabelecido, avançando em tecnologias, recursos de produção de bens materiais, avanços também em vários ramos do desenvolvimento econômico e empolga-se de maneira tal que termina por esquecer até mesmo a qualidade de vida dos cidadãos e do próprio planeta. São os chamados problemas essenciais (MORIN, 2002), as cegueiras a que países subdesenvolvidos como o Brasil estão sujeitos.

Que os esquecimentos estão instalados nas favelas não é mais novidade, aos cidadãos dali foi negado o discernimento para o poder da palavra falada e escrita, impediram-lhe a verdadeira noção de discurso, de ação de linguagem; negaram-lhe a força de uma voz com intencionalidade. De certa forma, é até compreensível o silêncio desse povo e o conseqüente uso da força física e da violência que utiliza para conseguir bens básicos de sobrevivência. Contudo, deixar que esse mal se estabeleça numa verdadeira comunidade de discurso, de homens letrados significa uma incômoda contravenção.

Diante disso, em nome de um ensino que conceba a escrita como capaz de ampliar os horizontes de uma comunidade (GNERRE, 1998; JAHANDARIE, 1999), uma vez que promove o contato ativo com idéias e culturas, sugerimos:

- a) a aproximação das instituições envolvidas no complexo sistema vestibular (escola, professores, universidades, alunos, meios de comunicação);
- b) iniciativas mais objetivas das comissões promotoras de vestibular, a exemplo do que faz a UNICAMP/SP, com a oficina “A Redação no Vestibular da Unicamp”, dirigida a professores do ensino médio de escolas públicas, particulares e a alunos de pós graduação.
- c) divulgação das melhores redações dos vestibulares, a exemplo da Unicamp, Fuvest e UFRGS, a fim de que se favoreça a circulação desse gênero de texto nas escolas;
- d) reestruturação das unidades de ensino de pré-vestibular, a fim de melhor atender às diferentes formações de turmas, bem como melhor registrar a passagem dos sujeitos nessas unidades de ensino.
- e) promover um sistema de circulação de textos na escola, de maneira a que o aluno seja envolvido nisso;

- f) observar as especificidades do ensino de redação, oferecendo condições de trabalho ao professor, primeiramente, envolvendo-o com a própria dinâmica escolar, para que se possa promover um planejamento coletivo.
- g) criação de critérios mais qualitativos e transparentes para a oferta de serviços educacionais. Referimo-nos a um planejamento de atividade, a um programa de ensino com cronograma e conteúdos ensináveis bem claros e definidos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **A Redação no Vestibular da Unicamp**. Informativo. Extraído de www.convest.unicamp.br/vest00/redação/item2.html. Acessado em 22 de jan de 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: Unesco, MEC, 2003.
- AGUIAR, Tarcísia Maria Travassos de. **Títulos, para que os quero?** Dissertação de Mestrado, UFPE. 2002
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- AQUINO, Julio Groppa. **A escola às escuras**. **REVISTA CARTA CAPITAL**. São Paulo, Ano XII, n. 364, 19/10/05.
- ARISTÓTELES. **A política**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s/d . Trad. Nestor Silveira Chaves.
- ATHAYDE, JÚNIOR, Mário Cândido de. **Outras mesmas palavras: paráfrase discursiva em redações de concurso**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.
- Atlas do desenvolvimento urbano do Recife. **Pernambuco A/Z**. Extraído de http://www.pe-az.com.br/bairros_recife/bairros_do_recife.htm. Acessado em dez de 2005
- BAKHTIN, Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In. BRAIR, Beth. (Org.) **Bakhtin: dialoguismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Orgs. Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Trad. e adapt. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BERNARDETE-BIASI, Rodrigues. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? In PROTEXTO: Grupo de Pesquisa em Linguística – UFC, **Gênero Textual e Referenciação**. 2004. 1 CD-ROM.

- BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta**. 5ª. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.
- BENTES, A.C. **Linguística Textual**. In _____ e Mussalin, F. (Orgs) Introdução à Linguística: domínios e fronteira, v. 1 São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-282.
- BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.
- BONINI, Adair. O conhecimento de jornalistas sobre gêneros textuais: um estudo introdutório. **Linguagem em Discurso**. (Versão eletrônica) Vol. 2, num. 1 (p. 1-12). Acesso em: 30 de set. de 2004.
- _____. Metodologias do ensino de produção textual. Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 23-47, jan/jun. 2002.
- BRANDÃO, Helena H. Negamine. **Escrita, Leitura, Dialogicidade**. In Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Org. Beth Brait. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- Brasil. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 35/2001 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002. 415p.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino Noturno: realidade e ilusão**. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo)
- CHARAUDEAU, Patrick. **Dicionário de análise do discurso**. Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau. Coord. e trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. IN PAULIUKONIS, Maria Aparecida; GAVAZZI, Sigrid. (Org.) **Da Língua ao Discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- COSTA VAL, Maria da Graça. O que é produção de texto na escola? **Presença Pedagógica**. V. 4, n. 20, p. 83-87, mar./abr. 1998.
- CUNHA, Celso. Cintra, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DAHLET, Patrick. **A produção escrita. Abordagens cognitivas e textuais**. Trabalho de Linguística Aplicada. Campinas, (23); p. 79-95, jan./jun. 1994.
- DEMO, Pedro. **Desafio de mudar a escola. Desconstruir e reconstruir a teoria e a prática**. Revista de Educação – AEC Vol. 34, núm. 135, abr/jun 2005.

_____. **Saber Pensar**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

De BARROS, Diana Luz Pessoa. *In Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Org. Beth Brait. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa Social e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIARIO DE PERNAMBUCO. Recife, (?) de 1989. 1º Caderno, Cartas à redação.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. 4. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Trad. e Org.). *In Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gênero e Progressão em Expressão oral e escrita: elementos para reflexão sobre uma experiência. In ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Trad. e Org.). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIGUEIREDO, Olívia Maria. **A anáfora nominal em textos de alunos: a língua no discurso**. Fundação Calouste Gubenkian (Ministério da Ciência e do Ensino Superior – Portugal) Lisboa, 2003.

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

FOUCAULT, Michel. *Lês Cahiers du Chemin*, n. 29, 15 janvier 1977, 12-29.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4ª ed. São Apulo: Martins Fontes, 1998.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliando redações: da escola ao vestibular**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ILARI, R. A. **A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

TERRA, Ernani. **Português de Olho no Mundo do Trabalho**: volume único. São Paulo: Scipione, 2004.

JAHANDARIE, Khosrow. **Spoken and written discourse**: a multi-disciplinary perspective. Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corporation, 1999.

KAUFMAN, Ana Maria. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. de Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A interação pela linguagem**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **A gestão da escola noturna**: ainda um desafio político. educacaoonline, mar/2005. Disponível em www.educacaoonline.pto.br. Acesso em 10jun2005

LUNA, Maria José de Matos. **A redação no vestibular**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*. DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATOS, Francisco Gomes de. **Pedagogia da positividade: comunicação construtiva em português**. Recife: Ed. Universitária, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2005.

MONFREDINI, Tany Mara. **A Lingüística na escolarização do português: referências de uma obra didática construída entre 1965 e 2002**. Tese de Doutorado: UFMG, 2005.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NEVES, Maria Helena. **Gramática na escola**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

NISKIER, Arnaldo. **A Educação na Virada do Século**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1997.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografia, dissertações e teses**. Recife: Edições Bagaço, 2003. 174p.

PACHECO, Agnelo de Carvalho. **A dissertação: teoria e prática**. São Paulo: atual, 1988.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1992

PERNAMBUCO DE A/Z. http://www.pe-az.com/bairros_do_recife.htm Acesso em dez. de 2005.

PILAR, Jandira. A Redação de Vestibular: como alunos vestibulandos podem marcar sua “presença” nos textos. **Google Acadêmico**. Aceso em dez de 2005.

_____. A Redação de Vestibular como Gênero. *In*: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Desirée. **Gêneros textuais**. Bauru: EDUSC, 2002.

_____. **O Processo de Escritura da Redação**: o argumento como elemento de sentido entre vestibulandos e avaliadores. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria-RS, Santa Maria, 2000.

_____. **O Processo de escritura da redação de vestibular**: O argumento como elemento de sentido entre vestibulandos e avaliadores. Dissertação de Mestrado, UFSM(RS), 2000.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Iel – UNICAMP. Índícios de autoria. Mímeo.

RELATÓRIO ANALÍTICO: Vestibular 2006, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal Rural de Pernambuco. Covest/Copset, Recife. Vol. 1 e Vol. 2.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. *et al.* **Gêneros extuais**: na educação de jovens e adultos em Maceió. Maceió: FAPEAL, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. 1. Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In* ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Trad. e Org.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

_____; DOLZ, Joaquim. Os Gêneros Escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In* ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Trad. e Org.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Mozeiner Maciel do Nascimento. **Teorias lingüísticas, concepções de língua e de avaliação em provas da Covest/Copset**. Dissertação de Mestrado. UFPE, 2005.

SILVA, Williany Miranda. **O gênero Textual no Espaço Didático**. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2003.

SMITH, Marisa Magnus. **A redação no vestibular**. <http://educaterre.com.br/vestibular/2000/01/04/000.htm> extraído em 28/02/05.

SOUZA, Edna Guedes de. **Dissertação: gênero ou tipo textual?** Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE –CAC, 2003.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **A Construção da Metalingüística** (Fragmentos de uma Ciência da Linguagem na Obra de Bakhtin e seu Círculo). Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

TAAVITSAINEN, Irmã. **Changing Conventions of Writing: The Dynamics of Genres, Text Types, and Text Traditions**. European Journal of English Studies. Vol. 5, No. 2, pp. 139-150.

TEIXEIRA, Marlene. **A constituição heterogênea do sujeito discursivo**. Um exercício de análise em *partido alto* de Chico Buarque. In Discurso e Sociedade: Práticas em análise do Discurso. Orgs. Maria José Coracini e Aracy Ernst Pereira. Pelotas: EDUCAT, 2001.

TESSLER, Leandro Russovski e BATALHA, Cláudio H. M. In: **Vestibular Unicamp: redações**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

VILAR DE MELO, M. F. L'ê développement de l'argumentation et de la conceptualisation chez syndicalistes de faible niveau de formation de base. Doctorat em Psychologie. Paris, Université René Descartes, Paris V, Sciences humaine. Sorbonne, 1999.

XAVIER, Antonio Carlos e CORTEZ, Suzana. (Orgs.) **Conversas com Lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística**. Rio de Janeiro; Parábola Editorial, 2005.

_____ **Como se faz um texto – a construção da redação**. Recife: Ed. do Autor, 2001.

XAVIER, Neuma Maria da Costa. **Redação escolar e autoria: a posição do sujeito a voz de quem produz**. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2002.

Fuvest: Fundação Universitária para o Vestibular / Comissão do Vestibular da Fuvest.
Extraído em 21/01/06: <http://www.fuvest.br/vest2004/provas/2fase/por/por06.stm>.

ANEXOS
Redação de vestibular
REDAÇÃO

<p>A volta de ideologias racistas.</p> <p>Os partidos nazifascistas se fortaleceram na Europa diante da "ameaça comunista". Desde então, se alastraram por todo o mundo aproveitando-se das constantes crises econômicas e sociais para implantar esse sistema ditatorial, xenofóbica e excludente em sociedades ávidas por soluções imediatas.</p> <p>Diante de tal conjuntura tornou-se fácil inventar causas raciais ou até mesmo comportamentais para problemas unicamente estruturais. O nacionalismo exacerbado tomou conta dessas sociedades se manifestando das mais diversas e cruéis formas. Perseguições a minorias étnicas e desrespeito à individualidade eram fatos comuns.</p> <p>Entramos em um novo milênio e essa mentalidade arcaica e preconceituosa ainda se faz presente. Diariamente são publicados artigos nos jornais denunciando a violência contra negros merdestinos, homossexuais e minorias religiosas. Grupos "skinheads" e organizações neo-nazistas estão novamente se aproveitando das fragilidades sociais para divulgar a pior maneira de solucionar problemas: a exclusão.</p> <p>O desenvolvimento dos meios de comunicação, com o advento da Internet, destruiu fronteiras e viabilizou o intercâmbio de informações e pensamentos entre países antes muito distantes. Porém, esse desenvolvimento e a atual banalização da violência facilitam a ação dessas organizações neo-nazistas, que já estão interligadas mundo afora.</p> <p>O desemprego, a miséria e a fome também contribuem para o direcionamento da raiva dos cidadãos contra si mesmos. Principalmente nas (grandes) cidades nas quais o número de pessoas é muito grande, parece ter tomado conta o pensamento malthusiano de que o problema está no excesso de gente. É a partir dessa ideia sem fundamentos que nasce o ódio contra as minorias.</p> <p>A erradicação dessas ideologias não se faz de maneira ditatorial, através da censura. A solução desse tipo de problemas é lenta e naturalmente alcançada através do desenvolvimento igualitário das sociedades em bases fortes porém democráticas, e da consequente conscientização, visto que essas ideologias não passam de reflexos diretos dos problemas estruturais das sociedades.</p>

Ofício Remetido às escolas.

Ao Colégio _____
Coordenação de Pré-Vestibular

Recife, _____ de 2005.

Em função de uma pesquisa de mestrado com o tema: _____, do Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, pedimos a permissão para: a) consultar informações acerca de alunos inscritos no pré-vestibular (pós-ensino médio) e b) analisar o processo de ensino da disciplina Redação no referido pré-vestibular.

Antes de delimitar mais o que nos interessa, adiantamos-lhes alguns pilares norteadores do nosso trabalho acadêmico, a fim de dotar de maior transparência esta apraz interação que estabelecemos com o Colégio _____

1º O trabalho tem um fim inclusivo, pois, em se pesquisando a heterogeneidade de sujeitos da redação e a complexidade do gênero textual “redação de vestibular”, busca apontar encaminhamentos didáticos a fim de que alunos dos mais diferentes perfis possam ter, nesse instrumento (a redação dissertativa escrita), uma possibilidade de interação com o seu mundo circundante e maior competitividade no concurso vestibular.

2º A pesquisa envereda na recente teoria dos gêneros textuais (Marcuschi, Koch, Bazerman, Bronckart, Bakhtin), especialmente no que diz respeito aos esquemas mentais arquétipos e estruturas lingüísticas constituídas sócio-historicamente. Com isso, espera-se que, com um ensino voltado para a intensa circulação da própria redação de vestibular, a análise do discurso e a transposição didática, possamos oferecer luzes promissoras para o ensino da redação, especialmente nos pré-vestibulares.

3º O ponto de partida para esta nossa investida forjou-se em anos de ensino de redação em cursos pré-vestibulares noturnos, com sujeitos apresentando profundas dificuldades com a expressão dissertativa escrita. Essas pessoas, apesar dos percalços que a vida lhes impunha, alimentaram sempre o sonho de ingressar numa universidade pública, a única possível dadas as suas condições de vida. Em respeito a isso, é que nos posicionamos como mais um esforço para apóia-los nesse longo caminho para uma escrita autônoma, histórica, lingüística e discursivamente constituída.

Dados a serem consultados:

1. Ficha de inscrição dos alunos dos pré-vestibulares pós-ensino médio. (Coleta de informações socioculturais)
2. Dados quantitativos de alunos inscritos e evadidos.
3. Relação nominal de alunos inscritos que se submeteram ao vestibular 2005/2006 da COVEST. (Nossa intenção é analisar o desempenho desses sujeitos na redação do referido vestibular)
4. Consultar o material didático utilizado na disciplina redação dos pré-vestibulares.

Oportunamente, adiantamos-lhes a total disposição para esclarecimentos sobre nosso projeto de pesquisa, assegurando-lhes o continuo retorno das análises de dados, as quais disporemos para ponderação do Colégio, se for o caso.

Atenciosamente,

Mestrando: Renan Luiz de Freitas Matrícula UNICAP 2004601170
Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo.