

## 2 CAMINHOS, DIÁLOGOS E SENTIDOS DA PRODUÇÃO ESCRITA ESCOLAR

---

BORGES-GUTIERRE, Maria Madalena. Mestre e doutoranda em Lingüística e Língua Portuguesa (UNESP- Araquara), docente dos cursos de Letras, Tradutor e Intérprete e Pedagogia da Universidade de Franca, professora titular de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, integrante do Grupo de Pesquisa SLOVO (CNPq/UNESP), bolsista do Programa Bolsa Mestrado/Doutorado da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, coordenadora do Curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura da Universidade de Franca.

### RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre caminhos e sentidos da atividade escrita no contexto escolar. Por meio de levantamento bibliográfico, traçamos e discutimos um percurso de ações escolares mais frequentes e norteadoras da prática docente, considerando a função social da escrita, as propostas educacionais e a avaliação de resultados.

---

**Palavras-chave:** produção textual; gêneros discursivos; interação verbal.

### ABSTRACT

This paper proposes a reflection about the courses and the senses of writing in the school context. Based on theoretical research, we present and discuss some current possibilities to work with the student's written compositions, considering the social function of language, the educational proposals and the evaluation of school results of textual production.

---

**Key words:** textual production; discursive genres; verbal interaction.

## INTRODUÇÃO

O compromisso da escola para com os alunos, respaldado pela sociedade e instaurado por lideranças políticas é, há muito tempo e prioritariamente, o domínio da escrita. Quando indagados, os alunos sempre respondem que vão à escola “para aprender a ler e escrever corretamente”, o que possibilita reconhecer na escrita um objeto-valor, suporte para a ascensão social, em um país onde o acesso à escolarização foi, até bem pouco tempo, bastante limitado. Ao refletir sobre a importância social da escrita e sobre a função da escola em tornar possível a aquisição e aperfeiçoamento dessa modalidade de linguagem, partimos do pressuposto de que a instituição escolar nem sempre consegue promover transformações no sujeito-aluno, quando estabelece instruções para o dizer.

Algumas questões norteiam a presente reflexão: como se desencadeia a atividade de produção escrita no processo ensino-aprendizagem? – Uma estratégia de preenchimento? Um dom? Um produto da prescrição? Um produto da interação? Para discutir tais questões estamos, sem dúvida, diante de uma vasta produção acadêmica, o que nos leva a restringir a breves considerações um trajeto de quase três décadas, iniciado nos anos 80 com o processo democrático e a conseqüente democratização do ensino. O trabalho com a língua materna passa a considerar a variedade lingüística dos grupos que chegam à escola e, com os estudos de psicolingüística e sociolingüística, têm-se avanços na educação, principalmente no que se refere à aquisição da escrita.

Um outro aspecto a ser discutido diz respeito à atividade escrita sob o rótulo da *redação*, prática comum na sala de aula e bastante valorizada nos concursos vestibulares e nas avaliações externas de rendimento escolar. Tentamos traçar um percurso que nos oriente na compreensão de tal prática e de como ela se desencadeia no contexto escolar, considerando diferentes tendências de ensino articuladas a maneiras distintas de conceber e trabalhar a linguagem.

Como propomos um tema amplamente abordado, nem por isso concluído, várias pesquisas poderiam ser mencionadas entre as que

se desenvolveram principalmente nas duas décadas seguintes ao fim da ditadura militar, em consequência de uma revisão de valores e condutas sociopolíticas que interferiram também nas propostas educacionais. Por estarmos frente a uma vasta produção, restringimos as referências àquelas com as quais dialogamos para desenvolver este estudo, embora tenhamos também o cuidado de observar o direcionamento teórico em relação ao que vem sendo proposto e praticado na esfera social escolar.

A tradição tende a preservar determinados valores que interpretam no ensino da sistematização gramatical o sentido do ensino de língua, mesmo atualmente e depois de intensas discussões sobre o caráter interacionista e dialógico do ensino, em geral, e das atividades de linguagem, em particular. Um fato a ser mencionado consiste na herança de tratamento dado à *redação*, em muitos casos considerada “instrumento de avaliação” da escrita, e de sua passagem à *produção de textos*. Para Geraldi (GERALDI; CITELLI, 1997), não significa apenas uma mudança terminológica, mas também e principalmente uma retomada de traços essenciais em tal atividade, como o fato de que “produzir implica alguém que produz” e para quem produz. Nessa perspectiva, o trabalho com a linguagem ancora-se no estudo das relações intersubjetivas e interdiscursivas, postura que se estende às reflexões sobre o ensino de língua portuguesa apresentadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998).

Uma mudança de postura em relação à linguagem e à atividade escrita não exclui desta a característica avaliativa, mas suscita questionamentos sobre formas pertinentes e significativas de avaliação, sem que o texto seja tomado exclusivamente para esse fim. Podemos considerar, pois, que, afora as intensas e repetidas discussões sobre a prática de produção de textos escritos, vivemos ainda um momento de transição, relativo não só ao desenvolvimento de outros valores atribuídos à escrita, além da ascensão social, como também à adoção de uma postura educacional coerente com as atuais tendências e propostas de ensino.

Para contextualizar esta discussão, apresentamos breves referências a alguns trabalhos que tratam do assunto em questão, seja para discutir perspectivas teórico-metodológicas, seja para analisar resultados da prática de ensino e avaliação da escrita.

## **ESTRATÉGIAS DE PREENCHIMENTO VS. DIÁLOGO NA ESCRITA ESCOLAR**

Em pesquisa desenvolvida a partir de redações de vestibulares, Lemos (1977) analisa textos produzidos por vestibulandos e confere aos “desvios” observados nas redações o resultado de operações de preenchimento de um arcabouço ou estrutura vazia. Tais operações corresponderiam à reprodução de um modelo dado ou inferido que parece explicitar um estereótipo formal (o discurso erudito, o discurso da instituição escolar) e se manifestam durante o processamento textual mediante o uso, por vezes aleatório, de termos relacionais, como conjunções, e de mecanismos relacionais, como a subordinação, menos freqüente na modalidade oral. A autora apresenta como evidências empíricas para tal hipótese a predominância de conectivos explicativos, a predominância de subordinadas, particularmente gerundivas, a presença de um grande número de conectivos conclusivos e a porcentagem alta de erros que incidem justamente sobre os tipos de relações mais freqüentes, ou seja, as descritas acima. Em um outro trabalho, destinado a professores da rede pública de ensino e divulgado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), Lemos retoma as reflexões anteriores e acrescenta sua preocupação com “as condições concretas de produção de vários tipos de discurso na modalidade oral e na modalidade escrita”, principalmente no que concerne “à ausência de um interlocutor empírico imediato na produção do discurso escrito” (LEMOS, 1988, p. 74). Essa ausência acarreta a presença do interlocutor representado, ou seja, aquele a quem o texto é direcionado. Ao situar essas observações no contexto escolar, a autora remete ao papel do professor que não se apresenta como interlocutor imediato, nem se define como intermediário do locutor representado, uma vez que sua função é restrita ao julgamento, à avaliação do texto produzido.

Uma prática como a redação para fins avaliativos, que por si é coercitiva, possivelmente faz com que o aluno lance mão de “estratégias de preenchimento”, conforme sugere Lemos, “a fim de atender ao que aparentemente pertence ao universo de conhecimento e crenças dos interlocutores superpostos”. Como resultado tem-se “a anulação da estrutura dialógica” e a “instanciação de um bizarro monólogo em que a voz que fala é apenas a do Outro” (LEMOS, 1988, p.75). Evidentemente, não se discute aqui o princípio dialógico constitutivo da linguagem (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1929/1997), mas depreende-se dessas observações que o direcionamento dado ao texto produzido no contexto escolar visa predominantemente à reprodução de um conhecimento verbal esperado pela instituição escolar e pela sociedade, realizado mediante estímulos, como os esquemas formais de produção narrativa ou argumentativa e as estratégias de preenchimento desses esquemas.

Lemos aponta a característica “assimétrica” da relação professor-aluno, acentuada quando se trata da produção do discurso escrito, visto que nessa situação a função docente cristaliza-se “na ação de julgar o produto da interação do aluno como um interlocutor, ou classe de interlocutores, apenas e vagamente representado/a”, função que associa ao que Labov chama “*requests for verbal display*”, ou seja, situações em que os sujeitos se expõem verbalmente para serem avaliados (LABOV, 1973 apud LEMOS, 1988, p. 75).

Convém atentar ao fato de que a redação nos vestibulares tem finalidade seletiva, o que leva ao estabelecimento de padrões para o *dizer* e também à criação de parâmetros de correção. Não descartamos, nessas situações, a possibilidade de que a escrita seja tratada como *instrumento de comunicação e expressão*, com valores atribuídos a um modelo ideal de língua encontrado nos textos literários e nos materiais didáticos.

## ESCRITA COMO DOM VS. ESCRITA COMO TRABALHO

Em artigo apresentado na série Aprender e ensinar com textos, Madalena Sercundes (1997) discute a escrita desenvolvida sem ati-

vidade prévia e com atividade prévia, metodologias distintas que revelam diferentes concepções de linguagem e de ensino.

A autora define os episódios de produção escrita sem atividade prévia como “aqueles que aparecem desvinculados do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, sem nenhuma ligação com o trabalho anterior ou posterior” (SERCUNDES, 1997, p. 75). Cita como exemplos situações em que a atividade de produção textual atende a demandas externas, como concursos temáticos em que não há orientação para o trabalho nem discussões prévias sobre o tema. Tais situações ocorrem com frequência no contexto escolar e, geralmente, são passadas aos professores de forma que se comprometam a apresentar resultados – é importante que a escola participe dos concursos, mostre que é atuante. Não é a proposta em si que caracteriza o trabalho sem atividade prévia, e sim a maneira como o mediador conduz o processo.

Ainda que os temas veiculados nos concursos de redação sejam atuais – ecologia, saúde, prevenção, cidadania, entre outros, nos moldes dos *temas transversais* – e circulem socialmente, nem sempre o conhecimento retido pelo aluno é suficiente para que articule as informações necessárias a que o texto apresente consistência argumentativa. Sercundes postula que nessas situações a escrita é vista como um dom, uma vez que o melhor desempenho compete àqueles que detêm maior “inspiração”, o que para nós também se relaciona à habilidade no uso de mecanismos lingüísticos apropriados ao desenvolvimento de cada gênero textual. A autora também apresenta situações em que a produção escrita com atividade prévia é desenvolvida em escolas que orientam o currículo de forma a criar condições para que o trabalho docente, em geral, se realize de modo integrado, vinculado a uma programação. Nesse sentido, evita-se que a produção textual sirva como meio de ocupar o tempo de uma aula ministrada por um professor substituto ou constitua uma atividade isolada de articulação de informações. São mencionadas duas linhas metodológicas de produção com atividades prévias desenvolvidas nessas escolas – a escrita como consequência e a escrita como trabalho.

Na escrita como consequência, as produções resultam “de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra, um filme, um passeio, enfim, cada um desses itens será um pretexto para se realizar um trabalho escrito” (SERCUNDES, 1997, p. 78). De modo geral, as atividades seguem o roteiro do livro didático ou da apostila utilizada: leitura de um texto, comentários gerais, interpretação, estudo do vocabulário, produção. Nesse processo, é possível que as experiências dos alunos sejam enriquecidas, principalmente quando os comentários permitem que uma diversidade de vozes se manifeste na execução da tarefa. Por outro lado, uma outra questão surge quando se trata de produzir textos no interior da escola:

O tempo que decorre entre interiorizar informações e modos de composição de um texto e o *ato de escrever* é o tempo de “virar uma página”. E este tempo escolar acaba por produzir para o aluno uma imagem de produção de textos: ele resulta mecanicamente da leitura e da aquisição de informações. (SERCUNDES, In: GERALDI & CITELLI, 1997, p. 79)

A escrita como trabalho, observada em escolas adeptas do projeto interdisciplinar, decorre de uma integração do conhecimento com as reais necessidades do aluno. Na descrição de Sercundes, chamam-nos a atenção episódios em que as atividades prévias sustentam o processo de produção e não são pretextos para a atividade escrita. Nesses episódios, o suporte didático permite que o texto produzido indique novas propostas para a escrita, de modo que o aluno note a diversidade de discursos que circulam dentro e fora da sala de aula. A partir do saber oral do sujeito, o professor estimula a construção do conhecimento escrito de forma contínua e gradativa, fundada na interação, pois “cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas, de apresentarem uma ‘terceira margem’” (SERCUNDES, 1997, p. 96).

## ESCOLA, O GRANDE INTERLOCUTOR

Nos trabalhos mencionados anteriormente, é possível perceber

que ao se considerar a atividade escrita como “estratégia de preenchimento”, “dom” ou “consequência”, restringe-se a interlocução ao tempo e ao espaço da sala de aula, em que a função do “outro”, interlocutor representado, institucionalizado, limita-se a conduzir uma tarefa, concretizá-la (tarefa cumprida) e avaliar os resultados. Nessas situações, o trabalho com a escrita passa a ser visto como uma obrigação, muitas vezes penosa, tanto para quem desempenha a tarefa de ensinar quanto para quem aprende.

A questão do “outro” no contexto escolar é também discutida por Luiz Percival Leme Britto no artigo “Em terra de surdo-mudos” (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares) (BRITTO, 2001, p. 117-126). Nesse artigo, o autor faz referências ao fato de que muitos dos trabalhos sobre redação escolar ou não tocam na questão da interlocução ou falam na ausência do interlocutor; neste caso, identifica-se uma das dificuldades do aluno: falar para quem? Por outro lado, há trabalhos em que a questão da interlocução é abordada pela análise que se faz da figura representativa do professor em face da instituição escolar. Ao exercer função mediadora, o professor desempenha a tarefa de propor e avaliar a atividade escrita; está na perspectiva do aluno e deve ser atendido em sua visão de língua.<sup>1</sup>

Há que se considerar, também, em relação à presença do professor-interlocutor, a permanência dos critérios de *sanção* no contexto escolar, dissimulados por uma prática avaliativa que propõe investigar/diagnosticar “habilidades e competências” individuais, mas ainda conserva características classificatórias e, muitas vezes, punitivas. Nessas circunstâncias, a presença do professor-interlocutor exerce uma ação persuasiva sobre o aluno – se fizer, recebe a nota. Trata-se de estratégias de manipulação em que os papéis desempenhados pelo par manipulador-manipulado se inscrevem no eixo das relações do sujeito com seu objeto-valor. Remetemos, neste momento, a Diana Luz P. Barros (1999), que identifica no percurso da manipulação duas etapas hierarquizadas: na primeira, o “destinatário” é levado a

---

<sup>1</sup> Possenti (apud BRITTO, 2001), ao estudar um problema de coesão textual, postula que a utilização de um ou outro mecanismo coesivo pelo locutor depende da imagem que este faz do interlocutor, ou seja, “indiretamente, é a imagem do interlocutor que comanda a decisão”.

crer nos valores do “destinador” e aceitá-los (fazer-crer); na segunda, ocorre a manipulação propriamente dita, ou seja, a aquisição dos valores mediante um fazer interpretativo (crer) do “destinatário”. Se houver “cumplicidade” entre manipulador e manipulado e ambos compartilharem dos valores que estão em jogo, a manipulação será bem sucedida. Por outro lado, “não se deixar manipular é recusar-se a participar do jogo do destinador, pela proposição de um outro sistema de valores. Só com valores diferentes o sujeito se safá da manipulação” (BARROS, 1999, p. 33).

Ao exercer o papel de manipulador/julgador, o professor representa a instituição escolar e sua autoridade constitutiva, delineada pelo que se considera “culto”, “superior”. Para Britto, “a escola não apenas surge como interlocutor privilegiado do estudante, como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno”. (BRITTO, 2001, p. 120).

Em uma maior instância e de acordo com as reflexões propostas, a questão da interlocução deve considerar, também, que no momento em que a instituição escolar orienta o discurso do aluno, constitui-se em co-autora desse discurso, que é dirigido a um interlocutor maior – a sociedade.

## O SUJEITO DA ESCRITA NO SARESP

Significativa para os estudos da linguagem no contexto escolar, a série Aprender e ensinar com textos traz para o interior do quadro de reflexões e mudanças no ensino-aprendizagem da língua escrita uma questão fundamental: a passagem da redação à produção textual. Por trás dessa nova terminologia delinea-se uma mudança de postura em relação à língua e à linguagem e, diferentemente da concepção tradicional de ensino centrada na transmissão de conhecimento, a sala de aula passa a ser considerada como um espaço de interação verbal em que diferentes sujeitos se encontram e se confrontam, partilham experiências, criam e recriam atos e gestos.

Ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na ‘história contida e não contada’ elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano. (GERALDI, 1997, p. 20).

Os autores da série mencionada sugerem que o texto seja concebido como uma unidade de ensino/aprendizagem em que se efetive o diálogo com outros textos e com outros sujeitos. Nessa instância, o sujeito-aluno é concebido como produtor de textos, na medida em que participa ativamente desse diálogo e deixa de ser mero receptor de informações.

Anteriormente à publicação da série organizada por Chiappini, Possenti, em seu artigo “Discurso, sujeito e o trabalho de escrita”, discute a concepção de sujeito e de discurso na esfera social escolar e ressalta a necessidade de que a escola busque saídas em relação à escrita, mediante a proposição de objetivos que criem “condições para que o aluno possa constituir-se em autor, segundo um modelo que dê voz a todos os discursos” (POSSENTI, 1994, p. 36). Para Possenti, os textos considerados “bons” não são aqueles que trazem uma “invulgar novidade ou uma “radical criatividade” nem, certamente, “a monótona repetição de lugares comuns” e sim aqueles marcados por uma multiplicidade de vozes e de discursos.

Ao considerar a heterogeneidade constitutiva do discurso, compatível com a concepção de sujeito, Possenti recupera uma antiga crença escolar segundo a qual “ler é importante para quem escreve. Não porque se aprende a escrever lendo, mas porque sem ler não se tem o que dizer, não se tem o que citar” (POSSENTI, 1994, p. 37). No entanto, boa parte das atividades de produção textual ainda veicula propostas que esperam dos alunos a “escrita como dom”, referência apresentada anteriormente. Tomamos como exemplo provas de redação que circularam no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp) entre 1996 e 2003, as quais mantiveram no período mencionado um estilo de proposta bastante reducionista,

não só em relação ao espaço de produção do texto, como também na delimitação de recursos expressivos específicos, a exemplo das versões transcritas a seguir.

1) SARESP - 1996 – 7ª série do ensino fundamental (diurno)

Prova de Redação

Instrução específica para a redação.

Faça um rascunho de 15 a 20 linhas.

Passa o rascunho a limpo com letra regular e legível.

TEMA

Acordei com um barulho diferente na rua. Havia vozes estranhas. Falavam alto e parecia que descarregavam coisas de algum caminhão. Percebi que já estava claro. Abri a janela e...

*Use sua imaginação e continue a história, como se tudo estivesse acontecendo com você.*

2) SARESP - 1997 – 8ª série do ensino fundamental (diurno)

Prova de redação

Instrução específica para o tema de Redação

Faça um rascunho de 15 a 20 linhas.

Passa o rascunho a limpo com letra regular e legível.

TEMA

Fui àquela festa. Conheci alguém que...

Como verificamos em (1) e (2), nos dois primeiros anos de aplicação da avaliação externa, as instruções contidas na prova de redação limitam-se a estabelecer o “espaço” destinado ao texto (15 a 20 linhas) e a indicar requisitos para a apresentação gráfica considerada satisfatória (letra regular e legível). Dessa forma, espera-se que o

aluno reconheça, mediante leitura do “tema”, os aspectos formais do texto – narrativa em primeira pessoa – bem como o conteúdo a ser desenvolvido. Tem início o “ritual” a ser seguido pelo sujeito-aluno na elaboração do enunciado, para posterior avaliação do grau de domínio da escrita que ele desenvolve. Assim, é preciso que o aluno articule *o que dizer* (tema) a *como dizer* (forma), em atendimento às coerções, próprias dos gêneros em geral e, neste caso, próprias do gênero redação escolar, sustentadas na autoridade do discurso pedagógico. Ou seja, é preciso considerar que a eficácia do discurso depende do seu reconhecimento, na medida em que sua produção leva em conta certas condições que o autorizam – a orientação a um interlocutor (destinatário), o propósito da interação, as condições em que se realiza o discurso. Tomado com fins avaliativos, o texto do aluno deve se reportar ao discurso da escola e apresentar o que é esperado, o previsto. Há, no entanto, uma dinâmica própria da atividade verbal e de sua constituição dialógica que leva o sujeito-aluno a promover as diferenças, os “desvios” (como são tratadas as atividades de linguagem que fogem ao esperado), o imprevisto, fato que engendra as transformações observadas nas prescrições do gênero, conforme ilustramos em (3), a seguir:

3) SARESP – 1998 – 5.ª série do ensino fundamental (diurno)

Prova de Redação

Instrução específica para a Redação:

Faça um rascunho de 15 a 20 linhas.

Passe o rascunho a limpo com letra regular e legível.

Como você sabe uma narrativa é contada por um narrador em 1.ª pessoa (eu), personagem principal ou não, ou em 3.ª pessoa (não é personagem). Você poderá também criar diálogos, que tornem o seu texto mais rico.

Continue a frase que inicia a narrativa.

## TEMA

Finalmente nossa nave aterrissou no planeta x2-12.

Estávamos em contato com outro planeta, nossas aventuras estavam apenas começando...

Do fato provável de que os alunos não tenham reconhecido nas prescrições o roteiro de produção resultam as instruções acrescentadas nas provas aplicadas a partir de 1998. No item 3 das instruções específicas, expõem-se os elementos da narrativa e reforça-se a necessidade de que esta seja a tipologia textual esperada no desenvolvimento do tema. No item 4, a “ordem” é dada para que a frase-tópico inicie o texto. Chama-nos a atenção no item 3 das instruções a possibilidade de que os alunos optem pelo uso do discurso direto ou do discurso indireto, embora a coerção se faça presente, ainda que suavizada pelos recursos expressivos: “Você **poderá criar diálogos**, que tornem seu texto mais rico” (grifos nossos). O emprego do discurso direto não é claramente uma exigência, como verificamos, pela predominância do Imperativo, nos demais itens (Faça um rascunho..., Passe a limpo..., Continue a frase...), mas entendemos que seu uso será considerado na avaliação dos resultados. Nesse caso, avalia-se também a experiência de leitura dos alunos em relação com o universo simbólico da linguagem (o aluno pode ler nas entrelinhas?) e em relação com o mundo. A esse respeito, postula Orlandi que

se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais conseqüente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão (1993, p. 38).

Evidentemente, nesta reflexão é preciso considerar duas instâncias do processo de avaliação – uma que ocorre no dia-a-dia da sala de aula e a outra, anual, instalada pelas avaliações externas. O que nos deixa mais à vontade para tratar de ambas, ao mesmo tempo, sustenta-se

no fato de que as atividades escolares, em geral, têm em perspectiva o desempenho satisfatório dos alunos não só nas atividades diárias como também, e principalmente, nos “provões”, e acabam por promover situações que simulam tais avaliações, fato que podemos observar em pesquisa de campo para dissertação<sup>2</sup> de mestrado. É preciso considerar também que, ao incidir sobre o contexto escolar, os gêneros prescritivos que orientam a atividade verbal permitem reconhecer aspectos identificadores do enunciado do aluno, de acordo com as situações de produção em que se realizam. Nos eventos de produção verbal do Saesp, o tipo de texto autorizado deve apresentar um estilo geral previsto nas instruções de produção, como vimos: textos de pequena extensão em que predomine o discurso relatado e em que se manifeste o discurso direto criado pelo aluno, porém de forma que a introdução da narrativa reproduza a voz da instituição escolar.

Esse estilo de proposta de redação circulou nas escolas com temáticas distintas das práticas escolares orientadas, principalmente, por Temas Transversais. Veicularam temas como “aventura” e “ficção” e, na hipótese de que os alunos relatassem uma experiência vivida e não o resultado previsto nas orientações, teriam seus textos enquadrados no Grupo III dos parâmetros de correção, ou seja, redações que “atendem aos critérios da proposta de forma rudimentar ou que não desenvolvem os critérios da proposta”<sup>3</sup> (avaliadas apenas do ponto de vista da expressão, com pontuação 1 a 4, em uma escala de 1 a 10). A título de ilustração, transcrevemos um dos muitos resultados das avaliações, obtido a partir da proposta (3), acima.

Texto de 5ª. série – SARESP 1998

A nave saindo

Nossa nave vai navegar sexta-feira e vai chegar oito horas da manhã na quarta feira ela vai chegar aí ela vai descarregar e depois ela vai encher de gentes para ir ver o satélite vai até com o governo

2 *Heterogeneidade nas redações escolares*: a resposta dos alunos ao SARESP (2003). Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa da FCL – UNESP – Araraquara, SP.

3 Manual de Orientação do SARESP. Critérios de correção das redações quanto ao desenvolvimento da proposta e à estruturação do texto, p. 51, SEE/FDE, 2000.

da cidade de Franca e vai ver o satélite da argentina viajar para espanha com o governo para a frança e muitas viagem para Paris e para franca falar com o zagalo para colocar o romario na ceção da copa do mundo.

E depois vai falar com o governo da franda José Luiz de Almeida de França.

Eu o governo de estado zunido vou para espanha a manhã conversa com o José Luis de Almeida e com o Marcinho de Paris.

Ele falou para mim que o homem estava certo de mando o romario em bora da copa do mundo é ele que vai para o Paraná fazer uma copa com o romario e o ronaldinho e o roberto carlo vai também para lá com o governo de franca.

A resposta dada pelo aluno à instituição escolar traz evidências do contexto em que se realizou o evento de produção e das relações dialógicas estabelecidas entre o discurso do aluno e o discurso do “outro”, este último articulado à realidade social brasileira no momento em que o país voltava os olhos para a definição dos jogadores que iriam à Copa do Mundo, em 1998. Observa-se que o evento discursivo se inscreve no tempo do sujeito aluno, que busca informações no cotidiano e na atualidade<sup>4</sup>. Ao se desviar do tema proposto, recupera fontes de discurso anteriormente formuladas e cuja ocorrência no texto denota a importância que tem para ele o episódio relatado e enunciado no lugar das relações sociais em que se insere (as indagações sobre a participação de Romário na Copa de 98, na França, foram tão intensas quanto foram as discussões sobre a ausência do esportista no Campeonato de 2002). Nesse momento, fazemos referências a Bakhtin, para quem o sujeito é inconcebível fora das relações sociais e para quem a estrutura da enunciação é determinada “pela situação social mais imediata e (pelo) meio social mais amplo” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1927/1997, p. 113).

4 O tempo em que se inscreve o acontecimento discursivo é analisado em Brandão (1998, p. 128) como o “*tempo curto* (o tempo por excelência do cronista, do jornalista, em que as informações são geralmente tomadas do cotidiano, na instância do acontecimento, dissolvendo a memória na atualidade), ou num *tempo longo* (o tempo por excelência do historiador que traz o testemunho de movimentos que perduram e ultrapassam os limites da sua própria duração) (...)”.

Na hipótese de que o “Planeta x2-12” não esteja projetado na memória do sujeito, o preenchimento do espaço reservado à produção do texto é feito mediante a exposição do que, no contexto imediato de produção, tem valor e sentido para esse sujeito.

O exame dos temas propostos em relação com o produto das instruções – a “redação” do aluno – permite que identifiquemos no estilo geral dos textos uma estrutura pronta em que tema e conteúdo são tratados da mesma maneira: em uma tipologia textual oferecida – a narrativa – um mesmo tema deve gerar, para diferentes sujeitos, um mesmo sentido. Essa maneira de conceber a atividade verbal impede que o trabalho com o texto se realize no compasso da história e da sociedade. O que deveria constituir uma prática interativa de linguagem, fundada no princípio dialógico, como indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais, passa a ser considerado apenas um referencial de uso da língua com finalidades predominantemente avaliativas e classificatórias, produto da prescrição.

## A ESCRITA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Para concluir esta reflexão, lançamos olhares às orientações sobre a prática de ensino de língua materna apresentada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Língua Portuguesa (1998), que destacam a característica dialógica da linguagem e situam o estudo do enunciado no contexto de gêneros discursivos, de acordo com os postulados de Mikhail Bakhtin (2000). Embora os PCNs abordem tais fundamentos teóricos com certa superficialidade, trazem uma importante contribuição para que a linguagem seja estudada na escola como prática social, heterogênea e representativa das esferas sociais em que é produzida e em que circula. Percebemos, no entanto, no que concerne à produção escrita, que a adoção de uma postura escolar interacionista e dialógica passa, na atualidade, por um processo que requer, acima de tudo, uma outra maneira de conceber a língua e a linguagem e que seja coerente com tal postura. Aparentemente, ainda temos um longo caminho para que a escrita, no ambiente escolar, não se restrinja a

um exercício de redação, ao preenchimento de esquemas, a um dom, e, fora desse ambiente, em concursos e vestibulares, não se constitua apenas como objeto de seleção. Por outro lado, é preciso reconhecer que o curso das mudanças já se iniciou, a exemplo do que temos observado em avaliações externas do Saesp, posteriores a 2003, e em algumas propostas mais recentes de seleção para a universidade, eventos norteadores das práticas escolares. Com uma proposta diferente da tradicional, na medida em que os aprendizes começam a refletir sobre o ato de linguagem e sobre as diferentes possibilidades de organizar um texto, passam a entender os mecanismos da língua presentes nos diversos modos de se expressar e de interagir.

Apesar de se iniciarem as mudanças e por mais que as intervenções no meio educacional sejam freqüentes, a “redação” ainda provoca inquietações entre professores e alunos, quer por consolidar o resultado mais esperado e valorizado da escolarização – o domínio da escrita – quer pelo fato de que é preciso atender a um padrão escrito socialmente aceito, já que o *saber escrever* é, muitas vezes, correlato da obrigação, da necessidade e não da vontade. A posição que os mediadores do processo educacional venham adotar em relação à atividade de linguagem e, especificamente, ao desenvolvimento da escrita, pode constituir-se em elemento norteador de uma prática que concebe a língua em seu caráter social e representativo, em estreita relação com a vida.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1997.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1999.

BORGES-GUTIERRE, Maria Madalena. *Heterogeneidade nas redações escolares: a resposta dos alunos ao Saesp*. 2003. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa e Linguística). Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Subjetividade, argumentação, polifonia*. São Paulo, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 117-126.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Coords.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1, p. 7-15. (Aprender e ensinar com textos).

LE MOS, Cláudia T. Guimarães de. Redações no vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de pesquisas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.23, p. 61-71, dez. 1977.

———. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito

em contexto escolar: algumas reflexões. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação/CENP. *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*. Coletânea de textos. SP/SE/CENP, 1988, 3 v.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 1993. (Coleção Passando a limpo).

POSSENTI, Sírio. Discurso, sujeito e o trabalho de escrita. In: NASCIMENTO, E. M. F. S.; GREGOLIN, M. R. V. (Orgs.). *Problemas atuais da Análise do Discurso*, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, ano 8, n. 1, 1994. (Encontros).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Fundação para o desenvolvimento da educação. *Manual de Orientação*: Saesp, 2000. SEE/FDE, 2000.

SERCUNDES, Maria Madalena I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1, p. 75-97. (Aprender e ensinar com textos).

