
O ENSINO DE REDAÇÃO ONTEM E HOJE

06

THE TEACHING OF WRITING SKILL IN THE
PAST AND IN THE PRESENT

Juscelino Pernambuco

Docente do Mestrado em Linguística da UNIFRAN - Universidade de Franca.

RESUMO

Este texto tem como objetivo discutir os insucessos do ensino de redação escolar no passado e no presente e sugerir alguns caminhos apropriados à criação de condições para o domínio da produção de textos escritos pelos alunos. Faz uma abordagem do significado da escrita na vida do homem, da concepção do professor a respeito da redação e procura mostrar os mecanismos de constituição do texto escrito.

Palavras-chave: ensino de redação, oralidade, escrita, textualização

ABSTRACT

This text aims at discussing the failure of the teaching of scholar writing both in the past and in the present and suggest adequate ways to create conditions for students to acquire the writing skill. It also approaches the meaning of writing in human life, the conception of the teacher concerning writing and tries to show the mechanisms of constructing a written text.

Keywords: writing teaching; speaking; writing; textualization

INTRODUÇÃO

1. UM HISTÓRICO DOS INSUCESSOS DO ENSINO DE REDAÇÃO

Pelo que se tem constatado a respeito das produções escritas de alunos, sobretudo de ensino médio, a escola, ainda hoje, não tem alcançado pleno êxito na tarefa de conduzir o aluno ao domínio da língua escrita como instrumento de expressão individual. Estamos fazendo referência à produção de textos escritos pelos alunos, quer em sala de aula, quer em concursos vestibulares, o desempenho de estudantes em provas de redação sempre foi tema de muitos trabalhos publicados em livros, revistas e jornais. A maioria desses textos foram originalmente produzidos como dissertação de mestrado, teses de doutoramento e de livre-docência no ambiente das universidades brasileiras. Entre essas revistas e livros, podemos citar e resumir aqueles que se vão tornando fonte obrigatória de consultas de quem queira conhecer o estado atual da produção de redação na escola brasileira. Os *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, nº 19, de dezembro de 1976 e nº 23, de dezembro de 1977, divulgaram pesquisas realizadas sobre as redações produzidas nos exames vestibulares de 1976 para as áreas biomédicas do antigo vestibular CESCEN. As pesquisas versaram sobre os aspectos morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos e sociolinguísticos das redações escritas por vestibulandos. Ficou constatado um desempenho ruim dos estudantes no domínio da língua escrita, independentemente de variáveis extralinguísticas como sexo, idade, nível socioeconômico ou escola de origem do candidato.

Barros (1985) analisou, para a sua tese de livre-docência, 2.500 redações do vestibular da FUVEST de 1982 e constatou que cerca de 65 % dos vestibulandos contavam a mesma história, a partir do tema sugerido que era a ida a uma festa de pessoas desconhecidas. A pesquisadora mostra as dificuldades que o jovem tem de se apropriar da linguagem e usá-la para a sua expressão individual.

Rezende (1988) analisou 300 provas do vestibular da VUNESP,

1987, para verificar o grau de adequação delas ao ensino de 2º grau e concluiu que há vestibulandos que conseguiram fazer boas redações, apesar de a escola não trabalhar bem a produção/reconhecimento de textos e que o acesso desses estudantes se deve a fatores extraescolares. Verificou, ainda, que havia várias provas com o espaço da redação em branco ou com apenas duas linhas preenchidas. Na amostra, havia uma prova em que um candidato escreveu: “Não tinha outro tema, não? A escola não prepara para isso”.

Em Durigan e outros (orgs.) (1987), as análises realizadas por estudantes de pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem sobre os exames vestibulares da UNICAMP de 1987 chegaram a conclusões que demonstram que os alunos não se posicionam nos seus textos, evitam ser sujeitos de seu discurso, lançam mão de uma linguagem artificial, reproduzem discursos do senso comum, não têm domínio da língua escrita que os capacite a trabalhar “satisfatoriamente com as relações entre forma e significado”.

As pesquisas a que nos referimos confirmam que a escola não tem sido eficiente há tempos no sentido de conduzir o aluno ao domínio da habilidade de produzir textos escritos.

Essa inoperância do ensino de língua materna está diretamente relacionada com as dificuldades que os professores enfrentam diante da tarefa de produzirem, eles mesmos, um texto escrito. As pesquisas sobre a produção escrita dos professores de Português apontam um desempenho ruim que explica a causa de os alunos não obterem êxito diante da feitura de uma redação.

Almeida (1986) transformou em livro sua dissertação de mestrado, que teve como objeto de análise 500 redações de professores candidatos ao preenchimento de vagas para os cargos de professores primários do Estado de Minas Gerais, em concurso público realizado em dezembro de 1980. A redação desse concurso teve como tema reflexões sobre “o educador e a missão de educar”. A análise feita pelo autor demonstra que os professores são incapazes de produzir um bom texto em forma

de redação. Os textos produzidos pelos sujeitos dessa pesquisa foram escritos em “linguagem metafórica, mas sem nenhuma originalidade; nada mais do que lugares-comuns, frases feitas, chavões, estereótipos”.

Ainda para ilustrar o fato de que, também, os professores fracassam na produção de textos escritos, vamos recorrer ao Concurso Público para Provimento de Cargos de Professor III, em Português, da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, realizado no final de 1975 e concluído em março de 1976. Dos 17.338 candidatos submetidos a provas de Matérias Pedagógicas, Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Brasileira e Redação foram reprovados 15.080 e aprovados, apenas 2.258. Chegaram à prova de redação, última do concurso, 4.319 candidatos, sendo aprovados 2.258 e reprovados 2.061, o que significa que 47,5% dos professores de Português foram incapazes de escrever uma redação sobre assunto de sua especialidade que merecesse a nota mínima 5,0.

Podemos concluir, dessa forma, que a redação é uma tarefa complicada não só para os estudantes, mas também, para os próprios professores de Português. E não só para estes e aqueles a redação é problema. A chamada “Comissão para Elaboração de Diretrizes relativas ao Ensino de Língua Portuguesa”, criada pelo Ministério da Educação e Cultura, no dia 18 de julho de 1985, mostra em seu relatório final que a incapacidade de usar adequadamente a língua oral e escrita, não é revelada apenas em trabalhos escolares de jovens estudantes, mas em escritos de profissionais de todas as idades, bem como em jornais, revistas, programas de televisão e até na elaboração de leis, decretos e atos administrativos dos poderes da República (Jornal Folha de São Paulo, 11/4/1976, p. 34). O questionamento que se fazia naquela época era o seguinte: o que estará acontecendo com o ensino de português que não consegue capacitar o aluno para o domínio da língua para a produção de mensagens escritas?

2. A REDAÇÃO ESCOLAR NOS DIAS ATUAIS

Nos dias atuais a pergunta que se faz é a seguinte: será que o ensino de redação tem sido mais eficiente, depois da produção, pelos

órgãos educacionais federais, estaduais e municipais, de tantos documentos de orientação aos professores dos níveis fundamental e médio do ensino brasileiro?

Para investigar esse possível questionamento, orientamos uma pesquisa (PASCHOAL, 2007) com professores convidados a responder questões relacionadas ao ensino de gramática e ao significado do ensino de Português. A pesquisa foi feita através de um questionário com perguntas abertas para professores de uma escola pública e de uma escola particular da cidade de Sertãozinho, estado de São Paulo. Foram entrevistados 10 professores, com alguns deles pertencendo ao corpo docente das duas escolas. Os dados coletados confirmam o que a pesquisa anterior (1993) havia detectado. Vejamos as respostas para comparar as duas pesquisas: 1993 e 2007. Para os propósitos deste trabalho, interessa-nos saber o que os professores responderam nas questões que se seguem: 1) O que significa ensinar Português? e 2) Que importância você atribui ao ensino de gramática, para efetuarmos uma comparação com os dados de 1993?

Com relação ao item 1, os dados foram os seguintes:

Em 1993, 74% responderam que ensinar Português é ensinar a norma culta. Em 2007, 70% responderam de forma idêntica. As respostas escritas também foram muito semelhantes. Já vimos as respostas dos professores em 1993, em item anterior. Vejamos algumas respostas dadas em 2007:

“ensinar a norma culta”

“conhecer a tradição e desenvolver a cultura”

“integrar a criança ao meio ambiente”

“ensinar a pensar”

“promover a ascensão social do aluno”

“aperfeiçoar a língua do aluno”

Quanto à questão: que importância você atribui ao ensino de gramática? As respostas dadas em 2007 são semelhantes às que foram

dadas aos questionários de 1993, a não ser por uma ou outra consideração de ordem pedagógica.

“A gramática é uma parte de um todo, constitui-se de modo primordial no ensino de língua portuguesa. A gramática é essencial, incluindo a linguagem da norma culta e a popular.”

“gramática é importante porque é a própria língua. Não devemos é ficar só em nomenclaturas e mostrar a língua em um modo real e seus problemas”

“A gramática é hoje colocada em segundo plano mas através dela é que reestruturamos todos os conhecimentos previamente adquiridos para podermos ler. Escrever e compreender melhor tudo o que nos é oferecido pela sociedade”

“A gramática é de fundamental importância para uma boa escrita proporcionando assim um bom entendimento do texto.”

O ensino de Português no Brasil sempre se prendeu ao domínio da gramática da norma culta, reverberando a ideia predominante na sociedade brasileira de que só há uma norma linguística, válida, rica e correta, que é chamada norma culta. Há uma pressão social muito forte sobre a escola para que o aluno aprenda toda uma gramática como garantia de que é esse o caminho para escrever e falar bem. Ilari e Basso (2006, p. 234) afirmam “A escola passa à sociedade a ideia de que escrever bem é escrever correto e a sociedade cobra da escola que ensine a escrever correto, num movimento circular que é raramente quebrado.”

3. O ENSINO METALINGUÍSTICO

Constata-se ainda hoje que a maior parte do tempo reservado ao ensino da língua tem sido utilizada para o ensino de metalinguagem de análise em vez do ensino da língua-objeto. Os professores ensinam a codificação da gramática em lugar de analisar com os alunos os fatos da língua. A única função da linguagem em jogo no ensino, de acordo com o esquema das funções apontadas por Jakobson (1977, p. 127) é a função metalinguística, ou seja, a língua falando sobre a língua, o saber a respeito da língua. Os conteúdos programáticos que são ensinados na escola têm uma excessiva preocupação com a função metalinguística

e isso, conforme assegura Rodrigues (1978, p. 27) perturba e inibe o desenvolvimento das demais funções e essa insistência na apresentação de modelos que conflitam com a competência linguística dos aprendizes causa-lhes “um verdadeiro complexo de incompetência linguística”, bloqueando o exercício de todas as outras funções da linguagem. Essa tendência exclusivamente metalinguística do ensino só teria razão de ser se estivesse a serviço da capacitação do aluno para a leitura e produção de textos. Por si mesma, como fim, a metalinguagem não tem valor, porque ela acaba separando língua e gramática, como se não houvesse relação entre elas, como se fossem objetos separados.

A predominância do ensino de metalinguagem, através de exercícios de descrição de regras e exceções gramaticais, domínio de conceitos, de memorização da nomenclatura gramatical, não tem levado o aluno a adquirir a habilidade de utilização da língua na modalidade escrita que é, na verdade, o objetivo mais alto fixado pela escola.

Se adentrarmos a sala de aula, vamos constatar que, no ensino de português como língua materna, as práticas pedagógicas de leitura, interpretação de texto, e gramática estão presentes. Não funcionam, entretanto, articuladamente. São atividades que não têm um direcionamento único, qual seja o de conduzir o aluno para a apropriação da língua como forma de ação sobre o outro e sobre o mundo.

O ensino gramatical não pode ter um fim em si mesmo e só terá sentido se colocado a serviço do ensino de leitura e de produção de textos. O objetivo do ensino de língua não pode ser o de fazer do aluno um gramático ou um linguista. Todas as práticas utilizadas no ensino de língua materna devem estar direcionadas para a condução do aluno ao domínio do instrumento verbal para a produção de mensagens expressivas que lhe permitam participar do jogo social de forma ativa e crítica.

4. O PROFESSOR E A PRÁTICA DA REDAÇÃO

A redação escolar desponta como um exercício de expressão verbal, importante para auxiliar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. Há tempos atrás, esse exercício era chamado de composição;

hoje os pesquisadores o chamam de produção de texto. Mas o nome que acabou predominando mesmo foi o de redação, sobretudo, por causa dos concursos vestibulares das universidades brasileiras.

O que pensa o professor sobre esse exercício de expressão com a linguagem verbal escrita? Qual o objetivo que ele fixa como resultado a ser alcançado com a redação? Como ele conduz a prática de redação em sala de aula? Qual o retorno que o aluno tem depois de elaborar a redação proposta pelo professor?

Essas perguntas nortearam este artigo e deveriam, também, servir de guia para o professor de língua materna. Existe sempre o perigo de, por falta de uma concepção apropriada de uma prática pedagógica utilizada em sala de aula, o professor não alcançar o objetivo pretendido com o seu trabalho.

No caso da prática de redação, por exemplo, se o professor encarar esse exercício apenas como uma oportunidade de verificação de acertos e erros morfosintáticos e lexicais alcançados ou cometidos pelos alunos, isto é, como um “ajuste de contas”, na expressão adequada de Ilari (1985, p. 54), ou fizer dele mais um instrumento de avaliação, estará exercendo uma função de censor, e não de estimulador de um exercício de expansão da habilidade de comunicação dos alunos.

Se o professor acreditar que basta criar, em sala de aula, condições favoráveis para a produção de uma redação, tais como, livre escolha de temas, música, conversa em grupo, esquemas na lousa, observação de gravuras ou fotografias, exercícios de ativação da fantasia e outros semelhantes, sem dúvida que mais um engano estará sendo cometido. Também a prática que se vai tornando corriqueira hoje de nada se corrigir da redação feita pelo aluno, de nenhuma observação se fazer a respeito da propriedade ou impropriedade desta ou daquela construção frasal, do acerto ou do erro do emprego de uma ou outra palavra, da beleza ou da falta de novidade de um achado linguístico ou de um surrado clichê ou de nada se comentar sobre a falta de sentido da redação, da clareza ou obscuridade, ou da ausência de progressão

temática, das incoerências da argumentação, em nada contribui para que o aluno perceba o que faz um texto ser um bom texto.

Ao tratarmos da redação no ensino médio, queremos que se leve em conta o fato de que, nessa faixa etária que vai, normalmente, dos 15 aos 18 anos, os alunos estão na fase do que Piaget chama de pensamento formal, conceptual, e já devem ser capazes de produzir textos coerentes, coesos e com domínio da linguagem verbal na modalidade escrita, dado o treinamento escolar a que se devem ter submetido em séries anteriores.

Não se trata de exigir que esses alunos sejam obrigados a produzir textos artísticos, como parece ser o caso de certas propostas de tantos exames vestibulares das universidades. O exercício escolar para o domínio da modalidade escrita da língua deve visar à instrumentalização do aluno para a sua maior capacidade de ação sobre o outro e sobre o mundo. Se o trabalho sistemático com a língua escrita em sala de aula fizer surgir o escritor, o artista ou artesão da palavra, aquele que consegue dar a ver a realidade por meio do real recriado pela urdidura de uma trama narrativa e de um tratamento expressivo do código linguístico, tanto melhor. Mas não pode ser com esse espírito de garimpagem em sala de aula ou em concursos vestibulares que se vai fazer do exercício de redação um caminho para a posse da língua escrita como instrumento de expressão e ação. O domínio da língua escrita dá-se por meio de exercícios frequentes, com acompanhamento cuidadoso do professor, competente ele mesmo no trato da escrita, isto é, capaz de produzir bons textos, porque não se pode esperar de quem não sabe redigir, capacidade de ensinar alguém a escrever bem. O privilégio que se dá ao ensino de gramática na escola, em prejuízo das atividades com a língua escrita, traduz uma atitude de fuga do professor de uma prática que para ele é muito mais difícil. As atividades com exercícios gramaticais ocupam quase todo o tempo da aula de Português na escola. Pesquisa levada a efeito constata que a gramática ocupa um percentual muito destacado de ocorrência de atividade no ensino. Os percentuais para as diferentes atividades mostrados nessa pesquisa, foram estes: leitura: 5%;

interpretação: 14%; redação: 11%; expressão oral: 6%; outras atividades: 8%; gramática: 56% (Canto e Bernardy, 1982). O pressuposto para esse predomínio absoluto do ensino gramatical seria: quem conhece as regras gramaticais, aprende a escrever bem. Essa pressuposição é facilmente contrariada. Saber conscientemente regras de uso, não significa necessariamente saber usá-las. Alunos há que memorizam com facilidade regras e exceções da gramática normativa e, entretanto, com muita dificuldade redigem umas poucas linhas de um texto pedido pelo professor e ainda constroem frases eivadas de erros morfossintáticos e lexicais. Por outro lado, existem aqueles que nada aprendem da nomenclatura gramatical, mas manejam bem a língua escrita na produção de seus textos. Esses dominam de fato a língua, porque aprenderam a usá-la em diferentes contextos sociais e em diferentes situações, sem dependerem da escola para o desenvolvimento de seus recursos expressivos.

Genouvrier & Peytard (1974, p. 384) chamam a atenção para o fato de que as ideias dos teóricos do ensino de redação e dos manuais de ensino transformadas em preceitos de como redigir bem, deixam à margem a própria língua que é o corpo e a alma de toda expressão. Criar condições propícias para o trabalho de redação em sala de aula é importante, mas não é suficiente para habilitar o aluno no domínio da expressão escrita. Em nome da facilitação do exercício de redação, na escola, muitos livros têm sido publicados, muitas técnicas têm sido divulgadas. Entretanto, a grande maioria deles parte de pressupostos que não levam em consideração a realidade da língua, a necessidade de conhecimento mais acurado das funções e do próprio funcionamento da língua. A quem queira escrever bem, não basta ter uma “boa ideia”, não basta ter lido um outro livro, não é suficiente ter memorizado regras e exceções gramaticais; é preciso ter o que dizer, saber tomar posicionamento diante do que quer dizer e se colocar diante da língua, enfrentar a complexidade do código linguístico. Moisés (1977, p. 65) diz, de forma apropriada, que a língua não é para o escritor uma “mina

de riquezas ou um repertório de possibilidades; a língua é insuficiência e resistência”. Genouvrier & Peytard (1974, p. 352) asseguram:

“Escrever não é simplesmente ultrapassar a barreira do pudor e do receio provocados pelo meio sócio-escolar; escrever é empenhar-se na língua; penetrar nas malhas múltiplas de um código, que, passivo, impõe sua complexidade”. (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 352)

É evidente que ao investigar os problemas relacionados com a redação na escola de segundo grau, estamos considerando que os alunos devem aprender a escrever textos científicos e textos de literatura. De um texto científico espera-se que tenha uma linha de argumentação sólida, raciocínio lógico, capacidade de convencimento do leitor, dada a sua função utilitária. De um texto literário, que tem uma função estética, espera-se que apresente, conforme diz Fiorin (1990, p. 353): “plurissignificação, desautomatização da linguagem, conotação, relevância do plano de expressão e intangibilidade da organização linguística”. Tanto num quanto noutro tipo importa o tratamento dado à língua, a capacidade de manipulação das estruturas verbais para a obtenção do efeito de sentido que se planeja alcançar.

Mattoso Câmara Jr. (1961, p. 15) explicava:

“Escrever bem resulta de uma técnica elaborada, que tem de ser cuidadosamente adquirida. Depende, em muito menor grau do que falar bem, das qualidades naturais do indivíduo, do seu ‘jeito’, enfim, em saber exprimir-se”. (MATTO SO CÂMARA JR., 1961, p. 15)

É o caso de nos questionarmos sobre o seguinte ponto: Como aprenderam e aprendem a escrever os escritores? Que método seguiam e seguem?

É evidente que por não sofrer limitações originadas da lógica ou da norma gramatical, o texto propriamente literário escapa a controles, o que não significa dizer que não necessite de habilidade, que pode

ser objeto de conhecimento e prática. Valemo-nos ainda de Mattoso Câmara Jr. (1961, p. 33) quando observava:

“A arte de falar não é mais que uma ‘mise au point’ dos predicados obtidos e consolidados no exercício da atividade oral de todos os dias. A arte de escrever precisa assentar, analogamente, numa atividade preliminar já radicada, que parte do ensino escolar e de um hábito de leitura inteligentemente conduzido; depende muito, portanto, de nós mesmos, de uma disciplina mental adquirida pela autocrítica e pela observação cuidadosa do que outros com resultado escreveram”. (MATTOSO CÂMARA JR., 1961, p. 33)

Não se pode confiar numa possível inspiração vinda daqui ou dali para fazer surgir o bom texto. Texto é construção, é artesanato, é trabalho com palavras, necessita de habilidade com a língua. Quando os escritores falam do seu ofício, geralmente fazem afirmações que comprovam que aprenderam a escrever, lendo o que outros escreveram. Fica implícito nos seus depoimentos que a leitura que fazem de textos de outros autores não se destina tão só a buscar o que o texto diz, mas também, e principalmente, procura observar a forma utilizada para se dizer o que se disse. O que faz de um texto, arte literária, não é tanto o que ele diz, mas é, sobretudo, o modo como ele diz o que diz, a inextricável relação que o texto estabelece entre um plano de expressão e um plano de conteúdo.

O hábito de leitura inteligentemente conduzido, de que nos fala Mattoso Câmara Jr. reside exatamente na prática de leitura que leva o leitor a aprender a ler, não só buscando o plano de conteúdo do texto, mas também, o plano de expressão, isto é, uma leitura que vai em busca do que dizer e do modo de dizer.

Salum (1976, p. 11), falando a respeito de redação escolar, cita a leitura de “Os Lusíadas”, mostrando como ela poderia ser útil, também, do ponto de vista de ajudar o leitor a perceber como se estrutura um texto. Referindo-se ao discurso de Vasco da Gama, na epopeia, o eminente professor conta ter ficado impressionado com o plano seguido por Camões:

“Primeiro tratarei da larga terra,
Depois direi da sanguinosa guerra”.

Diz o professor:

“Analisando o discurso, eu via as partes todas estruturadas, ligadas umas às outras, os episódios dentro dessas partes: impressionava-me muito isto e pensava: a gente, ao ler o autor, deve estar preparado para verificar qual foi o plano que ele teve antes de escrever, quer esse plano esteja apresentado formalmente, num papel diante dos olhos, quer estivesse mais ou menos idealizado.” (SALUM, 1976, p. 11)

Vargas Llosa diz, em entrevista (1986), que aprendeu a escrever estudando a fundo o modo de escrever de outro escritor, “decompondo os seus livros, descobrindo seus truques”. A leitura que se faz apenas em busca do sentido do texto, pode dar ao leitor uma visão mais ampla da vida e do mundo, pode aumentar a sua capacidade de fantasiar, mas dificilmente o levará a aprender a escrever textos, se ela não tiver a preocupação de buscar o plano de composição do texto, de observar o uso que se faz das estruturas verbais que dão ao texto a sua organização semântica. O que faz a textualidade, isto é, o que faz um texto ser um texto é a existência de uma relação entre os seus elementos, nas frases e entre frases, nos parágrafos e entre parágrafos, formando um todo coerente e significativo. É, assim, o texto um todo de estruturação e um todo de significação. E assim ele precisa ser tratado no ensino: não como um amontoado de frases e de parágrafos que se sucedem, mas como uma unidade de sentido que só é conseguida por uma estruturação de frases coerentes e coesas relacionadas entre si, constituindo uma organização global. Estudar frases isoladas nos aspectos morfosintáticos e lexicais não resolve o problema de quem queira aprender a compor textos. É preciso ir além da frase, aprendendo a observar os aspectos naturais das relações entre frases e parágrafos através de articuladores que tornam o texto uma organização coesa e coerente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu focalizar a redação escolar como uma prática pedagógica adequada à ampliação da habilidade dos alunos no uso da modalidade escrita da língua para a produção de seus textos. O ensino de redação, este hipergênero textual e discursivo, já que recobre uma gama enorme de gêneros como a dissertação, descrição, narração, carta argumentativa, correspondência comercial, oficial e particular, entre tantos outros, não é uma tarefa de fácil pilotagem pelo professor. Ele não sente seguro e também não foi preparado adequadamente para escrever seus próprios textos. O ensino em todos os níveis de escolarização sempre foi e continua a ser conteudístico, teórico e pouco prático. Para escrever um texto, há que se adquirir intimidade com os mais variados gêneros na leitura e na escrita. Quem não lê, não escreve, porque não tem o que dizer nem como dizer o que organizou no pensamento. O texto resulta da organização do pensamento e do domínio dos recursos da língua para a textualização. O ensino de redação pode e deve ser mais produtivo se tiver como fundamentação a concepção de linguagem como processo, de língua como produto, de sujeito como centro irradiador do enunciado e do interacionismo como meio e fim da produção de todo e qualquer texto.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. de. *O professor que não ensina*. São Paulo: Summus, 1986.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, D. L. P. de. *A festa do discurso: teoria do discurso e análise de redações de vestibulandos*. FFLCH, USP, São Paulo, 1985 (Tese de Livre-docência).
- CÂMARA JR., J. M. *Manual de expressão oral e escrita*. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1961.
- DURIGAN, J. A. et alii (orgs). *A magia da mudança vestibular Unicamp: língua e literatura*. Campinas: Unicamp, 1987.

- FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.
- GENOUVRIER, É.; PEYTARD, J. *Linguística e ensino do português*. Trad.: Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974.
- RODRIGUES, A. D. O ensino da língua materna: alguns objetivos e alguns problemas. In.: *Estudos linguísticos (I) anais de seminários do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL)*. Mogi das Cruzes, 1978.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- LENNEBERG, E. H. A capacidade de aquisição da linguagem. In.: COELHO, Marta el alii (orgs). *Novas perspectivas linguísticas*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1971.
- NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1994. p 72.
- PASCHOAL, M. M. S. *Contribuições da linguística para o ensino da gramática*. Franca: Unifran, 2009. (Dissertação de Mestrado)
- PERNAMBUCO, J. Análise do trabalho do professor: a prescrição, a realização e a representação. In: *Nos caminhos do texto: atos de leitura*. In: CARMELINO, A. C.; PERNAMBUCO, J.; FERREIRA, L. A. (orgs.). Franca, SP: Unifran, 2007 (Coleção Mestrado em Linguística 2) p. 276.
- REZENDE, L. M. *Estudo de o instrumento de avaliação: prova de comunicação e expressão do concurso vestibular 1987, VUNESP*. São Paulo: Fundação para o vestibular da Universidade Estadual Paulista, "Júlio de Mesquita Filho", 1988.
- SALUM, I. N. Afinal por que os jovens não sabem mais escrever? *Jornal da Tarde*. São Paulo, 22/6/1976, p. 11. (Mesa-redonda).