

REDAÇÃO PARA O VESTIBULAR: A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO EM JEQUIÉ

SILVA, Karine Cajaiba Soares.
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
karinecajaiba@gmail.com

Resumo: Assim como afirma Geraldí, acreditamos também na “produção de texto como ponto de partida e ponto de chegada de todo processo ensino aprendizagem da língua”. E é pensando nisso que levantamos os seguintes questionamentos: a produção textual no ensino médio atende só às necessidades do vestibular? Os alunos seguem apenas modelos pré-estabelecidos pelos professores? Na tentativa de responder a essas perguntas investigaremos, através de questionários, como os professores administram o conteúdo nas aulas de Redação e qual o destino desses textos após a correção dos mesmos. Sobre isso, Ana Maria Netto Machado afirma: “É um escrito destinado a uma autoridade e não a leitores lançados na circulação pública” (MACHADO, 2007). Tais questionários foram aplicados no Instituto de Educação Regis Pacheco (IERP), Jequié-Ba, no 1º e no 3º ano do Ensino Médio. Com isso, pretendemos comprovar que os alunos estão fadados a repetições de moldes, uma vez que essas repetições implicam na inibição da criatividade e da negação do aluno como sujeito do seu próprio texto. Dessa maneira, não correm o risco de serem punidos por fugirem às regras da famosa redação do vestibular.

Palavras-chave: Produção de texto. Redação. Vestibular

1. Introdução

Os padrões textuais têm acompanhado o aluno desde o ensino básico. A criança, o pré-adolescente e/ou o adolescente, em sua fase escolar, se veem diante de modelos e normas, as quais contribuem para o fracasso encontrado na escrita desses alunos. Como consequência do “mau hábito” de escrever e do “mau desenvolvimento” dessa escrita, eles chegam às universidades sem *estilo* em seu texto, ou seja, sem *autoria*.

Como afirma Fiorin, (2003, p.43) “o texto é unicamente um lugar de manipulação consciente, em que o homem organiza, da melhor maneira possível, os elementos de expressão que estão a sua disposição para veicular seu discurso”. Nestes termos, a fim de investigar se o texto escrito por alunos do ensino médio tem se configurado como um lugar de expressão, buscamos analisar o gênero textual redação uma vez que essa traz em seu bojo determinadas características sócio-comunicativas, das quais o estudante deve lançar mão diante do vestibular.

A pesquisa de campo aqui apresentada foi realizada no Instituto de Educação Régis Pacheco – IERP, com alunos e professores de Língua Portuguesa do 1º e 3º anos, da cidade de Jequié-BA. No primeiro momento, distribuímos questionários, no intuito de verificar como é feita a escolha de temas e gêneros para as produções textuais, quem as lê, o que os alunos fazem com o texto após a correção, além de quantificar a frequência com que esses textos são escritos.

No segundo momento, os questionários foram analisados, para, assim, após a análise de dados, confrontarmos as respostas oferecidas com as teorias estudadas.

2. Pressupostos teóricos

Contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa teóricos como Geraldi (2006), Machado (2007), Fiorin (2003), Marcuschi (2003) e Koch (2003). Tais autores utilizam o texto como cerne de suas análises, estabelecendo critérios e condições para produções textuais na escola.

Segundo Ana Maria Netto Machado (2007), a visão de *autoria* deve ser diferente do ponto de vista dos professores de Língua Portuguesa. Estes, em sua maioria, estão preocupados em “instrumentalizar os alunos para a produção de textos, ou para passarem no vestibular”, sem deixar, no entanto, de “levar os alunos ao domínio da norma culta” (p.173).

Nesse sentido, possibilitar que o aluno seja *autor* do seu texto requer muito mais do que normas e padrões estilizados, os quais não garantirão o exercício da escrita na idade adulta. *Desenvolver a autoria* é pensar sobre o seu texto. Sobre isso, Geraldi (1997) é enfático ao traçar os cinco pontos necessários para toda e qualquer produção de texto: ter o que dizer; ter uma razão para dizer o que se tem a dizer; ter para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; escolher as estratégias para realizar os pontos anteriores. Contudo, o aluno quando se vê diante de um papel em branco não consegue redigir, pois há uma “dificuldade em formular ideias por escrito” (MACHADO, 2007, p.174).

Ser *autor* do seu texto é fugir de cópias, sejam de internet ou de livros, realizadas durante uma pesquisa escolar. Ser *autor* do seu texto é ter ideias que sejam originais e configurem sua escrita de forma criativa e única. Assim, o aluno assumirá as responsabilidades advindas dessa produção. Machado (2007) e Geraldi (1997) comungam da mesma teoria. Ambos acreditam na necessidade do sujeito/autor/aluno ter consciência de que “é imprescindível entregar o seu escrito ao olhar e à circulação pública” (MACHADO, 2007, p.180). Além disso, imprescindível também é a composição desse sujeito, o qual deverá se constituir como tal, para assumir as conseqüências possíveis depois que seu texto for a júri, isto é, depois que seu texto for entregue nas mãos de um leitor, uma vez que este legitimará a sua obra, aceitando ou discordando da ideia do autor.

Contudo, escrever, na maioria das vezes, é uma atividade tensa e está vinculada a avaliações que garantirão uma nota, boa ou ruim, no final da unidade. O texto escrito, nessa perspectiva, terá um fim único: o olhar crítico e avaliador do professor. Este terá o poder para dizer se a produção textual foi, ou não, merecedora de “elogios”, levando o aluno a experimentar “angústias e satisfações bastante distintas” (MACHADO, 2007, p.184).

Nestes termos, percebemos que o aluno não é *autorizado* a “experimentar-se na folha” (MACHADO, 2007, p.191). Suas competências textuais se limitam a modelos pré-estabelecidos e que são ensinados como sendo os padrões inevitáveis e necessários para a produção de um bom texto. Espera-se, no entanto, que o aluno-autor ultrapasse as limitações impostas por esses modelos e seja autônomo na sua construção, arriscando-se para quebrar a hegemonia imposta por essas regras, as quais tanto bloqueiam sua escrita.

Com o objetivo de permitir que o aluno se constitua como *autor*, é necessário que a escola, instituição responsável pelo ensino da escrita, auxilie na escolha das ferramentas apropriadas para o alcance desse objetivo. Dessa forma, torna-se fundamental oferecer aos estudantes o acesso aos diversos gêneros textuais, sejam escritos ou orais. Dominar esses gêneros, segundo Marcuschi (2003), não quer dizer que o aluno se apropriará de uma forma lingüística. Ao contrário, ao fazer uso de um gênero o discente escreverá textos com uma função social, caracterizando, assim, o *ser autor*.

Geraldi (1997) aponta ainda a importância de ações motivadoras durante um projeto de produção textual. Os alunos precisam enxergar nesse trabalho uma utilidade para a sua vida. Por isso, contextualizar as temáticas, bem como definir o meio de veiculação desses textos são critérios indispensáveis a serem seguidos por um professor de Redação.

3. Categorias de análise

Para desenvolvimento dessa pesquisa, utilizamos como *corpus* questionários distribuídos para professores e alunos do 1º e 3º anos do Ensino Médio do Instituto de Educação Régis Pacheco – IERP, Jequié-BA, tomando a sala de aula como laboratório. Apresentaremos nesta seção dados inventariados a partir de uma concepção de texto como prática social.

3.1 – Com que frequência você escreve nas aulas de redação?

Dentre os alunos do 1º ano do Ensino Médio, 70% responderam que escrevem textos em algumas aulas de português. O pronome indefinido *algumas* denota um número ínfimo. 30% revelam, através de suas respostas que os textos são produzidos com uma frequência mínima. Esses dados contrariam a idéia de Geraldi, o qual acredita que o texto é um forte artifício para o ensino da língua. Para ele, a gramática deve ser estudada a partir de textos, evitando a fragmentação do aprendizado e potencializando a sua função social. É no texto que a língua se materializa. Uma vez que estes não estão presentes nas aulas de português, o ensino da língua está fadado à máxima muito repetida pelos alunos: “eu não sei escrever, eu não sei português”.

Nessa mesma questão, os alunos do 1º ano responderam que não possuem aulas de redação. Isso nos faz pensar em duas possibilidades. A primeira é que o texto está sendo esquecido. A segunda, com um olhar bastante otimista, é de que as instâncias responsáveis pela organização escolar já não concebe o ensino da língua portuguesa de maneira fragmentada. Entretanto, não foi isso que constatamos. Segundo os próprios alunos, o texto nem sempre está presente nas aulas. Confirmamos o pressuposto com a resposta dada pela professora dessa turma, quando a mesma afirmou que propõe um tema por unidade.

Em contrapartida, os alunos do 3º ano possuem ainda a disciplina denominada “Redação”, na qual, segundo a professora responsável, os discentes “escrevem bastante na medida permitida pelo pouco tempo, tanto do professor, quanto do aluno”. Segundo 65% dos estudantes dessa sala, nas aulas de redação, escrevem constantemente. Enquanto que 35% afirmaram que escrevem poucas vezes.

3.2 – Depois de corrigidos os textos, o que você faz com eles?

No que tange ao destino dos textos produzidos em sala de aula, 60% dos alunos do 1º ano afirmaram que após a avaliação dos professores, acatam as correções e “engavetam” os seus

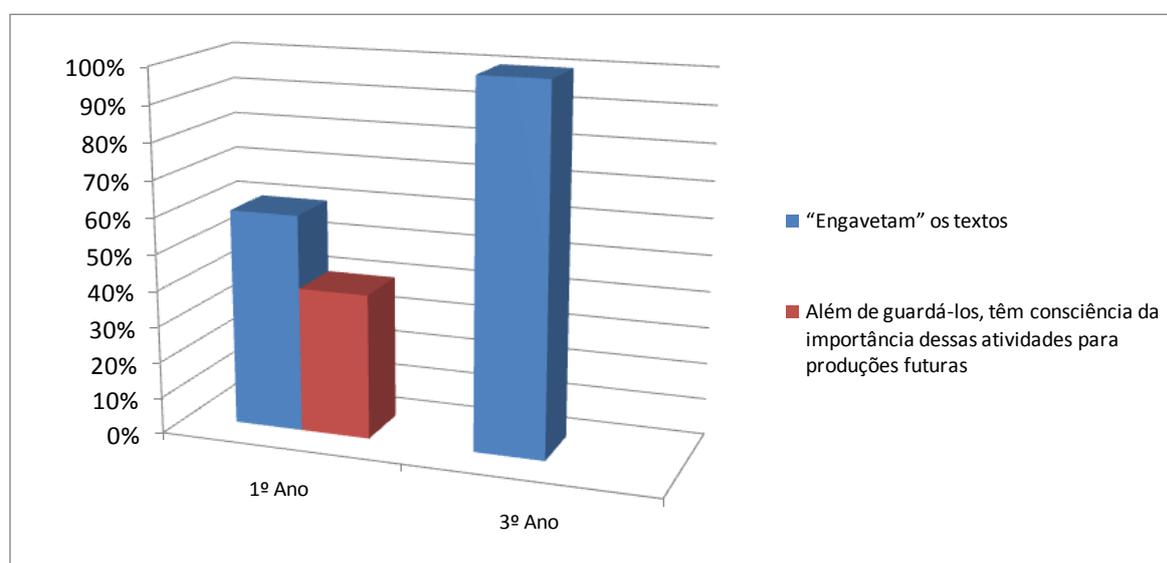
textos. Vale ressaltar que 40% desses alunos, além de guardá-los, têm consciência da importância dessas atividades para produções futuras. Já entre os alunos do 3º ano, a resposta foi unânime: 100% guardam seus textos. Comparando as respostas dos alunos do 1º e do 3º ano, verificamos um retrocesso em relação à funcionalidade dos textos.

Confrontamos as respostas dos alunos e professores, no intuito de estreitar a relação teoria e prática. Para a professora do 1º ano, os alunos produzem os textos para “avaliar-se a estruturação, ideias, levantamento de conhecimento do assunto”. Enquanto a docente do 3º ano foi taxativa: “a finalidade da produção textual é treinar os alunos para o concurso vestibular”, afirmou a docente.

A Redação é um dos instrumentos utilizados pelos órgãos responsáveis pelo vestibular para aprovação, ou não, dos candidatos. Sendo assim, sua importância para as aulas de Português é compreendida. Entretanto, seja para o acesso às universidades, seja para conseguir um bom emprego, seu ensino não deve ser pautado apenas em regras, normas e/ou estruturas que inibirão a escrita do aluno.

Compete ao texto conectar o universo dos alunos à sociedade. A escrita serve para registrar, para comunicar e para entreter os seus leitores. Assim, o fato dos textos produzidos pelos alunos em sala não ultrapassarem os limites da escola, sendo utilizados apenas para o monitoramento da escrita, justifica, talvez, o desestímulo por parte dos estudantes.

Depois de corrigidos os textos, o que você faz com eles?



3.3 – Quais os gêneros textuais produzidos na escola?

As produções textuais do 3º ano se reduzem a um objetivo: preparar o aluno para a redação do vestibular. Esse dado é um fato constatado a partir das respostas dadas pela docente: “São trabalhados todos os gêneros possíveis. Como base para a produção que se detém basicamente nos textos argumentativos” (professora do 3º ano). “No Ensino Médio, visa-se, sobretudo, os textos dos tipos narrativo e dissertativo. São trabalhados textos dos seguintes gêneros: crônica, conto, poema, propaganda, tirinha, charge, música, gráfico, entre outros” (professora do 1º ano). Ao pensar nos textos produzidos para a escola, Geraldi (2006) se preocupa com a

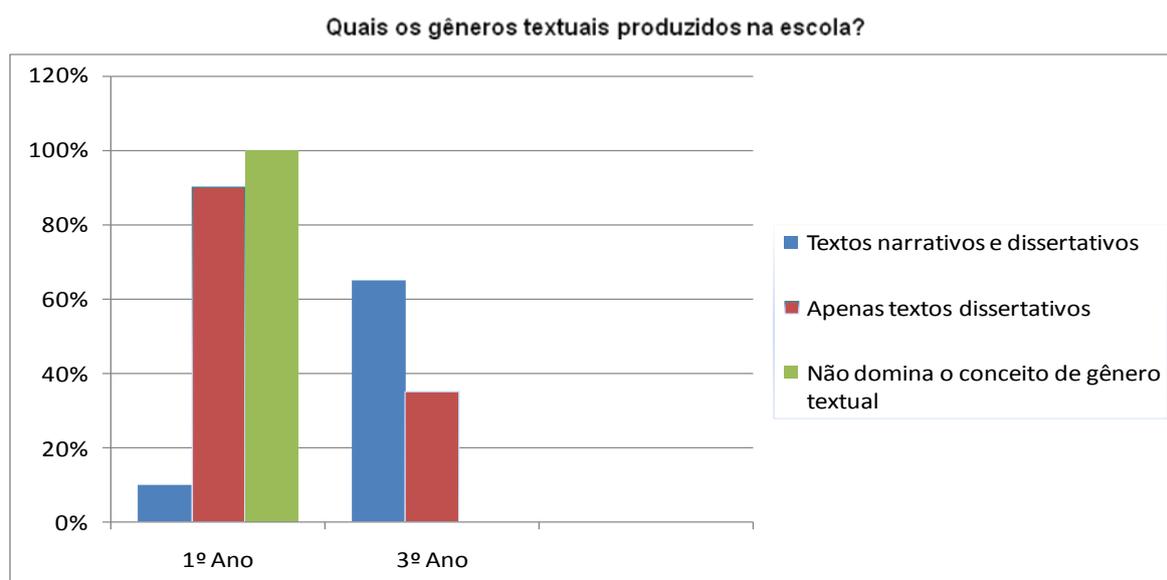
“ausência de pontos de vista”, bem como “a ausência de sujeitos que utilizando-se da modalidade escrita se (dês)velem” (p.145).

A confusão entre gêneros e tipos textuais é um dado inquietante. Os alunos do 1º ano (100%) não conseguem discernir gêneros textuais de gêneros literários, por exemplo. Para Marcuschi (2005), “gêneros textuais são entidades sócio-discursivas que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (p.19). A partir do conhecimento adquirido acerca dos gêneros, é fundamental perceber as características de cada tipo textual para, assim, produzir textos com consciência de suas particularidades.

Talvez seja o momento dos professores reverem e esclarecerem quais são os critérios utilizados para escolha dos gêneros textuais produzidos na escola. Esse embaraço dificulta a identificação das características textuais predominantes, impossibilitando a adequação da estrutura e vocabulário próprios para um determinado gênero. A escolha do gênero se dá em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a reação meio-fim, que é estrutura básica de uma atividade mediada. (KOCH, 2003, p.55).

O que não sabemos, portanto não podemos afirmar, é se esse assunto não é abordado na escola ou se os alunos não estão assimilando e sistematizando tal conhecimento. Destarte, mais adiante, confrontaremos as respostas dos alunos e professores a fim de desvendarmos esse problema.

Na turma do 3º ano, 65% dos discentes afirmaram que escrevem tanto textos narrativos quanto dissertativos e 35% afirmaram que escrevem apenas textos dissertativos. Tendo em vista que os vestibulares cobram textos argumentativo-dissertativos em sua prova de Redação, ao responderem que na escola são cobrados esses tipos de textos, confirmamos qual a prioridade tipológica utilizada e o porquê de tal preferência, já que os pré-vestibulandos estão sendo preparados para discorrer sobre um tema nesses moldes.



3.4 – Como são escolhidos os temas nas atividades de produção textual. É sempre proposto pelo professor ou os alunos também podem sugerir temas?

Geraldi (2000) postula cinco condições imprescindíveis para toda e qualquer produção de texto. Duas delas nos fez pensar na seguinte questão: Como são escolhidos os temas nas atividades de produção textual. É sempre um tema proposto pelo professor ou os alunos também podem sugerir temas? Perguntamos aos alunos quem propõe as temáticas que norteiam as produções textuais durante as aulas de português. Apesar de haver divergências nas respostas, considerando o fato dos alunos serem da mesma turma, os professores ainda reinam, quase que em absoluto na escolha dos temas. Isso configura um ensino unilateral, sem interação das partes envolvidas nesse processo.

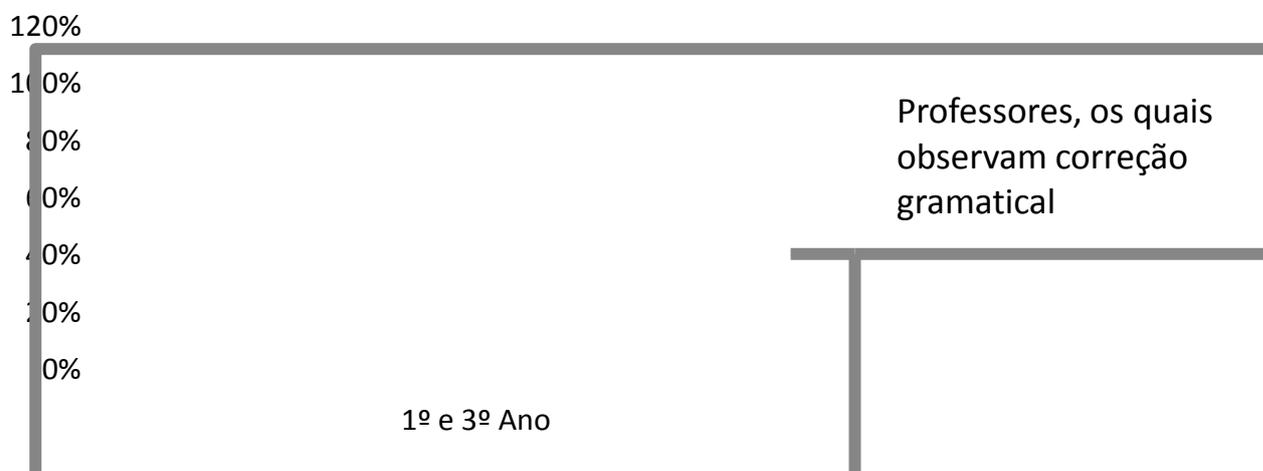
Dessa maneira, ao contrário do que propõe Geraldi (2006), os alunos nem sempre tem o que dizer e tampouco uma razão para dizer o que se tem a dizer. Os temas são anunciados sem nenhum aviso prévio, isentando os alunos de terem responsabilidade quanto aos fracos argumentos para defenderem a tese proposta. Diante das respostas dadas pelos alunos, percebemos que o professor, em sua maioria, ainda detém o poder de decisão na escolha do tema. É fato que os alunos já têm oportunidade de escolher sobre o que escrever, contudo, a soberania docente e a comodidade do livro didático ainda dirigem o andamento da escolha temática.

3.5 – Quem costuma ler os textos dos alunos?

Ora, se a produção textual sugere a ideia de que essa atividade precisa ter função social, é correto afirmar que os alunos produzem textos? Ou são orientados para fazer redação? Geraldi (1997) afirma haver distinção entre “produção de texto” e “redação”. No primeiro, produzem-se textos NA escola. Enquanto que, no segundo, produzem-se textos PARA a escola.

Diante do exposto, confirmamos que nas atividades de escrita desenvolvidas no Ensino Médio, os alunos são “treinados” a escrever Redações. Para tal atividade, são instrumentalizados na maneira como estruturar seu texto, cuja finalidade é de cunho estritamente avaliativo. Sendo assim, constatamos que, tanto no 1º quanto no 3º ano, os professores são os responsáveis pela leitura dos textos produzidos pelos alunos. Ao lê-los, o docente observa “correção gramatical, ponto de vista, argumentos, coesão, etc.”, disse a professora do 3º ano.

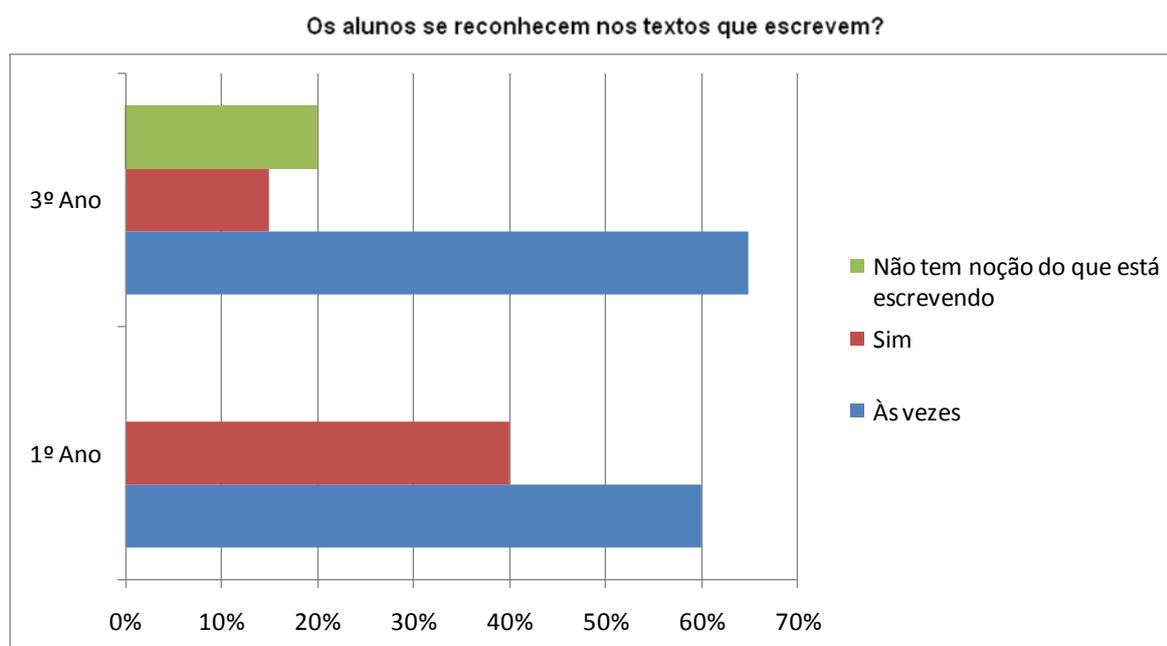
Quem costuma ler os textos dos alunos?



3.6 – Os alunos se reconhecem nos textos que escrevem?

Ana Maria Neto Machado (2007, p. 185) afirma que “[...] a maneira como se ensina a escrever na escola deixa de lado o cultivo da experiência subjetiva de escrita, e segue o caminho das normas, regras e modelos [...] professam os docentes, os manuais, as gramáticas etc.”. Reconhecer-se em seu texto é ser autônomo para expressar-se no papel e ser responsável pela escolha das estratégias que o ajudarão na hora de redigir seu texto.

Como resultado da pesquisa realizada através dos questionários, verificamos que o aluno não tem certeza se o seu texto, de fato, tem a sua *marca*. Por isso, mostram-se inseguros em suas respostas, ao utilizarem o advérbio “às vezes” para expressar incerteza, dúvida. 60% dos discentes do 1º ano responderam que *às vezes* se reconhecem em seus textos, enquanto que 40% afirmaram que imprimem a sua marca nos textos produzidos. Já no 3º ano, 65% dos alunos sinalizaram positivamente e 25% afirmaram que só se reconhecem *às vezes*. Curiosamente, 10% dos alunos asseguraram que não têm noção do que estão escrevendo. Apesar de os alunos do 3º ano apresentarem um aumento de 25% das respostas afirmativas, vale ressaltar que ainda que seja a minoria, os alunos prestes a sair da escola e ingressar no mercado de trabalho não tem ciência daquilo que produzem.



4. Considerações finais

Após esboçarmos as condições básicas para se produzir um texto, ressaltamos a importância do reconhecimento do aluno como autor. Buscamos, através dessa pesquisa, investigar se as teorias estudadas têm sido, de fato, vivenciadas no cotidiano escolar.

Os manuais de redação exaltam formas e condenam clichês. As aulas funcionam como uma espécie de adestramento: “Nunca escrevam em terceira pessoa”, dizem os especialistas. Destarte, o aluno cede aos encantos do texto perfeito e se dispõe a preencher arcabouços e esquemas. Corrobora para tanto a assertiva defendida por Geraldini (2006) ao afirmar que o aluno entende o jogo da escola, pois seu texto não representa o produto de uma reflexão ou uma tentativa de estabelecer uma interlocução com um leitor possível. As imposições acabam

por tolher a criatividade do aluno. Este, ao arriscar-se na folha, está muito mais preocupado em dominar regras e proibições, ao invés de evocar inspiração cujas reflexões afloradas sejam singulares e articuladas.

Diante da análise dos dados, percebemos que o problema do não saber escrever é muito mais amplo do que o exposto nesta investigação. É necessária uma reformulação do ensino da escrita na educação de base, visto que, ao chegarem à etapa final do Ensino Médio, professores e alunos “correm contra o tempo” para que estes conquistem um lugar nas universidades, logo, priorizam apenas um tipo textual.

Embora pesquisas revelem que apenas 9% da população brasileira possuem nível superior, a escola ainda insiste em conceber o ensino de língua portuguesa pautado em certames. Isso nos faz pensar no futuro dos brasileiros que não fazem parte deste cômputo e precisam distribuir currículos, preencher cadastros e submeter-se a entrevistas, quando não dispõem de competências lingüísticas para tanto. Nessas circunstâncias, priorizar determinado gênero textual, em detrimento de tantos outros que emanam das esferas sociais, fecha portas e cerceia possibilidades, negando o papel da escola. E, pensando nisso, concordamos com Othon Garcia (2006), o qual afirma que

aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar ideias e concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não aprovisionou...

Além disso, a banca examinadora dos concursos, composta geralmente por professores, “provam do próprio veneno”. Apesar de os alunos/candidatos não conhecerem os critérios adotados pelas instituições, são, constantemente, alvos de crítica. A maior reclamação por parte dos docentes é a falta de “criatividade” e de originalidade dos alunos ao discorrerem sobre um determinado tema. Entretanto, tais professores esquecem que o aluno “está devolvendo, por escrito, o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Anula-se, pois, o sujeito. Nasce o aluno-função. Eis a redação” (Geraldi, 2006, p. 130).

Não só os professores precisam repensar as suas práticas, como também as instâncias responsáveis pela organização escolar devem reconhecer no texto o seu caráter sócio-interacionista. O vestibular é apenas uma das múltiplas possibilidades do aluno interagir, expressar-se e comunicar-se com o mundo. Talvez, as tais “pérolas do vestibular”, as quais são amplamente divulgadas pelos próprios professores, ridicularizando alunos/candidatos a uma vaga nas universidades, funcionem como reflexo deste ensino tradicionalista e institucionalizado. É fácil propagar o mau desempenho de alunos nas redações, quando a porta da leitura e da produção de texto nem lhes foi aberta.

Referências Bibliográficas

GARCIA, O. M., *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 19ª ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

GERALDI, J. W (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FIORIN, Jose Luiz. A Trapaça Discursiva. In: _____. *Linguagem e ideologia*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, A. M. N. Do modelo ao estilo: - possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos. IN: CALIL, Eduardo (Org.). *Trilhas da escrita: Autoria, Leitura e Ensino*. São Paulo: CORTEZ, 2007, v. , p. 171-207.

MARCUSCHI, L. A., Gêneros Textuais: definição e funcionalidade, In. Org. DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A., *Gêneros Textuais e Ensino*. Editora Lucerna, Rio de Janeiro, 2003.

VAL, Maria da Graça Costa. *Repensando a textualidade*. In. Org. AZEREDO. José Carlos. *Língua portuguesa em debate*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.