



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Riolfi, Claudia Rosa; Gregatti da Igreja, Suelen
Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação?
Educação e Pesquisa, vol. 36, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 311-324
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29813593008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação?

Claudia Rosa Riolfi
Suelen Gregatti da Igreja
Universidade de São Paulo

Resumo

Visando a elucidar em que medida o aluno aprende a escrever uma dissertação na aula de língua portuguesa no ensino médio, analisamos 2.434 horas de aula previamente registradas em diário de campo e que foram ministradas de 2006 a 2008 em 61 escolas públicas na capital de São Paulo. A análise dos dados mostrou que a literatura foi o conteúdo privilegiado em metade das aulas, e a gramática, em um quarto delas. Apenas 15% do tempo foi utilizado para ensinar a escrever, preferencialmente o texto não dissertativo. Assim, a pesquisa constatou que o ensino da escrita do texto dissertativo vem sendo negligenciado. Apenas 6% do tempo das aulas de língua portuguesa foi dedicado à exposição das características desse tipo de texto, seguida da demanda de produção escrita. Os momentos dedicados à correção coletiva e à reescrita foram praticamente inexistentes e aqueles dedicados a fazer uma reflexão prévia à prática da escrita, raríssimos. Frente às repetidas denúncias dos graves problemas de escrita que se encontram nos textos dos egressos do ensino médio, incapazes de vencer as barreiras dos vestibulares das universidades públicas, fica um alerta para os formadores de professores e para os pesquisadores que se dedicam ao ensino da escrita.

Palavras-chave

Escrita – Aula de língua portuguesa – Ensino médio – Texto dissertativo.



Correspondência:
Claudia Rosa Riolfi
Av. Nossa Sra Assunção, 675,
apto 12E
05359-001 – São Paulo – SP
E-mail: riolfi@usp.br



Teaching writing in secondary education: where's the dissertation?

Claudia Rosa Riolfi
Suelen Gregatti da Igreja
Universidade de São Paulo

Abstract

With the purpose of clarifying to what extent students do learn to write a dissertation in their Portuguese language secondary school classes, we have analyzed 2,434 hours of classes previously recorded in field diaries; the classes were held from 2006 to 2008 at 61 different public schools of the city of São Paulo. Data analysis revealed that literature was the subject of choice in half the classes, with grammar occupying a quarter of the total time. Only 15% of the time was devoted to the teaching of writing, with emphasis on non-dissertational texts. Therefore, the study found out that the teaching of writing has been neglected. Only 6% of the time of Portuguese classes was dedicated to the explanation of the characteristics of this type of text, and then followed by the request for a written production. The moments dedicated to collective correction and rewriting were almost inexistent, and those applied to a reflection previous to the practice of writing were very rare. In view of the recurring reports of severe problems found in the texts produced by students leaving secondary education, which obstruct their access to public universities, there remains here a warning to teacher educators and to researchers devoted to the teaching of writing.

Keywords

Writing – Portuguese language class – Secondary education – Dissertational text.



Contact:
Claudia Rosa Riolfi
Av. Nossa Sra Assunção, 675,
apto 12E
05359-001 – São Paulo – SP
E-mail: riolfi@usp.br



Um dos grandes problemas enfrentados pelos egressos das escolas públicas é a barreira do vestibular para ingresso nas universidades estaduais paulistas, em especial no que diz respeito à prova de redação, que chega a valer metade da nota total da prova. Compreendendo que um dos principais desafios para os professores de língua portuguesa que lecionam no nível médio é auxiliar seus alunos a aprender a escrever, nosso objeto de estudo são os modos por meio dos quais tem se ensinado a escrever textos dissertativos nas aulas de língua portuguesa ministradas em escolas públicas da capital de São Paulo.

Por esse motivo, neste trabalho, que é fruto de nossas atividades no projeto de pesquisa Movimentos do Escrito, realizado no âmbito das atividades do Grupo de Estudos Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP –, damos maior concretude a um artigo anterior no qual uma das autoras explorou as correlações entre a derrocada da função simbólica originada pela globalização e as dificuldades para ensinar a escrever que vem sendo encontradas pelos professores (Riolfi, 2004). Trata-se, agora, de verificar como essa dificuldade se presentifica nas aulas de língua portuguesa.

Batista (1997) foi um dos primeiros autores a fazer uma pesquisa consistente a respeito das práticas efetuadas nas aulas de língua portuguesa. Buscando responder à questão de como o discurso produzido em sala de aula pode se relacionar ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa, o autor tomou como objeto de análise 42 aulas ministradas numa escola pública de Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1988, sendo 16 delas gravadas e transcritas.

Para elucidar o que se refere à relação entre as funções sociais e os saberes apreendidos na escola, o autor buscou suporte teórico na Sociologia da Educação, em especial tomando como base para seu trabalho os estudos da linguagem a partir de um ponto de vista foucaultiano.

Por meio de sua pesquisa, Batista constatou a existência de um predomínio do ensino da “disciplina gramatical” no ensino fundamen-

tal. Mostrou que, para além das aulas explicitamente dedicadas à gramática (ensino, resolução de exercícios e avaliação), ela também aparece nas aulas de leitura, escrita e outros, por meio de comentários orais ou correções escritas. Consequentemente, ficou evidenciado que outros temas no âmbito do ensino de língua portuguesa têm ocupado um espaço menor do que a gramática nas salas de aula.

Nosso trabalho se assemelha ao de Batista posto que, como ele o fez, visamos elucidar o que vem sendo feito nas aulas de língua portuguesa. Especificamente, buscamos investigar os modos por meio dos quais se tem ensinado aos alunos do ensino médio o que devem fazer para escrever um texto dissertativo. Não são novos os estudos a respeito da baixa qualidade dos textos produzidos nos exames vestibulares. Por exemplo, destacamos o trabalho de Rocco (1981), no qual, buscando verificar os motivos pelos quais havia um consenso de que a linguagem passava por uma crise, a autora analisou 1.500 redações da FUVEST de 1978. Desse total, 1.344 textos enquadraram-se no que ela denomina como uma “vala comum dos maus produtos”. Trata-se de redações com predominância de problemas, sobretudo de coesão, coerência e o uso excessivo de clichês. Seu estudo aponta, portanto, para a precariedade dos textos dos concluintes do ensino médio, que está longe de ser superado.

Para se ter um exemplo da dificuldade enfrentada pelos alunos, de um total de 11.242 candidatos que, em 2008, responderam ao questionário de avaliação socioeconômica feito pela instituição responsável pelo processo seletivo da Universidade de São Paulo – Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) – aqueles dentre os aprovados que estudaram exclusivamente em escolas particulares ao longo do ensino médio somaram 70.9%. Aqueles dentre os aprovados que estudaram exclusivamente em escolas públicas não ultrapassaram 20.3%. Ressalte-se, ainda, que se trata aqui apenas dos alunos que conseguiram ultrapassar a barreira da primeira fase do vestibular, já bastante competitiva.





Ao nos depararmos com esses dados, poderíamos fazer duas hipóteses iniciais. Uma primeira trataria de imputar a culpa do fracasso aos alunos das escolas públicas, considerados como desinteressados, apáticos, indisciplinados etc. Uma segunda incidiria nos conteúdos que são tratados nas aulas de língua portuguesa, em especial no que diz respeito ao ensino da escrita do texto dissertativo. Assim sendo, este trabalho tem como pano de fundo a possibilidade de, por meio de uma reflexão a respeito dos temas tratados nas aulas dessa área, refletir a respeito do suposto “fracasso escolar” dos alunos pertencentes às classes populares com relação à capacidade competitiva nos vestibulares das grandes universidades.

Em sua tese de doutorado, Suassuna (2004) desenvolveu uma pesquisa – ancorada numa síntese das teorias enunciativa, discursiva, sociointeracionista e pragmática da linguagem – cujo objetivo geral era o de discutir os fundamentos e as práticas de avaliação a partir da concepção de linguagem como discurso, apontando possíveis indicações e desdobramentos para a didática da língua portuguesa.

Ao analisar os resultados de um teste aplicado em 1997 em alunos das 5^{as} séries do ensino fundamental, buscou elucidar a relação que estes estabelecem, no interior da escola, com a linguagem como objeto de conhecimento. O que nos interessa aqui, de modo mais próximo, é a sua conclusão segundo a qual as produções aparentemente aberrantes dos estudantes se explicam pelo modo de sua inserção na dinâmica do discurso escolar.

Dizendo de outro modo, portanto, a pesquisa de Suassuna (2004) permite argumentar a favor de nossa hipótese segundo a qual, para lançar luz em um suposto “fracasso escolar”, é necessário considerá-lo como fruto de uma discursividade que oportuniza, ou não, um determinado aprendizado por parte dos alunos. Ressalte-se ainda que, em trabalho posterior, escrito em coautoria, cujo objetivo era conhecer e discutir concepções e práticas no campo da leitura escolar, essa conclusão ficou ainda mais reforçada. As autoras concluíram que a media-

ção pedagógica e o trabalho interpretativo encaminhado pelas docentes podem favorecer o desenvolvimento da argumentação dos alunos (Oliveira; Suassuna, 2008).

Posto isso, tendo em vista o ato de dissertar realizado por jovens brasileiros, recorremos ao trabalho de Pécora (1992), autor que traçou um diagnóstico bastante consistente a respeito da dificuldade dos alunos em escrever. Tendo analisado aproximadamente 1.500 redações envolvendo temas e gêneros diversos, o autor interrogou não só as condições de produção da escrita, mas também as condições históricas de aprendizado na escola, tendo concluído que a inserção do aluno no mundo letrado corresponde à tentativa de apagamento de outro: o pré-letrado.

Assim, antes mesmo de serem apontados problemas de oração, de coesão textual ou de argumentação nos textos de alunos da escola básica, Pécora (1992) defendeu ser pertinente dizer que há um nó fundamental a ser desatado a partir do estudo das condições históricas da produção escrita escolar. Para o autor, nesse caminho de transmissão da norma instituída, a escola ficou a meio caminho na pretensão de garantir esse aprendizado aos alunos. Nesse sentido, o autor considera a escola um obstáculo entre a criança e a escrita:

E, se a criança aprende a falar sem nenhum cuidado especial, a não ser o de colocá-la em contato com falantes, o mesmo não acontece em relação à escrita, que resiste vigorosamente a qualquer desabrochar espontâneo, e, não raro, não desabrocha jamais. Quer dizer, para começar a traçar as diferenças: entre criança e a escrita existe a escola. (p. 25)

O autor trabalha com um conceito de argumentação que sofreu influências da teoria do discurso. Por esse motivo, para a análise de textos argumentativos, ele recomenda considerar a dimensão do uso linguístico que é colocada em evidência pela noção de argumentação no





momento em que ela se vincula à noção de discurso. Assim sendo, trata-se de referir os problemas de argumentação às “condições de produção do discurso” (p. 88), e não atribuí-los a uma carência daquele que produziu o texto.

Por esse motivo, ao tratar das dificuldades de escrita do texto dissertativo, cumpre considerar as condições de produção do lugar onde, preferencialmente, ele é escrito: a aula de língua portuguesa. Em seu trabalho, Pécora (1992) já denunciava os problemas crônicos de ordenação textual. Afirmou que as dificuldades de alunos de ensino médio e também dos ingressantes nos primeiros anos das universidades iam desde as lacunas em formar orações, a partir de operações primárias como o reconhecimento de sujeito, sua ação, seu estado e suas qualidades, até as tentativas de criação de uma escrita argumentativa, como é o caso daquela necessária para escrever textos dissertativos.

Para ele, a origem dessas dificuldades estava na falta de engendramento, por parte da escola, das condições de produção para escrever. Concordando com a análise do autor e partindo do pressuposto de que, na tradição escolar, o ensino médio é o momento reservado para dissertar, desejamos saber em que medida, hoje, o ensino da escrita do texto dissertativo é praticado na capital de São Paulo.

Assim sendo, interrogamos: caso dependa exclusivamente daquilo que lhe é ensinado na escola, em que medida um egresso do ensino médio no sistema público tem chance de ser bem-sucedido na prova de redação do vestibular? Para responder a essa questão, incidimos sobre o registro de 2.434 horas de aula de língua portuguesa, ministradas em 61 escolas públicas na capital de São Paulo durante um período de dois anos (2006 a 2008).

As dimensões do problema

É senso comum entre vários dos pesquisadores que se interessam a respeito do ensino de língua portuguesa que, normalmente, o ensino da escrita do texto dissertativo tem

destaque no ensino médio (cf., por exemplo, Val, 1994; Gavazzi, 2004; Aguiar, 2005).

Em um fazer preliminar do levantamento de dados, formulamos uma hipótese de trabalho bastante preocupante: hoje, na capital de São Paulo, não tem se aprendido a escrever o texto dissertativo nas aulas de língua portuguesa. Partindo de um *corpus* composto por 200 textos dissertativos escritos por alunos de escolas públicas, notamos que eles estavam aquém do esperado para a faixa etária e estranhamente semelhantes com relação às principais dificuldades.

Para além dos inúmeros problemas de redação propriamente ditos (ortográficos, morfológicos, sintáticos, de coesão etc.), os alunos apresentam uma dificuldade acentuada na construção de uma dissertação. De modo geral, eles revelam diferentes níveis de dificuldade na escrita de textos dissertativos, quais sejam:

1. Desconhecimento das características estruturais desse tipo de texto: infere-se dos textos uma incompreensão, ora da estrutura canônica do texto como um todo, ora de cada uma das partes. Por esse motivo, o aluno frequentemente se utiliza de fragmentos isolados sem a preocupação de checar se o texto chegou a compor uma ficção textual (Riolfi, 2003) que oculte a sua (natural) heterogeneidade;
2. Desconhecimento dos pré-requisitos para a articulação lógica dos segmentos: infere-se dos textos a falta da noção (matemática) de conjunto. Apesar de o aluno compreender que um texto deve ser escrito de modo a manter um encadeamento lógico, escreve um texto em que elementos de conjuntos incompatíveis encontram-se agrupados, gerando a impressão de mudanças de assunto abruptas; e
3. Precariedade de recursos para a construção da tese ou sua sustentação: infere-se dos textos seja a precariedade do conhecimento enciclopédico do redator seja a ausência de uma vivência cultural que permitiria ao aluno calcular o efeito de sentido de suas palavras





no leitor. Há dificuldade em selecionar, organizar e hierarquizar argumentos que agreguem potencial argumentativo ao texto.

Posto isso, para se ter uma ideia da dificuldade de que o egresso da escola pública enfrenta caso deseje continuar seus estudos em uma universidade estadual paulista, torna-se necessário considerar o tamanho do desafio concernido na proposta de dissertação das universidades públicas. Para tanto, tomamos como exemplo a prova de redação proposta pela FUVest em 2008, reproduzida no anexo A.

Esclareça-se preliminarmente que, em si, as propostas de redação não apresentam qualquer desafio especial para um jovem de 17 anos que tenha completado o ensino médio, uma vez que, como se vê no exemplo que descrevemos no que se segue, a prova de redação exige apenas a demonstração da capacidade de ler, de analisar o que foi lido e de escrever.

A proposta informa que os alunos devem dissertar em prosa, “argumentando de modo claro e coerente”. Como não constam instruções a respeito de como argumentar nem uma maior especificação do que significa escrever de modo claro e coerente, depreende-se que, ao término do ensino médio, a capacidade de dissertar por parte do aluno seja pressuposta pela FUVest.

Para ser bem-sucedido em sua tarefa, o aluno precisa considerar uma coletânea de textos que lhe é oferecida no corpo da prova de português. O primeiro excerto é de autoria do consultor de empresas Stephen Kanitz, originalmente publicado na Revista Veja em 03/10/2007. Trata-se de uma exortação para os leitores colocarem uma “lente de aumento” em cada informação veiculada pela internet. O segundo excerto, não assinado, consiste em uma notícia a respeito de uma iniciativa da ONU, originariamente publicada no jornal o Estado de São Paulo em 02/10/2007. Trata-se de um elogio à criação de uma Biblioteca Digital Mundial, formada por publicações em sete línguas. Por sua vez, o terceiro excerto consiste em uma adaptação de um trecho do livro Modernidade Li-

quida, de Zygmunt Bauman, a respeito da importância do acesso à informação, compreendido como um imprescindível direito humano.

Os três textos estão articulados entre si por uma mesma questão de fundo (o modo de apreensão das informações veiculadas no mundo digital), mas veiculam posições enunciativas diferentes com relação ao tema tratado. Como os alunos devem considerar os três fragmentos, percebe-se que os examinadores esperam que os candidatos sejam capazes de: a) depreender as posições enunciativas veiculadas nos diferentes fragmentos; b) reportá-las em seu texto, utilizando-se das regras apropriadas para a citação; c) compará-las de modo a dirigir a argumentação para o ponto de vista defendido no seu texto; e d) concluir o seu texto sustentando um ponto de vista próprio.

Em outras palavras, espera-se que os alunos já tenham superado os principais problemas que a maioria dos alunos cujos textos tomamos como objeto de análise não foi capaz de superar. Assim, considerando a lacuna existente entre os textos que compuseram o *corpus* para a análise preliminar a esta pesquisa e o nível de exigência da prova da FUVest, nosso interesse específico incidiu sobre a instrumentalização oferecida aos alunos da escola pública da capital de São Paulo para que aprenda a escrever textos semelhantes aos exigidos na prova de redação do vestibular.

Ressalte-se, ainda, que seu desafio compreende a possibilidade de encontrar uma solução para o fato de estar escrevendo para uma banca examinadora ou, nas palavras de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), persuadir e convencer o auditório, o público ao qual o escritor se direciona. Para o autor, faz-se necessária uma preocupação, por parte daquele que pretende persuadir, de conhecer o público ao qual se destina a argumentação, de maneira a selecionar argumentos que não lhes causem repulsa, mas, ao contrário, que lhes sejam atraídas, que lhes agradem. Então, ele ressalta a importância de se buscar “provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhes





apresentam ao assentimento” (p. 4), quando se trata de argumentar.

Para quem se propõe a escrever um texto dissertativo, trata-se, portanto, de uma necessidade de buscar conhecer o público ao qual se dirige para poder apoiar-se em argumentos que, não necessariamente, correspondam às convicções do escritor. Nesse sentido que se entende que, para se argumentar, faz-se necessário ir além da pessoalidade por meio de um percurso no qual, em grande medida, a educação formal tem um papel fundamental. Será que esse papel vem sendo cumprido?

O que se ensina nas aulas de língua portuguesa na escola pública

A partir da análise dos registros, por meio de diários de campo de 2.434 horas¹ de aula de língua portuguesa, pudemos ter acesso aos conteúdos que vêm sendo alvo de privilégio por parte dos professores na capital de São Paulo.

Esclareça-se que se trata dos registros de 61 estagiários que realizaram este trabalho como pré-requisito para a obtenção de créditos em uma das disciplinas da Licenciatura na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, mais especificamente a disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa II.

Sob a supervisão do professor da disciplina e de um monitor (aluno de mestrado),

cada estagiário passou cerca de 60 horas em uma escola pública de ensino médio. O *corpus* compreende registros de aulas ministradas em escolas localizadas em todas as regiões da capital de São Paulo.

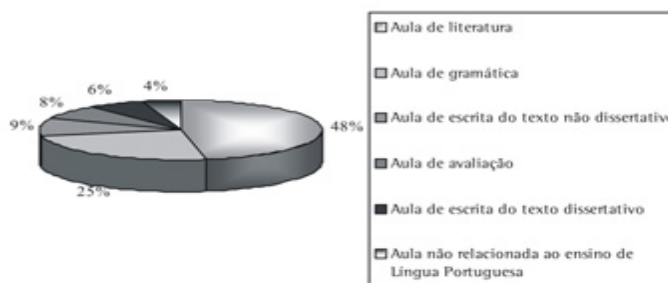
Foram orientados a escrever seus diários de campo de modo a configurar em instrumento de pesquisa educacional. Assim sendo, anexaram ao trabalho a documentação pertinente que permita ao leitor acompanhar sua pesquisa, tendo instruído seu registro com documentos comprobatórios (fotografias, redações de alunos, reproduções de textos estudados, reproduções dos conteúdos registrados pelo professor no quadro negro etc.) (André, 1995; Ezpeleta; Rockwell, 1986; Lüdke; André, 1986; Mercado, 1987).

Após uma leitura cuidadosa dos diários de campo, nossa primeira providência foi classificar as aulas por conteúdo tratado.

Observando-se o quadro A, percebe-se que, a exemplo dos dados coletados por Batista (1997), existe uma forte ênfase no ensino gramatical em São Paulo, mesmo no nível médio. Vinte e cinco por cento do tempo das aulas de língua portuguesa, correspondendo a 587 horas, foi dedicado ao ensino da gramática, sem contar a presença de exercícios gramaticais nas 183 horas

1. Cabe ressaltar que foram coletados 61 diários de campo produzidos pelos estagiários, totalizando 2.434 horas de aulas observadas, uma vez que, do total de 60 horas de estágio de cada aluno, 20 horas correspondem à regência e 40 horas referem-se à observação.

Quadro A: Conteúdos tratados nas aulas de língua portuguesa ministradas na capital de São Paulo.





dedicadas à aplicação e à correção das avaliações. Entretanto, o conteúdo privilegiado pelos professores do ensino médio é a literatura, já que as 1.174 horas de aula dedicadas a esse tema representaram aproximadamente a metade das aulas ministradas pelos docentes de língua portuguesa.

Quinze por cento do tempo, correspondendo a 384 horas, foi utilizado para ensinar a escrever. No entanto, houve predomínio da escrita de textos não dissertativos (narração e descrição). Assim, o tempo dedicado ao ensino da escrita do texto dissertativo é um dos menores presentes nas aulas de língua portuguesa, aparecendo em apenas 6% do tempo. Correspondendo a 106 horas, mesmo as atividades não diretamente relacionadas ao ensino da língua portuguesa, tais como palestras a respeito de temas variados (prevenção do uso de drogas, trânsito, ecologia etc.), tiveram presença próxima às das aulas de escrita da dissertação, com 4%.

Tendo terminada essa fase da pesquisa, pareceu-nos que, antes de concluir pela ausência do ensino da escrita do texto argumentativo no ensino médio, teríamos que investigar mais detalhadamente as atividades efetivamente propostas pelos professores para ensinar cada um dos conteúdos, pois, ao menos potencialmente, sempre haveria a chance de que elas acabassem sendo úteis para aprender a escrever, embora não estivessem diretamente voltadas para esse fim.

Dessa maneira, empreendemos nova leitura dos diários de campo, visando estabelecer um registro para mostrar como o professor de língua portuguesa ocupava o tempo de suas aulas, bem como registrar exemplos de práticas que fossem típicas do modo de lecionar observado por nós.

a) Aula de literatura: as atividades mais comumente realizadas na aula de literatura se encontram registradas no quadro B.

Por meio do quadro B, pode-se perceber que os textos literários são tomados como algo para registrar no caderno e estudar no nível da compreensão. Independentemente do conteúdo que está sendo ministrado, a maior parte do tempo das aulas é gasta com cópia. A prática de cópia é realizada quer os alunos possuam material de apoio, quer não. Copiam-se textos literários, exercícios de verificação de compreensão do texto lido, informações a respeito dos períodos literários etc. Há poucos momentos dedicados à leitura de textos literários e presença ainda menor de discussões ou reflexões a respeito dos textos lidos.

b) Aula de gramática: As atividades mais comumente realizadas na aula de gramática se encontram registradas no quadro C.

Quadro B: Atividades mais realizadas nas aulas de literatura.

Atividade realizada	Nº de horas	Exemplos prototípicos encontrados nos diários de campo
Cópia de textos literários/exercícios para sua interpretação/correção dos exercícios.	551	A professora transcreve na lousa o seguinte poema para ser copiado pelos alunos: <i>Erro de Português</i> <i>Quando o português chegou</i> <i>Debaixo de uma bruta chuva</i> <i>Vestiu o índio</i> <i>Que pena!</i> <i>Fosse uma manhã de sol</i> <i>O índio tinha despido</i> <i>O português.</i> <i>Oswald de Andrade</i>
Cópia de informações a respeito dos períodos literários, seguida de aula expositiva.	360	A professora transcreve na lousa o seguinte fragmento a respeito de um poema de Cláudio Manuel da Costa: <i>O movimento do Arcadismo transmite valores e ideias da classe que o produz e o consome: a burguesia. Destaque do poema os versos relativos a duas situações em que fica clara a preocupação econômica e material do pastor, indicio da ideologia burguesa.</i>
Leitura de textos literários.	263	A professora pede que os alunos disponham as carteiras em círculo para que façam a leitura do conto <i>A Carteira</i> , de Machado de Assis. A leitura é feita em voz alta por alunos voluntários. Alguns têm dificuldade em ler fluentemente, o que dificulta a compreensão do grupo e do texto, que não está nas mãos dos alunos.
Total	1.117	



Quadro C: Atividades mais realizadas nas aulas de gramática.

Atividade realizada	Nº de horas	Exemplos prototípicos encontrados nos diários de campo
Cópia do ponto, explicação, cópia de exercícios, resolução e correção.	587	A professora transcreve na lousa o seguinte ponto de gramática, explicando-o na sequência: <i>Artigo Artigo é uma palavra variável que se antepõe ao substantivo para caracterizá-lo como um ser determinado ou indeterminado. Sintaticamente, o artigo é um adjunto adnominal. Morfologicamente, admite flexão de gênero e número.</i>
Total	587	

Por meio do quadro C, pode-se perceber que não existe muita variação de procedimentos com relação às aulas de gramática registradas em nosso *corpus*. Na maioria dos casos, a aula segue uma mesma sequência. Em primeiro lugar, os alunos copiam o “ponto” em seus cadernos, seja utilizando o quadro-negro, o livro didático ou uma apostila como fonte. Então, o professor realiza a explicação em voz alta, algumas vezes utilizando-se de exemplos fornecidos pelos alunos. Posteriormente, o professor indica quais exercícios devem ser resolvidos pelos alunos e, outra vez, eles procedem a uma cópia.

Em média, uma aula de 45 minutos é dedicada à cópia do ponto ou à resolução dos exercícios e à sua correção oral. Os momentos em que existem tentativas de articular esses exercícios isolados com a língua em uso (oral ou escrita) são praticamente nulos em nosso *corpus*, havendo predominância do ensino de fragmentos isolados.

c) Aula de escrita do texto não dissertativo: as atividades mais comumente realizadas na aula de escrita do texto não dissertativo se encontram registradas no quadro D.

Por meio do quadro D, pode-se perceber que as aulas de escrita de textos não dissertativos restringem-se à exposição das suas características estruturais (122 horas), rotineiramente seguida pela solicitação de que os alunos escrevam (109 horas). Grande parte do tempo é dedicada à cópia das características do tipo de texto que está em foco, bem como do enunciado que descreve a atividade a ser realizada. Em muitos casos, a cópia das características do texto não foi seguida da solicitação para que os alunos escrevessem. Os momentos dedicados à escrita de texto, embora raros, merecem um destaque. Os professores preocuparam-se em discutir os temas e, de algum modo, fornecer instrumentos para que seus

Quadro D: Atividades mais realizadas nas aulas de escrita do texto não dissertativo.

Atividade realizada	Nº de horas	Exemplos prototípicos encontrados nos diários de campo
Ensino da estrutura dos textos não dissertativos	122	A professora transcreve na lousa o seguinte conteúdo: <i>Crônica: o cotidiano visto por olhos especiais. A origem da palavra crônica é grega e vem de chronos (tempo). É por esse motivo que uma das características definidoras desse gênero é o seu caráter contemporâneo.</i>
Escrita de textos não dissertativos	109	Após trabalhar com narrativas orais de eventos da vida dos alunos, a professora transcreve na lousa a seguinte atividade para casa: <i>Escrever, individualmente, uma redação com o tema planejado em aula. Pense no público a que se dirige seu texto e considere o que deseja que esse público sinta com a leitura.</i>
Total	221	



Quadro E: Atividades mais realizadas nas aulas dedicadas à avaliação.

Atividade realizada	Nº de horas	Exemplos prototípicos encontrados nos diários de campo
Avaliação (aplicação e correção)	183	A professora pede que os alunos respondam questões sobre a leitura pedida anteriormente sobre <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> . Ela pede que os alunos se organizem em duplas e passa as perguntas na lousa: 1. <i>Faça um resumo da obra – 30 linhas</i> 2. <i>Retire personagens da obra</i> 3. <i>Espaço (onde se coloca a história)</i> 4. <i>Tempo (época, dia, mês e ano)</i>

alunos escrevessem antes de fazer a solicitação para escrever propriamente dita.

d) Aula de avaliação: as atividades mais comumente realizadas nas aulas dedicadas à avaliação se encontram registradas no quadro E.

Em geral, as avaliações versaram a respeito de conteúdos gramaticais ou dos conteúdos dos livros de leitura obrigatória. Questões semânticas ou relativas à língua em uso são ausentes do corpus, no qual há prevalência de verificação da função metalinguística. Tendo em vista o fato de que muitos alunos não conseguiram concluir as avaliações no tempo previsto de uma aula, em muitos casos tiveram sua execução estendida por duas ou três aulas. Aqueles que concluíam a prova no tempo inicialmente previsto não recebiam orientações para o desenvolvimento de atividades alternativas, vindo a permanecer com tempo ocioso.

e) Aula não relacionada ao ensino de língua portuguesa: as atividades mais comumente realizadas nas aulas não relacionadas ao ensino de língua portuguesa se encontram registradas no quadro F.

Pode-se sempre se pensar que o ato de assistir palestras poderia ajudar os alunos a posteriormente dissertar, uma vez que, ao menos potencialmente, ele poderia ter acesso às

informações que, quando necessárias, poderiam ser utilizadas para compor a enciclopédia utilizada para argumentar a favor do ponto de vista defendido por eles.

A leitura dos diários de campo, entretanto, faz com que nosso otimismo decresça: na maioria das vezes, o tom adotado pelo palestrante é fortemente moralizante, que não só não agrega informações como, para piorar, fornece um exemplo muito precário de um texto dissertativo oral, dada a precariedade dos argumentos apresentados.

São também relativamente comuns as atividades que, de modo mais aberto, não agregam valor à aula de língua portuguesa, tais como organização de festinhas em nível médio para arrecadar fundos e, mesmo, as aulas em que o professor permaneceu sentado sem fazer nada, e os alunos não foram orientados para realizar quaisquer atividades em aula.

Em suma, para compreender a grande dificuldade que os egressos das escolas públicas demonstram para ultrapassar a barreira da prova do vestibular da FUVEST, o primeiro nível de problema localizado por nós foi o que nos parece ser o mau uso do tempo nas aulas de língua portuguesa.

Dado o modo como o professor o emprega, não parece que ele tenha claro quais são os conteúdos e as habilidades que ele deveria privilegiar para que seus alunos viessem a aprender a escrever. Posto isso, resolvemos, então, deter-nos mais especificamente nos modos por meio dos quais a escrita da dissertação vem sendo feita.

Quadro F: Atividades mais realizadas nos momentos não relacionados ao ensino de língua portuguesa.

Atividade realizada	Nº de horas	Exemplos prototípicos encontrados nos diários de campo
Atividades não relacionadas ao ensino de língua portuguesa.	106	Os alunos são levados para uma palestra sobre trânsito realizada por dois policiais militares.
Total	106	



Como se ensina a escrever o texto dissertativo na escola pública?

Nas 153 horas de aula, correspondentes a 6% do *corpus*, cujo objetivo específico era ensinar a escrever o texto dissertativo, encontramos três tipos de atividades mais recorrentes por ordem de frequência: a) sequência didática para a escrita do texto dissertativo (132 horas); b) escrita isolada de um texto dissertativo (14 horas); e c) cópia de ponto a respeito da estrutura do texto dissertativo, seguido de exposição (7 horas).

As sequências didáticas para a escrita do texto dissertativo tinham a duração média de duas aulas duplas (dois tempos de cinquenta minutos). O procedimento mais comumente adotado era o que se segue: na primeira aula, o professor propunha um tema para ser discutido com os alunos, solicitando a eles que levantassem aspectos positivos e negativos a seu respeito e os anotava na lousa. Na segunda aula, após fazer comentários gerais sobre como os alunos deveriam fazer suas redações, o professor solicitava que eles escrevessem, em sala de aula, uma redação em que escolhessem um ponto de vista a ser defendido.

Em casos isolados, após a correção dos textos dos alunos, o professor comentava oralmente as redações, salientando as principais recorrências de problemas. Em geral, atinha-se àqueles de ordem ortográfica, ignorando outros problemas textuais, tais como os já apontados neste trabalho: desconhecimento das características estruturais do texto dissertativo, desconhecimento dos pré-requisitos para a articulação lógica dos segmentos e precariedade de recursos para a construção da tese ou sua sustentação.

Encontramos casos isolados em que os professores chegaram a utilizar dez aulas para passar pelas etapas acima descritas, o que possibilitou uma maior exploração do tema selecionado, por meio de um levantamento crítico de aspectos positivos e negativos a seu respeito, seguido de um trabalho mais rígido de escrita e de correção dos textos dos alunos.

Nas aulas isoladas dedicadas à escrita de um texto dissertativo, o professor limitou-se a registrar um título de dissertação pouco atrativo no quadro-negro – por exemplo, “A vida é uma rotina” – e a solicitar que os alunos escrevessem durante a aula, permanecendo passivo durante o tempo em que alguns realizavam a tarefa e outros se entretinham com conversas paralelas. Na maioria dos casos, ao término da aula, os textos eram recolhidos e posteriormente devolvidos com um visto e não com uma correção.

Por último, nas aulas dedicadas à cópia de ponto a respeito da estrutura do texto dissertativo, seguida de exposição, o professor escrevia na lousa as características desse tipo de texto ou algumas orientações de caráter geral a serem seguidas pelos alunos. A maior parte do tempo da aula foi gasto para os alunos copiarem o conteúdo previamente escrito no quadro para posterior explicação por parte do professor. Destaca-se, ainda, o fato de que o professor não solicitou posterior produção escrita. Assim, o conteúdo passado no quadro pelo professor foi proposto como uma espécie de fórmula a ser decorada pelos alunos, sem preocupação com sua aplicação prática. Um exemplo:

Introdução:
Quais as ideias que vão servir para você discutir o assunto?
Desenvolvimento:
Como será desenvolvida cada uma dessas ideias?
Conclusão:
Qual a conclusão a que se chegará?

No exemplo que acabamos de transcrever, vê-se que o professor achou necessário dar algum tipo de “pista” para que seu aluno refletisse a respeito de como deveria ser cada uma das partes de sua dissertação. Entretanto, as questões copiadas pelos alunos antes de escrever são tão vagas e genéricas que dificilmente podem prestar-se como auxílio para quem precisa ser ensinado a escrever um texto dissertativo. De novo, o que temos aí é uma triste equação, segundo a qual ensinar a língua portuguesa parece ser considerado como sendo sinônimo de fornecer





fragmentos escritos nessa língua para serem copiados pelos alunos.

Considerações finais

Iniciamos este trabalho interrogando a respeito das chances de um egresso do ensino médio no sistema público ter chance de ser bem-sucedido na prova de redação caso dependa exclusivamente daquilo que lhe é ensinado na escola.

Por meio da análise da prova de língua portuguesa de 2008 da FUVEST, pudemos perceber que, para ser aprovado, o candidato deve já ter superado todos os problemas que as 200 redações examinadas por nós, em fase preliminar à pesquisa, apresentam.

Assim, para além de produzir textos com correção formal, os alunos devem dar provas de que puderam depreender as posições enunciativas veiculadas nos diferentes fragmentos que compõem o enunciado da prova de redação; compará-las de modo a dirigir a argumentação para o ponto de vista defendido no seu texto; utilizar as regras apropriadas para a citação dos fragmentos da coletânea; e redigir o seu texto de forma a sustentar um ponto de vista próprio.

Essas habilidades não são inatas, ao contrário. Devem ser ensinadas pelo professor de língua portuguesa de forma explícita e deliberada. Só para citar alguns exemplos de atividades que precisariam ser feitas para que um aluno possa aprender a

escrever uma dissertação, podemos mencionar o cotejamento de textos argumentativos diversos, visando depreender quais são as partes variáveis e invariáveis desse gênero; a reflexão a respeito da existência de coerência entre cada tese e seu respectivo argumento; a montagem de “enciclopédias” de uso comum para a composição de textos argumentativos; a introdução de argumentos, em forma de citação, nos lugares mais adequados de textos previamente preparados pelo professor etc.

Estamos conscientes de que o número de aulas analisadas por nós não é exaustivo, mas, pela variedade dos ambientes onde foram coletadas, ousamos dizer que configuram uma amostra bastante fidedigna dos modos como se tem ensinado a escrever o texto dissertativo. Como apenas seis por cento do tempo do ensino médio é dedicado a esse fim, ainda mais do modo como é feito, pode-se dizer que as chances de que um aluno chegue a aprender a escrever dissertações ao longo do ensino médio são mínimas.

Assim, quando os egressos das escolas públicas não conseguem ser aprovados na prova de redação dos vestibulares das universidades públicas, não se trata de um problema de incapacidade pessoal, mas sim de um equívoco com relação ao ensino de língua portuguesa. Como o ato de ensinar a escrever textos dissertativos é bastante insipiente, simplesmente não lhe foram oferecidas as oportunidades necessárias para que aprendesse a escrever.





Anexo A

REDAÇÃO

*Vigilância epistêmica** é a preocupação que todos nós deveríamos ter com relação a tudo o que vemos, ouvimos e aprendemos de outros seres humanos, para não sermos enganados, para não acreditarmos em tudo o que é escrito e dito por aí. É preciso vigiar o futuro para sabermos separar o joio do trigo**.

Hoje boa parte dos sites de busca indexam tudo o que encontramos pela frente à internet, mesmo que se trate de uma grande bobagem ou de evidente inverdade. Qualquer opinião emitida, vista como um direito de todos, é divulgada aos quatro cantos do mundo. De fato, alguns desses sites de busca deveriam colocar, nos primeiros lugares, páginas de renomadas Universidades, preocupadas com a verdade.

Todos precisamos estar muito atentos a dois aspectos com relação a tudo o que ouvimos e lemos:

- se quem nos fala ou escreve conhece a fundo o assunto, se é um especialista comprovado, se sabe do que está falando;

- se quem nos fala ou escreve, na verdade, é um idiota que ouviu falar algo e simplesmente repassa, aos outros, o que leu e ouviu, sem acrescentar absolutamente nada de útil.

Aumentar nossa vigilância e preocupação com a verdade é necessidade cada vez mais premente num tempo que todos os gurus chamam de Era da Informação.

Discordo, profundamente, desses gurus. Estamos, na realidade, na Era da Desinformação, de tanto lixo e ruído sem significado que, na maior parte das vezes, nos são transmitidos, todos os dias, eletronicamente, sem que exista o menor cuidado com a precisão e seriedade do que se envia, por parte das fontes que colocam matérias na rede. É mais uma consequência dessa ideia que a maioria das pessoas tem sobre a liberdade de expressar o que bem quiser, de expressar qualquer opinião que seja, como se opiniões não precisassem se basear no rigor científico, antes de serem emitidas.

Stephen King, *Revista Veja*, 03/10/2007. Adaptado.

* **Vigilância epistêmica** = capacidade de ficar atento e perceber se uma afirmação tem ou não valor científico.

** **Separar o joio do trigo** = no contexto, capacidade de diferenciar observações equivocadas, mentiras mesmo, de outras afirmações que contêm verdades.



Textos explicativos em sete idiomas, inclusive português. Na segunda fase, será possível consultar livros. A Biblioteca Nacional brasileira é uma das participantes.

O Estado de S. Paulo, 02/12/2007. Adaptado.

Países se unem em projeto da ONU

Tesouros informativos de vários países estarão disponíveis gratuitamente para qualquer internauta, a partir deste mês, com a formação da Biblioteca Digital Mundial, uma iniciativa da ONU. O portal terá, na primeira fase, mapas, fotografias e manuscritos, com

O acesso à informação (em sua maioria, eletrônica) se tornou o direito humano mais zelosamente defendido. É aquilo sobre o que a informação mais informe é a fluidez do mundo habitado e a flexibilidade dos habitantes. O noticiário – essa parte da informação eletrônica que tem maior chance de ser confundida com a verdadeira representação do mundo lá fora é dos mais perecíveis bens da eletrônica. Mas a perecibilidade dos noticiários, como informação sobre o mundo real, é em si mesma uma importante informação: a transmissão das notícias é a celebração constante e claramente repetida da enorme velocidade de mudança, do acelerado envelhecimento e da perpetuidade dos novos começos.

Zygmunt Bauman, *Modernidade Líquida*. Adaptado.

Instrução: Os textos apresentados trazem reflexões e notícias sobre o mundo digital. Com base nesses textos e em outras informações e ideias que julgar pertinentes, redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, argumentando de modo claro e coerente.



Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

AGUIAR, H. H. da C. **A capacidade de argumentação nos alunos de 5ª e 6ª série**. 2005. Disponível em: <www.filologia.org.br/ixcnlf/10/02.htm>. Acesso em: 19 fev. 2009.

BATISTA, A. A. G. **Aula de português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FUVEST. **Fundação Universitária para o vestibular**. Disponível em: <http://www.fuvest.br>. Acesso em: 04 fev. 2009.

GAVAZZI, S. **Ensino de argumentação na escola**: uma nova proposta. 2004. Disponível em: <www.filologia.org.br/viisenefil/04.htm>. Acesso em: 19 fev. 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MERCADO, R. M. La construcción de la documentación etnográfica. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1987. p.140-171.

OLIVEIRA, R. A. J. de; SUASSUNA, L. Concepções e práticas escolares de leitura: contribuições para a didática da língua portuguesa. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 1-12, 2008.

PÉCORA, A. Problemas de argumentação. In: _____. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 87-112.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RIOLFI, C. R. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. **Leitura: Teoria & Prática** - Revista da Associação de Leitura do Brasil, Campinas, v. 40, p. 47-51, jan/jul, 2003.

_____. Ensinar a escrever: perspectivas e desafios na contemporaneidade. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. **Escola Viva** - elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 317-332.

ROCCO, M. T. F. **Crise na linguagem**: a redação no vestibular. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

SUASSUNA, L. **Linguagem como discurso**: implicações para as práticas de avaliação. 2004. Tese (Doutorado)- Instituto dos Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

VAL, M. da G. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Recebido em 25.03.09

Aprovado em 04.12.09

Claudia Rosa Riolfi é psicanalista, doutora em Linguística, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise - GEPPEP.

Suelen Gregatti da Igreja é aluna de graduação em Letras (português e francês) pela Universidade de São Paulo, integrante Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP, realizando iniciação científica com bolsa FAFE/FEUSP. E-mail: sueigreja@usp.br.