

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar uma análise sobre a produção escrita de vestibulandos. A partir da análise de quatro textos, nossos dados evidenciaram dificuldades derivadas do processo de leitura e escrita sem perspectiva interacional.

PALAVRAS-CHAVE: Interação, coesão e coerência, progressão textual, leitura, escrita.

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.

(BAKHTIN, 2003, p. 300)

Apesar de ter-se tornado objeto de discussão e pesquisa, desde os anos 70, o insucesso na aprendizagem da escrita continua na ordem do dia. São freqüentes as queixas de alunos e professores e as (pseudo)explicações das instâncias implicadas no processo de ensino-aprendizagem, assim como a busca por alternativas que minimizem o problema. Emprego o verbo minimizar, porque considero ser possível alterar essa situação a médio prazo, enquanto somente a longo prazo será possível resolver o problema do domínio satisfatório das habilidades de leitura e escrita na escola (e fora dela, naturalmente).

* Professora do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem e do Curso de Letras do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso.
E-mail: rohpetroni@uol.com.br

Parte desse insucesso pode ser explicada pelo fato de a escola ainda hoje não assumir uma concepção de ensino e de língua(gem) que leve em consideração o enunciado (no sentido bakhtiniano do termo) como “real unidade da comunicação discursiva, porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 274).

A fim de tentar reverter o quadro desfavorável ao ensino de língua portuguesa escrita, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), configurados “como síntese dos avanços conquistados nas últimas décadas, a partir das discussões a respeito das diferentes propostas para o ensino de Língua Portuguesa (LP)”. Os resultados efetivos dessa tentativa, talvez, possam ser aferidos muito brevemente. Alguns trabalhos de pesquisa têm sido divulgados, sob a forma de livros ou artigos, nos quais se vislumbram alternativas para a superação das dificuldades relativas, especialmente, à leitura e produção escrita.

Entretanto, o que ainda se constata é uma distância grande entre o comportamento lingüístico escrito esperado pela escola e aquele realmente materializado nos textos da maioria dos alunos, especialmente daqueles provenientes da rede pública de ensino. Via de regra, esse descompasso é divulgado, não sem algum estardalhaço, no período de avaliação do desempenho de estudantes, em diferentes níveis (vestibular, Enem, Enade...).

Neste artigo, apresento a análise de quatro textos produzidos em 1999, por candidatos ao Curso de Letras do Campus Universitário de Rondonópolis/UFMT, segundo duas modalidades de exames: a) Unificado, cujo tema era *A idade da responsabilidade penal deve ser diminuída?*; b) Especial,¹ com o tema *A leitura como exercício de cidadania*, nas quais foi solicitada a produção de um texto verbal que deveria refletir a posição do aluno sobre o tema proposto e os argumentos que a embasavam, dirigindo a produção escrita para o tipo dissertativo.

Esta análise segue dois critérios. O primeiro deles, extraído da própria proposta de produção textual apresentada aos vestibulandos,

centrou-se na estrutura formal do texto dissertativo. Decorrente deste, a manutenção do tema e a progressão textual, expressas por mecanismos de coesão e coerência textuais, com o estabelecimento das relações lógicas necessárias à construção conceitual e cognitiva do texto, constituíram-se no segundo critério de análise.

ESTRUTURA FORMAL, COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS

O modelo canônico de dissertação ensinado na escola compõe-se de três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. A primeira, normalmente, apresenta a idéia central, ou seja, a tese que vai ser discutida, para que o leitor já saiba do que o texto irá tratar; corresponde geralmente a um parágrafo. Já a segunda corresponde ao desdobramento da idéia central, com a exposição dos argumentos que vão provar a idéia contida na introdução; pode haver um ou mais parágrafos. A última “amarra” o texto, pode funcionar como uma confirmação da tese inicial, resumindo os principais aspectos discutidos no texto; consta geralmente de um parágrafo (PACHECO, 1988). Teoricamente, então, um texto dissertativo poderia conter uma estrutura formal mínima de três parágrafos.

Essa estrutura textual fundamenta-se no emprego de recursos lingüístico-discursivos para constituir a textualidade de uma seqüência coerente de enunciados. Tratando-se de uma proposta de produção textual dissertativa, busquei identificar nas redações a emergência do modelo canônico ensinado pela escola. O texto abaixo foi extraído do conjunto de textos produzidos no Vestibular Especial, conforme a transcrição a seguir:

A leitura como exercício de cidadania

Ler, é um dilema; gostar de ler é um lema, um lema de educação, altruísmo, cultura, sociabilidade, criatividade. Enfim, a boa leitura enriquece o ser humano, forma e informa o cidadão. A leitura dinâmica, enriquece a mente, o saber; desperta o conhecimento adormecido, de novas fronteiras, incalculadas, imedidas. Desperta o sentimento

de cidadania, o de ser crítico, o de homem participativo, consciente de seus direitos e deveres; dos direitos de moradia, segurança, educação, liberdade, voto, expressão; o dever de respeito ao próximo; amor à pátria, à família, às coisas criadas...

A leitura, sinônimo do saber, enleva o homem a exercer seu direito/dever de cidadão autêntico, construtor de uma nova sociedade, de um novo mundo.

Esse texto condensa, no primeiro parágrafo, uma avalanche de dados, sem que seja possível identificar, por essa razão, a tese que o autor pretende defender. As informações estão justapostas, e o parágrafo apresenta um único elemento coesivo (enfim), relacionando o segundo período ao primeiro e fazendo deste um resumo, ao qual se segue novo conjunto de informações, abrindo uma nova frente temática.

Em conseqüência dessa justaposição de conteúdos, o leitor não consegue saber de que tratará o texto, já que estão reunidas, no mesmo espaço e sem o estabelecimento de relações adequadas, uma “definição” de ler, algumas “conseqüências” da boa leitura e considerações várias sobre a leitura dinâmica, o sentimento de cidadania, de direitos e deveres, amor à pátria, à família. Além disso, não são explicitados os conceitos usados no texto. Por exemplo, por que ler é um dilema? O que significa isso? O que o candidato entende por “boa leitura”? Observe-se que ele toma esse conceito como de conhecimento do leitor do texto, marcando-o com uma expressão nominal definida (a boa leitura), por meio da qual apresenta um julgamento de valor (positivo) sobre o tópico em discussão. Entretanto, apesar do uso desse adjetivo axiológico, o conceito de “boa leitura” não é explicitado no texto. Seria aquela relacionada à qualidade do material lido, ou seja, aos bons autores – Machado de Assis, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira –, ou seria aquela relacionada à “profundidade” dessa leitura, isto é, à leitura crítica? Qualquer que seja a alternativa, não é indicado ao leitor o modo como essa “boa leitura enriquece o ser humano e forma o cidadão”.

O leitor também não é informado sobre o que seja “a leitura dinâmica”, igualmente tomada como de seu conhecimento. Seria a leitura realizada de modo rápido, que “permite a apreensão sintética e instantânea de um juízo ou raciocínio” ou seria a leitura constante? Como essa “leitura dinâmica enriquece a mente e o saber”: pela quantidade de informação, pela qualidade dessa informação ou por outra razão? O que significa “despertar o conhecimento adormecido”? Em resumo, como essa “leitura dinâmica” desperta o sentimento de cidadania e torna o homem consciente de seus direitos e deveres? São algumas questões que o leitor pode fazer no momento da leitura desse texto.

As articulações do texto são todas de natureza exofórica (KOCH, 1994), isto é, referem-se à situação extralingüística, à situação discursiva. Esse fenômeno ocorre porque o produtor do texto pressupõe que seu leitor partilha os mesmos valores que introduz em seu texto. Por essa razão, deixa de esclarecer os conceitos que emprega e compromete tanto a estrutura do texto quanto o seu aspecto discursivo.

Em relação ao plano discursivo, também ocorrem falhas, uma vez que o texto não apresenta continuidade temática nem “densidade”, isto é, nem historicidade, já que não está inserido em um quadro histórico que lhe dê sentido. Prova disso é a argumentação apresentada, toda calcada em chavões, portanto, em um conhecimento de domínio público que prescinde da construção de uma rede discursiva.

Para Koch e Travaglia (1989, p. 48), um dos fatores intervenientes na atribuição da coerência textual são os pragmáticos e interacionais, tais como “o contexto situacional, os interlocutores em si, suas crenças e intenções comunicativas, a função comunicativa do texto”. Considerando a situação de comunicação em que esse texto foi produzido (o exame vestibular) e a necessidade de o candidato mostrar ao interlocutor/corretor da prova que domina não somente o conteúdo, mas a forma para produzir seu texto sobre o tema dado, além de, principalmente, produzir um texto escrito que comprove esse domínio, pode-se afirmar que esse texto é incoerente para a situação

comunicativa em que foi produzido. Nessa perspectiva, é, portanto, um texto que fere o princípio da coerência pragmática, assumido por Koch e Travaglia (1991, p. 39). Não apenas sua estrutura formal é inadequada à proposta de produção escrita, como também é difícil para o leitor estabelecer uma continuidade de sentido, a partir do tema inicialmente posto. Esse texto apresenta, então, para o leitor um problema de interpretabilidade, ou seja, a dificuldade de estabelecer “uma continuidade de sentidos perceptível no texto, resultando numa conexão conceitual cognitiva entre elementos do texto” (KOCH e TRAVAGLIA, 1989, p. 11-12). É possível perceber que há uma tentativa do produtor do texto de atender à proposta do vestibular. Entretanto, ele o faz sob a forma de um amontoado de informações relacionadas aos dois termos da proposta (leitura e cidadania), interpretados separadamente, sem, portanto, construir uma tese para expressar seu ponto de vista sobre o assunto. Como consequência, há apenas a enumeração de uma série de informações que podem ser relacionadas ao tema da proposta. Em virtude disso, qualquer relação que possa haver entre o conteúdo escrito e a proposta de produção textual permanece sem explicitação. São informações desarticuladas, cuja relação é apenas pressuposta pelo produtor.

A análise desse texto revela a dificuldade do aluno em fazer a leitura da proposta de produção escrita, isto é, em compreender a implicação sugerida em seu enunciado e em produzir um texto/discurso adequado a uma situação comunicativa específica, criando efeitos de sentido particulares. Essa dificuldade comprova o distanciamento entre as práticas de leitura e de escrita na escola, fato que impede o domínio de procedimentos lingüístico-discursivos responsáveis pela transformação de textos em discursos. A consequência é uma “escrita” escolar que não se caracteriza nem como texto nem como discurso, já que o aluno não constrói uma representação do objeto lingüístico e nem estabelece para ele uma finalidade discursiva.

Textos não-previstos ou desviantes

A estrutura formal identificada na quase totalidade dos textos não garante, entretanto, a produção do texto dissertativo, entendido como “um texto temático”, que “explica, analisa, classifica os seres concretos”, recorrendo a “conceitos amplos, modelos genéricos”, válidos para todos os casos, conforme Platão e Fiorin (1996, p. 253). Dessa forma, por mais que reproduzam o “modelo” dissertativo, e talvez mesmo por essa razão, os textos nem sempre atingem o objetivo de justificar adequadamente a posição de cada aluno produtor do texto.

Uma das razões que explicam essa dificuldade de construção do texto dissertativo satisfatório é a falta de conhecimento sobre o tópico proposto para discussão. Na situação do exame vestibular, o aluno precisa demonstrar não apenas conhecimento sobre esse tópico, mas também saber escrever um texto no gênero solicitado e, por essa razão, recorrer a um arcabouço formal (LEMONS, 1977) para cumprir sua tarefa, ainda que o conteúdo não satisfaça a proposta de produção escrita.

Assim, em relação à estrutura formal e à coerência textual, especificamente à coerência pragmática, identifiquei uma ocorrência que denominei textos não-previstos ou desviantes, porque, embora mantenham o título e respeitem a estrutura formal exigida pela proposta textual, apresentam dois modos distintos de ocorrência: a) “fuga do tema” ou conteúdo distanciado da proposta, de tal maneira que é difícil estabelecer algum vínculo entre esta e o texto efetivamente produzido; b) construção sob a forma de resposta do tipo “sim” ou “não”.

A análise desses textos permite concluir que o primeiro conjunto de “desvios” é resultado da não-compreensão da proposta textual; já o segundo está diretamente relacionado ao desconhecimento da função textual dissertativa, que deve dar a conhecer ao leitor a opinião do escritor sobre o tema em discussão. Observe-se a manifestação textual de “fuga do tema”:

A leitura como exercício da cidadania

No Brasil são fabricados excelentes livros com o objetivo maior de serem lidos e as pessoas a que cada dia possam ter o hábito de ler.

Se a maioria das pessoas se interessassem por livros interessantes não teria tantas pessoas com dificuldades em se relacionarem socialmente. Quando se cultiva um costume de ler sabemos falar sobre qualquer assunto sem receio de ser ignorante ou leigo no assunto.

Por isso que nós que esperamos ter um futuro brilhante precisamos ler e fazer dessa leitura um exercício em nossa vida diária.

Esse, apesar de curto, é bastante problemático no que diz respeito tanto à coerência textual quanto à manutenção do tema. É difícil determinar a idéia que o candidato defende. De que trata o texto? Uma constatação óbvia é que ele não trata do assunto proposto, fixando-se em apenas um dos pólos da relação exigida pela proposta de produção escrita. Nessa linha de raciocínio, o parágrafo inicial apresenta uma tautologia, o segundo determina uma relação equivocada, ou pelo menos não-necessária, entre leitura e relacionamento social, enquanto o terceiro estabelece o “exercício da leitura” como condição para alcançar um “futuro brilhante”. Ainda que essas relações possam ser verdadeiras, elas não são explicitadas ao leitor.

Observe-se que mesmo o estabelecimento de relações coesivas (condicionais, no segundo parágrafo, e consecutiva, no terceiro) não são suficientes para garantir a textualidade do material escrito. A simples ordenação desses conteúdos não garante a interpretabilidade do texto. Nesse caso, o aluno faz uso apenas da relação sintática que os conectivos estabelecem, demonstrando um certo domínio da forma, sem, entretanto, fazer o uso pragmático deles. O uso “burocrático” das marcas coesivas é insuficiente para agregar ao texto alguma “densidade”, alguma congruência. Mais uma vez, pode-se afirmar a ausência do sujeito argumentador, que mobiliza a língua para agir sobre o interlocutor.

Segundo Koch (1991, p. 60), um dos aspectos que interferem na avaliação da coerência de um texto é o conhecimento de mundo. Esse

conhecimento necessita ser ativado não apenas no momento da recepção do texto, mas também naquele de sua produção. É indispensável conhecer o assunto sobre o qual se discute. Não dispondo desse conhecimento, o produtor do texto recorre ao *frame* “leitura” para escrever seu texto, apresentando “um conjunto de conhecimentos armazenados na memória”, ativados pelo “rótulo” leitura. A ativação desse *frame* não demonstra reflexão sobre os dados apresentados. Não há, conseqüentemente, um trabalho lingüístico por parte do aluno que escreve, já que este não esclarece a relação que tenta estabelecer entre “leitura de livros interessantes” e “dificuldades em relacionamentos sociais”. Nesse caso, o aluno parte da pressuposição de que há pessoas com dificuldades de se relacionarem socialmente porque não lêem livros interessantes. De onde terá ele tirado esse argumento? Essa situação faria parte de sua realidade social? Que exemplos ele poderia apresentar para dar credibilidade a esse argumento? Sem algumas informações básicas, a compreensão do texto fica prejudicada e sua coerência impossibilitada de ser estabelecida.

A mesma falta de reflexão se manifesta na afirmação de que a leitura nos torna menos ignorantes sobre “qualquer assunto”. É preciso relativizar esse argumento. Em que situações ele é verdadeiro? Há mesmo obrigatoriedade de não sermos ignorantes ou leigos sobre “qualquer assunto”? Por que é importante que seja assim? Qual é a relação entre esse argumento e o anterior, referente às dificuldades de relacionamento social?

Também, na conclusão de seu texto, o vestibulando apenas reproduz, sem a devida explicitação, um argumento consensual sobre a relação entre “o exercício da leitura” e “futuro brilhante”. De que maneira esses dois “pólos” da questão estão relacionados? Qual é a implicação dessa relação quanto ao futuro desse aluno? Por que a opção por “futuro brilhante”?

São muitas as perguntas que permanecem sem resposta para o leitor. Entretanto, a estrutura formal mínima é perfeitamente respeitada

pelo aluno, inclusive com o emprego de conectivos adequados para o estabelecimento de relações argumentativas esperadas num texto dissertativo. Com esse artifício, o aluno preenche a estrutura do texto, ainda que as relações estabelecidas sejam de difícil interpretação para o leitor.

A pequena extensão desse texto pode revelar diferentes problemas enfrentados pelo candidato na sua produção escrita: por um lado, o desconhecimento do assunto, já que não conseguiu atender à proposta de produção escrita; por outro lado, uma maior dificuldade quanto ao emprego da linguagem escrita, já que lhe faltam os meios lingüísticos necessários para materializar seus conceitos em um texto/discurso adequado à situação de comunicação e ao interlocutor. Entretanto, a tentativa do aluno de construir um texto segundo o padrão escolar deixa entrever o tipo de representação que ele tem sobre o ato de escrever.

Essa representação, naturalmente, é resultado do processo de escolarização a que é submetido nos onze (ou mais) anos de sua formação acadêmica básica. No contexto do vestibular, tal representação está ligada, diretamente, à adequação da linguagem verbal escrita à norma culta (socialmente reconhecida e aceita, que o aluno sabe ser a esperada pelo corretor de sua prova); à capacidade de o aluno adequar essa linguagem ao conteúdo proposto para a redação, ou seja, à necessidade de se fazer compreender por meio da escrita; à imposição de uma estrutura textual aprendida na escola para a elaboração de seu texto.

Com essa representação, e na falta de domínio de mecanismos para ativar e adequar a modalidade institucionalmente exigida, esse candidato fixa-se na estrutura de um modelo a ser repetido e, para fazê-lo, lança mão de alguns elementos coesivos, “burocraticamente” distribuídos no texto. Esse fenômeno manifesta o “caráter mecânico” que a escrita assume para o aluno e a anulação de seu papel no processo de produção do texto/discurso. A ele não foi permitido (re)conhecer a relevância social da prática escrita como um espaço de construção da relação sujeito-linguagem.

Rocco (1981, p. 21), preocupada com a capacidade de desempenho textual de candidatos ao vestibular, estabelece como objetivo básico de seu trabalho o de “tentar uma caracterização da linguagem escrita dos vestibulandos, na medida em que se desconfia da existência de uma crise na linguagem escrita e, especialmente, na produção textual desses indivíduos”. Para caracterizar o nível formal de seus textos, considera que devem se estruturar, dentre outras maneiras, com base em uma “lógica das proposições” que torne evidentes certos tipos de relação (causais, temporais e outras relações lógicas diversas), obedecendo ao princípio da não-contradição entre as partes enunciadas. Além desses aspectos, o uso de conectivos adequados, com os quais se apresentariam “razões completas, enunciadas sobre as relações presentes entre proposições”, é também uma manifestação verbal escrita esperada. Todos esses cuidados com a expressão verbal permitiriam constantes movimentos de síntese, análise, dedução, “evitando assim a pura justaposição ou a explicação simplista”, o que resultaria num “todo coerente”, apresentando certas “características mais gerais do pensamento formal” que traduziriam uma “lógica inteligente, comunicável através da linguagem”.

Para estabelecer as relações entre pensamento e linguagem, a autora assume, também, a idéia de intersecção entre esses dois fenômenos proposta por Vigotsky, intersecção essa que resultaria na comunicação verbal. Com esse suporte teórico, a autora procura confirmar suas hipóteses, afirmando:

Presumo também não ser impertinente manter a hipótese de que, se esses textos inscrevem-se, também, hipoteticamente, na área de coincidência entre pensamento e linguagem, podem eles muito bem expressar os vários níveis de estruturação mental que chegam à luz através da linguagem organizada em discurso. (Rocco, 1981, p. 41)

Para respaldar sua hipótese de “nível de estruturação mental”, assume, além da formulação piagetiana do desenvolvimento do pensa-

mento formal, hipotético-dedutivo e abstrato, determinado pelo desenvolvimento etário, um pressuposto interacionista, por acreditar na “existência de relações entre pensamento e linguagem, relações essas que se definem de modos diversos e se manifestam em graus muito variados” (Rocco, 1981, p. 39). Tais relações, como se sabe, desenvolvem-se de forma natural e espontânea na oralidade, mas dependem de um processo de ensino-aprendizagem formal na modalidade escrita.

Apesar dessa “comunhão teórica”, que deveria levar em conta as condições de aprendizagem e de produção do texto escrito, a análise recobre, exclusivamente, as dificuldades de produção escrita relacionadas ao domínio de mecanismos lingüísticos dependentes de aprendizagem formal. Se se pode falar em “nível de estruturação mental”, esse conceito talvez se aplique à linguagem oral, cuja aprendizagem independe de formalização. Quanto à escrita, não há como prescindir do processo de ensino-aprendizagem. A simples exposição do aluno aos gêneros discursivos variados não faz dele um produtor de textos. A análise dos textos dos vestibulandos demonstra que eles apresentam grandes dificuldades para se expressarem na modalidade escrita. Infelizmente, essa constatação não é nova nem original: falta-lhes domínio de recursos lingüístico-discursivos para construir o texto escrito. Algumas experiências pedagógicas levadas a cabo nos últimos anos têm comprovado que o desenvolvimento das habilidades lingüísticas escritas é resultado de um trabalho intenso e sistemático de leitura e produção escrita, assumindo uma atitude pedagógica que privilegie o ensino-aprendizagem do texto a partir do próprio texto, desde o início do processo formal de aprendizagem escolar.

Lemos (1977), também interessada em estudar o desempenho escrito de candidatos ao curso superior, analisa, do ponto de vista da psicolingüística, as dificuldades dos vestibulandos em produzir dissertações. Para essa autora, tais dificuldades não são resultantes da incapacidade de ordenar idéias em razão do desconhecimento das regras gramaticais de coordenação e de subordinação, nem da pobreza vocabular

dos alunos, mas do desconhecimento das regras de uso desses instrumentos gramaticais na produção do discurso reflexivo escrito. A autora parte da hipótese de que, mesmo que o vestibulando tenha, de alguma maneira, contato maior ou menor com textos dissertativos escritos ou que receba instruções sobre sua elaboração, nada disso é suficiente, por si só, para que ele adapte à modalidade escrita os recursos sintáticos orais de que dispõe. Ocorre, por consequência, uma “operação de preenchimento de uma estrutura previamente dada ou inferida”, baseada em um “esquema formal” ou arcabouço definível como “uma articulação de posições vazias” a serem preenchidas com asserções evocadas pelo título da redação. Dessa forma, utilizando-se de um modelo formal preexistente, “a organização sintático-semântica de seu discurso não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas, ao contrário, de um arcabouço ou esquema, preenchido com fragmentos de reflexão ou evocações desarticuladas” (LEMONS, 1977, p. 62).

Com o interesse de investigar as dificuldades que a produção escrita representa para vestibulando e alunos de curso universitário, Pécora (1983) afirma que os problemas de escrita têm origem e se perpetuam em virtude do processo histórico de falsificação das condições de produção da escrita, que opera em duplo sentido: por um lado, provoca o esvaziamento das condições de produção e, por outro, fornece modelos para ocupar esse vazio. É com essa perspectiva que o autor identifica e descreve as dificuldades mais comuns e freqüentes encontradas em um *corpus* de redações, produzidas em diferentes situações. Nessa perspectiva, tais problemas são decorrentes de falhas no processo de alfabetização e estão muito distantes de “quaisquer hipóteses relativas à incapacidade lingüística ou intelectual do sujeito”.

Na busca das dificuldades interferentes nos processos de significação que os alunos tentam colocar em prática em suas redações, o autor centraliza sua análise nos problemas identificados na constituição da oração, no estabelecimento da coesão textual e no processo de argumentação.

No interior da oração, o autor identificou e descreveu problemas relativos ao domínio das regras da norma culta padrão, representados pela inadequação quanto à grafia correta, pontuação, regência – enfim, aspectos formais que interferem tanto na construção quanto na interpretação das orações. Para o autor, o não-domínio dessas regras – que são o conteúdo do ensino de língua portuguesa nos onze anos que o aluno passa na escola, antes de chegar ao vestibular e à universidade – é resultado de um processo de ensino que “confunde as novas necessidades criadas pelas condições específicas de produção da escrita, em relação às condições da oralidade, com uma ruptura entre a escrita e o uso efetivo que o aluno faz da linguagem”. Como conseqüência,

em vez de fornecer-lhe um conhecimento das especificidades dessa modalidade, que não é espontânea, a fim de que também aí seja capaz de significar, de atuar sobre o outro, de constituir referências para a própria experiência, o processo escolar tende a confinar a escrita nos limites de alguns modelos prévios, impermeáveis a usos individualizados e presentes, distantes do mundo diversificado de que faz parte o aluno naquele momento do aprendizado. (PÉCOR, 1983, p. 42)

Assumindo a especificidade da linguagem escrita, e a conseqüente necessidade de sua aprendizagem formal, o autor enfatiza as dificuldades localizadas na construção e nas relações das frases como decorrentes das condições próprias de produção dessa modalidade. Não sendo esta a transposição da oralidade, apresenta características próprias que só podem ser ensinadas e aprendidas em situação real de uso. Não se trata, pois, da falta de domínio da linguagem, mas do “desconhecimento das normas componentes do código da escrita, aliado a uma assimilação, lingüisticamente inadequada, da imagem de escrita que é adotada e veiculada pela escola” (PÉCOR, 1983, p. 47). Essa imagem da escrita é resultado de uma abordagem meramente instrumental da linguagem, em que predominam o uso da forma pela forma e a repetição do modelo textual. A ausência da função pragmático-discursiva pode ser atribuída,

sem dúvida, ao tipo de ensino que dissocia a aprendizagem e o uso efetivo da linguagem. Somente a reversão desse processo pode levar o aluno a tornar-se real produtor de seus textos/discursos, isto é, a estabelecer vínculos com seu(s) interlocutor(es) por meio de um produto discursivo elaborado a partir do “manuseio” de instrumentos lingüísticos adequados a uma determinada situação de comunicação. Para tanto, é imprescindível que o aluno não só aprenda a evidenciar seu papel decisivo no agenciamento do discurso, mas também reconheça a importância do interlocutor na troca discursiva que deve caracterizar também o texto/discurso escrito. Ao mesmo tempo em que aprende que há sempre alguém que escreve, aprende que há sempre alguém que lê.

Assumindo o texto como um “uso particular da linguagem que tem função discursiva”, isto é, como um “ato de linguagem que instaura uma relação de intersubjetividade” em dada situação comunicativa, o autor enfatiza o papel das condições específicas de produção de um texto escrito, na manipulação dos elementos coesivos como determinante da totalidade textual (PÉCORA, 1983, p. 49). Esta última não é restrita, portanto, aos elementos textuais, mas extensiva às finalidades do locutor ao produzir seu texto. É por isso que o domínio dos mecanismos de coesão textual está em estreita relação com o objetivo de agir sobre o outro. É por essa razão, também, que somente a presença de elementos coesivos não garante a coerência textual.

Todos os problemas de coesão identificados e descritos pelo autor como intervenientes na produção e compreensão dos textos (incomplete da oração, inadequação do relator, ambigüidade da referência anafórica) devem-se, na verdade, ao desconhecimento das condições de produção da escrita, ou seja, das imagens que o locutor do texto faz de si mesmo (Quem sou eu para lhe falar assim?), do interlocutor (Quem é ele para que eu lhe fale assim?), do referente (De que lhe falei eu?), do objetivo pragmático (Que pretendo dele para lhe falar assim?) que deseja alcançar com seu discurso. No jogo discursivo, Osakabe (1979) afirma a importância das imagens que fazem entre os si os interlocutores desse

discurso. Nessa perspectiva, o autor ressalta o fato de que “o locutor tem necessidade de ter também garantido certo número de significações que considera suficientemente aceitas e assimiladas no ouvinte, cujo desconhecimento pode levar o ouvinte simplesmente a recusar o discurso que lhe é dirigido” (OSAKABE, 1972, p. 60).

Nas trocas discursivas orais, as condições de produção do discurso são preenchidas pelo contexto. Na escrita, entretanto, essas condições têm de ser criadas no momento da realização do texto. Dessas condições, a que parece causar maiores dificuldades aos alunos é, exatamente, a imagem de locutor a quem se dirige o texto. Tal constatação leva Pécora (1983, p. 61) a afirmar que “essa condição singular da escrita, que deixa a sós o sujeito e suas imagens, não apenas dificulta a percepção de seu grau de ajuste ao interlocutor, como também cria a exigência de que o texto, e apenas ele, cerque-se de cuidados em relação à própria coesão”. A situação torna-se mais grave, porque ao desconhecimento das condições de produção soma-se a falta de prática, de “experiência”, de “exercício genuíno” com a atividade de leitura e produção escrita, substituída por uma idéia cristalizada de escrita como atividade “extensa e complexa”, mas não como espaço de trocas intersubjetivas. É, aliás, essa idéia que justifica a recorrência das estratégias de preenchimentos, identificadas e descritas por Lemos (1977): diante da dificuldade de manejo da linguagem escrita, e consciente de que tem de “fazer um texto longo e, se possível, com palavras difíceis”, o aluno lança mão de idéias prontas, devidamente “conectadas” pelos elementos coesivos, mas sem função no conjunto do texto. Prevalece a idéia de que o texto escolar tem de ser extenso e não um espaço de diálogo entre interlocutores.

A falta de (re)conhecimento das condições de produção, especialmente no tocante à ausência do interlocutor na situação de escrita, gera, além dos problemas de estruturação textual, coesão e coerência, discutidos até aqui, a produção de um texto sob a forma de resposta à pergunta de questionário, com respostas afirmativas e negativas.

Resposta do tipo “sim” ou “não”

Considerando-se o fato de a situação de produção ser um exame vestibular que estipulava um texto dissertativo, não seria esperado um texto cujo parágrafo inicial fosse estruturado sob a forma “sim” ou “não”. Embora o texto dissertativo se proponha a ser o instrumento por meio do qual o aluno expressa sua opinião, e a proposta de produção solicite explicitamente essa opinião, a produção desse gênero textual requer um nível de domínio lingüístico e abstração suficiente para construir lingüisticamente essa opinião ou ponto de vista favorável ou desfavorável ao tópico em discussão. Isso que dizer que o seu produtor deve situar o leitor quanto ao ponto de vista que defenderá pela argumentação e não simplesmente pela resposta positiva ou negativa.

Para situar, então, o leitor, é preciso construir a tese ou o ponto de vista que assumirá em seu texto, para que aquele possa acompanhar seu raciocínio e concordar ou não com ele. A ausência da construção da tese é indicativa da falta de planejamento da produção escrita.

Observe-se o texto a seguir:

A idade da responsabilidade penal deve ser diminuída?

Sim, dependendo do delito que esse menor praticou, e desde que ele tenha consciência do que ele estava fazendo, por que um jovem que roubar para saciar a fome, ele não deve ser considerado como um bandido perigoso.

Mas esse menor não tem que cumprir sua pena em uma penitenciária e sim em um centro de recuperação de menores onde ele possa ter o apoio de psicólogos, professores, médicos e palestras de pessoas que já passaram pelo mundo do crime.

Por que se esse menor for levado para uma penitenciária onde existem bandidos perigosos que já cometeram assassinatos, esturpos, eles vão sair de lá piores do que entraram, por isso é que esses menores deveriam ser julgados pela justiça comum, e se condenados fossem para o centro de recuperação, cumprindo assim sua pena, e quando saíssem já estariam prontos para refazerem suas vidas com dignidade.

Inicialmente, é preciso deixar claro que nada impede que um texto dissertativo seja iniciado pelo advérbio afirmativo, demonstrando a concordância do locutor com o tópico proposto para a discussão. Entretanto, é preciso não perder de vista as condições em que o texto é produzido. No exame vestibular, espera-se que o produtor do texto respeite, por exemplo, o gênero dissertativo, solicitado na proposta de redação.

Na atividade argumentativa oral, o recurso à resposta “sim” ou “não” é bastante adequado, por ser inserido em uma situação de discurso que dispensa o fornecimento de pormenores sobre a atividade discursiva, já que conta com um contexto de produção compartilhado pelos interlocutores. No texto dissertativo escrito, entretanto, seu produtor deve indicar o tema proposto para a discussão, antes de tomar uma posição e torná-la clara, independentemente de a proposta de produção textual ser apresentada sob a forma de uma afirmação ou de uma interrogação.

No texto em análise, então, esse produtor “queima” a etapa de apresentação do tema, não esclarecendo sobre que tema constrói seu ponto de vista favorável. Inicia o texto expressando sua concordância com a idéia contida na proposta de produção escrita, porém não explicitada para o leitor. Emprega um advérbio de afirmação, seguido de uma justificção que não deixa claro para o leitor qual é o tópico da discussão. Toma-o por compartilhado com o leitor ao usar as expressões exofóricas o delito (retomada pelo verbo roubar) e esse menor (substituída, na seqüência, pelo pronome ele e pela expressão nominal um jovem), sem antecedente explícito no texto. Há um excesso de referências situacionais, sem correspondente expresso no próprio texto. Esse antecedente só pode ser inferido a partir da proposta de produção textual, que não é ou pode não ser acessível ao leitor virtual. Segundo Correa (1997, p. 180), a “participação pressuposta – e não construída – do leitor quanto à partilha de conhecimento tem muito a ver com a expectativa de elaboração conjunta do discurso, típica da conversação”.

No parágrafo introdutório do texto, o emprego de elementos coesivos sem referência textual correspondente denuncia uma dificuldade relativa às condições de produção na modalidade escrita, cuja especificidade envolve, dentre outros aspectos, a adequada manipulação de elementos virtuais de coesão, segundo Pécora (1983). O produtor do texto parece contar com a cooperação do seu leitor no estabelecimento das relações inferenciais que projeta no texto. A não-explicação dessas relações pode ser atribuída à dificuldade de representar lingüisticamente uma situação de interlocução virtual, simulada e que deve ser construída com os recursos da língua, disponíveis para essa finalidade. Esse é um aspecto que distancia a oralidade da escrita. Na primeira, o processo de produção é dirigido pela dinâmica da situação comunicativa imediata, na qual o contexto exerce uma função decisiva; já na segunda, os fatores extralingüísticos devem ser “textualizados”, isto é, devem ser dados a conhecer ao interlocutor pela atividade lingüística do produtor do texto. Para Fonseca (1994), na produção escrita, o enunciado está indiretamente ancorado na situação de enunciação e apresenta-se aparentemente autônomo em relação a ela. Por essa razão, os marcos referenciais devem ser construídos no interior do próprio texto, criando uma rede referencial-discursiva que escapa à contingência da situação concreta do aqui-agora, característica da oralidade.

Como se pode perceber, as condições de produção do texto escrito exigem a criação lingüística das circunstâncias concretas dessa produção para assegurar ao texto sua autonomia em relação ao contexto e sua adequação à situação discursiva. É por isso que a simples indicação da posição (des)favorável a um determinado tópico não é suficiente para garantir a (re)construção do sentido pretendido pelo locutor. Dessa forma, a abundância de subordinação na construção do período (presença das orações subordinadas gerundiva, condicional, causal) não é suficiente para situar o leitor em relação ao tópico que o aluno deseja discutir. Depreende-se daí que não é a forma lingüística que desempenha um papel fundamental na construção do discurso, mas o modo de relacioná-la ao contexto e à situação discursiva.

Na seqüência, o aluno estabelece a condição em que o menor deverá cumprir a pena. Introduce seu argumento com o operador argumentativo “mas”, que não apresenta oposição ao conteúdo mencionado no parágrafo anterior e sim à prática social de cumprimento de pena em penitenciária, também assumida pelo aluno como de conhecimento público. Com base nessa prática é que sugere o cumprimento da pena em “centros de recuperação de menores”, nos quais, teoricamente, haveria infra-estrutura para “reabilitar o menor infrator”. Observe-se que, além do operador argumentativo “mas”, o aluno emprega outros elementos coesivos, tais como as expressões anafóricas “esse menor”, “ele”, “que”.

No terceiro parágrafo, o aluno mostra as razões de sua opção, afirmando as conseqüências negativas da convivência de menores com “bandidos perigosos” que já cometeram crimes diversos. Inicia-o com um operador argumentativo (por que) que apresenta a conseqüência da prisão em penitenciária, com presos “mais experientes” (o menor vai sair dessa prisão pior do que entrou) e é seguida do operador condicional “se”, que especifica a expressão “uma penitenciária”, introduzida no parágrafo anterior, como sendo o lugar “onde existem bandidos perigosos que já cometeram assassinatos, estrupos”.

Embora o texto esteja disposto em três parágrafos, e os dois subseqüentes sejam introduzidos por operadores argumentativos, sua distribuição é inadequada, porque o último parágrafo tem a função de explicitar a opção pelo “centro de recuperação” feita no anterior e deveria integrá-lo da forma como foi construído. Esse texto não respeita, dessa forma, a estruturação textual requerida na produção do texto dissertativo, apesar da variedade de elementos coesivos que apresenta.

Delforce (1985) propõe-se a discutir as dificuldades de ensino-aprendizagem que a dissertação impõe a professores e alunos. Centrando-se nas dificuldades apresentadas pelos alunos, classifica-as em relação ao objeto, às capacidades gerais dos alunos e ao tipo de ensino oferecido.

Quanto às dificuldades apresentadas pelos alunos, o autor as concebe na perspectiva do sistema de representações que eles têm sobre esse objeto lingüístico. Tais representações sobre como construir uma boa dissertação englobam, inicialmente, a necessidade de ter idéias e de organizá-las em um bom plano (introdução, desenvolvimento e conclusão). Em seguida, é preciso saber redigir, de preferência um texto longo e que agrade ao corretor, juiz do texto, cujos critérios de julgamento são desconhecidos. Para o autor, a preocupação com esse julgamento cria insegurança para a produção do texto.

O autor identifica na representação dos alunos sobre a imagem da dissertação a ausência de duas dimensões essenciais: a dimensão textual e a situação de discurso. A ausência da primeira reflete a falta da representação do texto final que o aluno deveria redigir, respeitando as restrições discursivas, impostas pela situação de produção ou situação de discurso. Em consequência disso, a dissertação não é encarada como um processo de produção de texto, uma vez que se resume à adição de elementos constitutivos (as idéias, os planos, a redação), sem preocupação interacional, e à sucessão de operações (buscar idéias, planejar o texto, escrever). É por essa razão que o texto dissertativo tem, para os alunos, duas finalidades, não totalmente equivocadas, mas limitadoras do processo de produção. Desse modo, expressar opinião e mostrar conhecimento não são suficientes para tornar o texto dissertativo funcional como texto e como discurso. Para esse autor, então, o fundamental é despertar a atenção dos alunos para as regras de funcionamento do texto dissertativo, mesmo que esse gênero seja uma produção em situação escolar.

A situação discursiva é um conceito que o aluno não domina de modo algum, razão pela qual ele tem dificuldade em estabelecer um diálogo com o interlocutor. Somente a sensibilização para esse aspecto inalienável do processo de produção escrita pode reverter essa situação.

As dificuldades de produção do texto dissertativo escrito, especialmente as relativas à coesão e coerência textuais, parecem materializar

a preocupação do aluno com procedimentos formais para a ocupação do espaço em branco na folha de papel. Essa postura, involuntária, do aluno não lhe permite a produção de um texto/discurso que represente seu trabalho com a linguagem, em busca de efeitos de sentido singulares, numa esfera específica de comunicação, numa modalidade igualmente específica. Assim, não há uma representação do objeto, que deveria ser construído lingüisticamente, nem a construção de uma finalidade pragmática para o texto produzido.

Apresento, a seguir, a análise quanto ao segundo critério estabelecido: a manutenção do tema e a progressão textual.

MANUTENÇÃO DO TEMA E PROGRESSÃO TEXTUAL

Para converter-se em texto, uma seqüência lingüística deve respeitar dois requisitos básicos de coerência: a consistência e a relevância. Segundo Koch e Travaglia (1989, p. 81), a “consistência exige que cada enunciado de um texto seja consistente com os enunciados anteriores”, isto é, que não haja contradições entre eles. A consistência é resultado da utilização de termos pertencentes a um mesmo campo lexical, que ativa um *frame* dentro do qual todos os elementos do texto serão interpretados, evitando ambigüidades. É responsável, dessa forma, pela progressão temática, que implica a “organização e hierarquização das unidades semânticas de acordo com seu valor comunicativo” (KOCH, 1994, p. 57).

A relevância, por sua vez, “exige que o conjunto de enunciados que compõem o texto seja relevante para um mesmo tópico discursivo”, ou seja, que haja manutenção temática ou continuidade de sentido para que o texto possa ser considerado coerente. A observação de ambos os requisitos garante a progressão textual.

Para funcionar, o texto dissertativo deve respeitar as condições de progressão textual – isto é, a articulação e hierarquização dos argu-

mentos apresentados – e manutenção temática, com o acréscimo de informações novas ao conteúdo dado, fatores que garantem a textualidade do material escrito. Dois entraves à construção dessa textualidade foram identificados no *corpus*, a saber, o raciocínio circular e a contradição, dos quais discutirei apenas o primeiro, no texto a seguir.

A idade de responsabilidade penal deve ser diminuída?

No Brasil atual vivemos grandes problemas quanto a responsabilidade dentre os menores, a lei brasileira protege muito o menor, dando assim a oportunidade para que eles sintam a liberdade e achar que assim podem fazer tudo o que querem, trazendo para a sociedade grandes problemas.

O menor é muito protegido, e coloca assim a vida das pessoas em constantes riscos, um exemplo comum e que é um dos grandes problemas que a sociedade enfrenta hoje, é quanto o menor do volante, se o menor não tem responsabilidade para assumir seus compromissos, ele não terá responsabilidade para dirigir e colocar assim a vida das pessoas, porque quando se é jovem, ou melhor, adolescente não se pensa em responsabilidade e sim em aventura. A lei brasileira deveria punir os menores com todo o rigor como se fosse um maior, e quem sabe assim eles tomariam um pouco mais de responsabilidade e cumpririam os seus deveres.

Nós deveremos ter muito cuidado pois a maioria dos menores hoje não respeitam o ser humano e nem a si próprio, com base nisso não deveriam pensar duas vezes e reduzir logo a idade da responsabilidade penal antes que seja tarde demais.

No primeiro parágrafo, o aluno estabelece uma relação de causa-conseqüência entre os “grandes” problemas que o país enfrenta com os menores e a proteção excessiva que a lei brasileira lhes dá (vivemos grandes problemas... [porque] a lei brasileira protege muito o menor). No final desse mesmo parágrafo, repete a expressão “grandes problemas”, sem especificá-los ou exemplificá-los.

O segundo parágrafo constitui-se em uma repetição da idéia de “proteção” expressa no primeiro (o menor é muito protegido, a lei

brasileira deveria punir os menores com todo rigor). Ao tentar justificar sua posição, o aluno oferece um argumento (um dos grandes problemas que a sociedade enfrenta, hoje, é quanto o menor do volante) que fere o princípio da coerência semântica, uma vez que contraria o conhecimento de mundo geral (KOCH, 1989, p. 33). Para Rocco (1981, p. 97), a presença de termos, segmentos discursivos redundantes e/ou circulares pode configurar-se como “uma falha de características até infantis” e por poder representar, por outro lado, “uma preocupação inconsciente do produtor do texto para com a própria explicitação do discurso”. Lemos (1977, p. 69), por sua vez, tratando das relações entre parágrafos, destaca o raciocínio circular como a forma de organização do conteúdo sintático-semântico em que uma das relações estabelecidas entre sentenças, períodos e parágrafos justapostos ou ligados por conectivo é parcialmente idêntica ao conteúdo de um desses elementos. Para a autora, o preenchimento de posições articuladas com elemento de conteúdo idêntico ao da unidade anterior, de caráter aleatório, é uma demonstração inequívoca da dificuldade de organização sintático-semântica que o aluno apresenta na elaboração de sua produção escrita.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Das discussões apresentadas, depreende-se um ponto em comum, que relaciona o mau desempenho ou o desempenho insuficiente do vestibulando, na atividade dissertativa escrita, à ausência de condições de aprendizagem das características específicas e do funcionamento particular dessa modalidade. Em relação a essa exigência, as análises aqui apresentadas mostram o resultado do que a escola tem oferecido ao aluno: nenhuma condição de instaurar um processo de interlocução, portanto, nenhuma condição de ser produtor de significação na modalidade escrita. Como lembra Possenti (1996, p. 47), não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas, isto é, pelo uso efetivo da linguagem, “um uso sempre contextualizado, uma tentativa forte de dar

sentido ao que o outro diz”, já que o domínio da língua “é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” do falar e do escrever, do reescrever, do comentar.

Falar, ler, escrever, reescrever, comentar são trabalhos essenciais no processo de ensino-aprendizagem e devem ocorrer na escola, em uma situação concreta, mas não funcionam se transformados em exercícios. Exercícios falseiam o uso efetivo da linguagem, pois apenas o simulam. Se aceitarmos que a escrita é uma das manifestações possíveis da linguagem, esta última tem de se constituir em objeto de ensino.

Embora a estrutura formal seja respeitada pela maioria dos alunos, que distribui o conteúdo de seu texto dissertativo de acordo com o modelo canônico – introdução, desenvolvimento e conclusão –, os textos são insatisfatórios, já que não constroem um “jogo discursivo” entre locutor e interlocutor. Assim, a construção do texto formalmente adequado não implica, necessariamente, a construção do discurso: mesmo que uma seqüência seja logicamente organizada, ela pode não desempenhar nenhuma função pragmático-discursiva. A produção de textos “desviantes”, seja quanto à estrutura-padrão, especificamente quanto ao desenvolvimento adequado de cada “parte” do texto dissertativo, seja quanto ao desenvolvimento do tópico, ou à adequação do conteúdo ao tema proposto para a produção escrita, é indício não apenas da falta de conhecimento da estrutura dissertativa mencionada, mas, principalmente, da falta de repertório, conhecimento oriundo da prática de leitura, de análise e de reflexão sobre a sociedade. Esses fatores parecem contribuir de forma determinante para a produção insatisfatória do texto/discurso dissertativo.

Considero legítimo afirmar que todos os problemas identificados na análise apresentada estão diretamente relacionados à falta de prática da leitura e da escrita como uma atividade cotidiana, portanto, como espaço de interação e de diálogo, do qual emergem a subjetividade e a criatividade do aluno-produtor que se transforma em locutor de seu texto. A questão está centrada na situação de produção do texto escrito e na

identificação de suas características específicas, que recuperam elos discursivos e produzem ressonâncias dialógicas, plenas de palavras do outro, conforme assevera Bakhtin (2003, p. 294).

SCHOOL WRITTEN PRODUCTION: WITHOUT DIALOGIC RESONANCES

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the written production of students that intend to go to the university. Through the analysis of four texts, our data gave evidence that there are some difficulties derived from a non-interactional perspective on the writing and reading processes.

KEY WORDS: Interaction, cohesion and coherence, textual progression, reading, writing.

NOTAS

1. Essa modalidade de exame visou a atender professores de diferentes áreas (Letras, História, Pedagogia, dentre outras), que atuavam no ensino básico, sem habilitação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. 1997. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

DELFORCE, B. Approches didactiques de la production d'un écrit "fonctionnel": les difficultés de la dissertation. *Pratiques*. Paris: CRESEF, n. 48, p. 35-52, dez. 1985.

FONSECA, F. I. Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos. *Gramática e pragmática: estudos de lingüística geral e de lingüística aplicada ao ensino do Português*. Porto: Porto Editora, 1994.

- KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1994.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1991.
- LEMONS, C. T. G. de. Redações no vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 23, 1977.
- OSAKABE, H. Redações no vestibular: provas de argumentação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 23, 1977.
- PACHECO, A. de C. *A dissertação: teoria e prática*. 13. ed. São Paulo: Atual, 1988.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS para 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998
- PÉCORÁ, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PLATÃO, F. S.; FIORIN, J. L. *Lições do texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- _____. Índícios de autoria. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 20, n. 1, p. 105-124, 2002.
- ROCCO, M. T. F. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

AS LÍNGUAS INDÍGENAS NA ESCOLA: DA DESVALORIZAÇÃO À REVITALIZAÇÃO*

MARIA DO SOCORRO PIMENTEL DA SILVA**

RESUMO

O principal objetivo deste artigo é fazer uma reflexão sobre o uso das línguas indígenas na escola, sobre as políticas educacionais integracionistas e sobre a política atual, que se fundamenta no paradigma da interculturalidade e do respeito à diferença.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas nativas, educação bilíngüe, usos da escrita.

INTRODUÇÃO

Para discutir a questão do ensino de línguas indígenas na escola, é importante que façamos, mesmo de forma breve, uma retrospectiva histórica, para melhor entender as razões da reprodução, nos dias atuais, de uma prática de ensino dessas línguas sustentada em uma visão estruturalista de linguagem e em uma política educacional integracionista, que teve início com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910.

HISTÓRICO ESCOLAR INDÍGENA

No relatório do Ministério da Agricultura de 1942, citado por Rocha (2003), a proposta da escola tinha como princípio a transformação do indígena em um não-indígena. Nela não havia qualquer indício de

* Este artigo é produto do “Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi”, que se desenvolve na aldeia de Buridina, Arunã-GO, sob nossa coordenação.

** Professora do Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.
E-mail: mariaso@letras.ufg.br