

**A RELAÇÃO CONSTRUÇÃO CONCEITUAL/PRODUÇÃO  
ESCRITA DE ALUNOS QUE INGRESSAM NO ENSINO DE 3º  
GRAU DA UNISC**

*Dercy Akele\**

**RESUMO**

Discutimos, neste artigo, um aspecto da complexa questão de escrever, mostrando que a escrita não depende, necessariamente, da leitura, mas antes de fatores cognitivos. A reflexão teve origem nas redações dos vestibulandos (Unisc, vestibular de janeiro/1998), em que se objetivou verificar a relação entre o nível do conhecimento e o desempenho escrito dos candidatos nesse contexto de avaliação. Para tal, tomamos por base a teoria do desenvolvimento cognitivo e lingüístico postulado por Piaget e retomado por Karmiloff-Smith para quem uma produção escrita eficaz depende do nível de habilidades mentais de quem escreve.

**Palavras-chave:** produção escrita, fatores cognitivos, habilidades lingüísticas.

**ABSTRACT**

In this paper we discuss an aspect of the complex issue of writing. Writing doesn't depend necessarily on the reading, but essentially on the cognitive factors. The reflection has its origin on some students' written texts which are a condition to the entry at High School, with the aim of observing the relation between the level of knowledge and the students' writing on that assessment context. For that reason, we consider Piaget's theory of cognitive and linguistics

---

\* Professora do Departamento de Letras da UNISC e mestra em Estudos da Linguagem pela UFRGS. E-mail: [dercy@viavale.com.br](mailto:dercy@viavale.com.br).

development discussed by Karmiloff-Smith to whom a written production depends on the level of the writer's mental skills.

**Key-words:** written production, cognitive factors, linguistic skills.

## 1 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Temos proclamado alto e bom som nosso objetivo de que as crianças se tornem autoras-leitoras e escritoras. A pergunta é: são hoje os professores de pré e primeiro graus autores? São falantes, leitores e escritores vivos de uma linguagem viva? (Kramer, 1993:217)

Muitas discussões e debates têm sido feitos sobre a redação como principal forma de ensinar a escrever. Há, entretanto, os que defendem a tese de que não se ensina a escrever, mas que a escrita se constrói num processo de exercício contínuo e permanente. Seria tarefa da escola melhorar a qualidade da leitura e da escrita. Entretanto esta, como lugar destinado ao desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, pouco tem contribuído para construir o aprendizado da língua escrita. Segundo avaliações correntes, em regra, desvia o centro do processo de ensino de língua portuguesa - ensinar o aluno a ler, atribuindo sentido ao que lê, e escrever, articulando forma e conteúdo - para atividades que, além de não desenvolverem a leitura compreensiva, tampouco contribuem para a escritura de um texto coerente, muito menos crítico. Em geral propõe atividades metalingüísticas ou tarefas de cópia, de classificação de palavras soltas, de identificação de classes gramaticais, desvinculadas do texto e da complexa realidade contextual.

Nosso objetivo aqui não é buscar culpados pelo fraco desempenho do aluno na escrita, pois todos conhecemos, genericamente, as insuficiências em que se encontra o ensino brasileiro. Mas, além dessas constatações, temos que admitir que professores e alunos desenvolvem pouco a modalidade da escrita. Falamos muito, lemos pouco e escrevemos quase nada. Assim, o enfoque deste trabalho atém-se mais diretamente ao processo da escrita.

Para passarmos do estado de "consumidor passivo dos escritos de outros à situação de autor" Bianchetti, (1996:90), é preciso criar e cultivar o hábito de ler e escrever. Isso naturalmente implica muito empenho, dedicação e trabalho, como diz Tomanik (1994:91), "o escrever resulta 10% de inspiração e 90% de transpiração e orgasmo gráfico". Isso significa que não basta pensar bem para escrever bem, mas é imprescindível trabalho sério, entendendo aqui como

atividade cognitiva e prazer em escrever. Se pensar bem é condição necessária, mas não suficiente para escrever, a corrente lingüística que vê a linguagem como expressão do pensamento (Gramática Tradicional) pouco auxilia no desenvolvimento de uma expressão escrita eficaz, pois nem sempre quem pensa bem, escreve bem. Isso não significa, porém, que escrever ou expressar bem o pensamento seja atividade específica de escritores.

Acreditamos que, para ensinar os alunos a se tornarem leitores que gostem/quiram escrever, os professores precisam cultivar a prática de leitura, desenvolver a sensibilidade lingüística sobre os diferentes tipos de linguagem e vivenciar a leitura e a escrita como prática social e cultural do seu dia-a-dia. É preciso, para tanto, um trabalho continuado e sistemático de produção escrita e reflexão sobre essa produção. A literatura apresenta diferentes e variadas técnicas que visam a oferecer orientações tanto aos que querem desenvolver seu potencial quanto aos que se sentem inibidos, cerceados e até anulados do processo da escrita. Mas isso não constitui mágica para a formação de escritores. Apenas é um elemento que potencializa a escrita dos que procuram vivenciá-la na sua totalidade.

Ressaltamos que o escrever, na acepção aqui adotada, não é simplesmente o registro de sinais gráficos pelo conhecimento e decodificação dos signos lingüísticos, "mas é o significado que os signos adquirem ao se colocarem na ordem simbólica pela qual as pessoas se entendem e interagem na criação de seus mundos" (Marques, 1997:89). Dessa forma, a escrita caracteriza-se pela habilidade de ordenar idéias, articulá-las em seqüência e concatenação que resultem num texto escrito, cuja lógica dos elementos produza sentido para quem lê.

Essa é uma concepção mais ampla de leitura/escrita. Ela vai além da codificação e informação de mensagens. Ler, nessa perspectiva, é empreender um caminho de ida e volta ao texto, de ler não só linearmente, mas fazer inferências, através das marcas lingüísticas ou pragmáticas que o texto oferece, para atribuir/extrair sentido. São muitas e diferentes as maneiras de ler e escrever, pois cada leitor/escritor constrói significados conforme seu conhecimento de mundo e as diferentes situações discursivas com que se defronta. Parece, à primeira vista, ser esta uma atividade destinada somente a leitores/escritores proficientes. Entretanto, em qualquer idade e nível, pode-se e deve-se ler com compreensão do que se lê. Nesse caso, é papel do professor orientar o aluno durante o processo, organizar com ele as idéias, despertar suas experiências vivenciadas, propiciando encontros entre leitor e livro, para que o texto se revele e revele seu autor. É assim que acontece a interação leitor, texto e autor. O que não se pode é deixar que o aluno desanime e se afaste do trabalho de escrita só porque o processo é lento, vagaroso e os resultados demorados.

Se leitura e escrita forem trabalhadas de forma interativa, como sugere Marques<sup>1</sup>, “não existe o que escreve e o que lê sem uma recíproca suposição da ação de um deles sobre a ação do outro,” e o aluno é parte integrante dessas ações. Ele lê e escreve, construindo a sua realidade numa troca de informações com o outro, autor/colega ou professor.

Quando falamos em escrita, temos feito, por várias vezes, referência à perspectiva ler/ escrever como atividades simultâneas, ou como uma decorrente de outra. Salientamos que essa linha, defendida por muitos autores, é hoje questionada. Há estudos que mostram a leitura e a escrita como atividades distintas. Nosso trabalho vai nessa direção. Enfocamos a escrita mais na perspectiva das habilidades cognitivas. Não negamos a leitura como coadjuvante da escrita, mas não a consideramos, necessariamente, causa desta.

Também não entendemos a leitura como uma habilidade separada da produção, ou o ato de escrever numa perspectiva somente lingüística, voltada para o confronto entre os sistemas fonológico, ortográfico ou lexical da língua, ou para os modos de funcionamento dos sistemas da escrita.

Nesse sentido, objetivamos, num primeiro momento, verificar, nos textos elaborados pelos candidatos ao Curso de Letras da Unisc, no vestibular de 1998, se o nível de pensamento deles está ligado, basicamente, ao real empírico - que possibilita apenas descrever a realidade -, ou se já alcançou um nível mais avançado de abstração - que possibilita produzir textos que traduzam uma lógica interna na produção de sentido, no plano das ações e intenções - comunicável através da linguagem escrita.

Acreditamos que o trabalho que ora desenvolvemos vem ao encontro das dificuldades, vivenciadas no ensino de 2º grau. Pretendemos, mais especificamente, detectar implicações de caráter cognitivo, ou seja, se o aluno, no exercício de suas redações, limita-se ao nível da descrição dos fatos, ou se já consegue descolar-se de seu discurso próprio, de seu mundo subjetivo para o nível dos conceitos.

Buscamos, num segundo momento, as possíveis causas para o insuficiente desempenho textual dos referidos vestibulandos nesse contexto de avaliação. Sabe-se *a priori* que elas não se limitam ao ambiente escolar, embora seja ali que se estabeleçam. Por isso, entendemos que o presente trabalho é parte produtiva desse processo.

Para verificar esses dois objetivos, levamos em conta os pressupostos teóricos sobre leitura e escrita apresentados por Bianchetti (1996/97) e Jantsch

(1996). Sobre linguagem e cognição, baseamo-nos em Karmiloff-Smith (1979). Para analisar a qualidade da formação dos textos dos vestibulandos, tais como questões lingüísticas e temáticas, valemo-nos de Beaugrande e Dressler (1981) e Koch (1990), além da contribuição de Rocco (1981) e Val (1991) que nos possibilita estabelecer indicativos para a quantificação dos dados. E, para verificar os critérios de textualidade, usamos o texto de Charolles (1978) em que o autor estabelece quatro meta-regras para relacionar problemas de coerência textual e coesão lingüística as quais aplicamos à análise de redações.

### 1.1 Considerações sobre texto

Para melhor compreender a produção escrita dos vestibulandos, é necessário rever o que é texto. As diferentes linhas que moveram as pesquisas, na área textual, proporcionaram diferentes acepções ao termo texto.

Considerando a pluralidade de conceitos, o texto deixa de ser visto como algo já posto, acabado, mas passa a ser considerado um processo em desenvolvimento e construção. Koch e Travaglia defendem a posição de que o texto seja visto, levando em conta os seguintes elementos:

Texto será entendido como uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (Koch e Travaglia, 1990:10)

Nesse mesmo sentido, porém de forma mais sucinta e específica, Val (1991:3) entende o texto como uma ocorrência lingüística falada ou escrita, independente de extensão “dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Para a autora, além das propriedades básicas que constituem o texto, há os fatores determinantes que contribuem para a produção de sentido e são de ordem pragmática, conceitual e formal. Incluem-se, no nível pragmático, as intenções do produtor do texto, o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si e do outro, bem como o contexto sócio-cultural em que o discurso se insere. No nível semântico-conceitual encontram-se os elementos responsáveis pela unidade semântica que permite fazer uma relação de sentido entre seus componentes.

Tendo em vista o que propõem os autores sobre texto, e levando em conta os modelos teóricos sobre os elementos micro e macrotextual que nortearão a

<sup>1</sup> Ibidem, p.89.

análise dos dados, pensamos aqui questões ligadas ao contexto do vestibular e sua implicação com a produção dos textos dos vestibulandos.

## 2 A QUESTÃO DO VESTIBULAR E O CONTEXTO DA PESQUISA

O vestibular não se explica em si nem por si. Ao mesmo tempo em que ele é um ato, um ponto de chegada, faz parte de um amplo processo, transformando-se em ponto de partida. Muitas coisas estão em jogo *com ele e a partir dele*, no plano imediato e a médio e longo prazo. Por meio dele é possível: o filho e aluno provar aos pais e professores que é capaz; os pais projetarem seus anseios íntimos não-realizados ou frustrações de que são vítimas; o vestibulando se afirmar ou se frustrar perante colegas e amigos; desencadear o processo de habilitação ao futuro ingresso no mercado de trabalho, etc. (Bianchetti, 1996:72)

O concurso vestibular, apesar de tantas tentativas para a sua exclusão, continua sendo o modo "mais democrático" de seleção ao 3º grau, além de ser uma estratégia para conduzir o aluno ao processo da escrita. A polêmica reside mais na forma como é realizado, pois, na maioria das universidades, ele constitui um funil por onde passam os mais "bem preparados". Entretanto, muitas dúvidas e indagações permanecem, como, por exemplo, se os mais bem classificados são realmente os melhores, se o processo seletivo, via vestibular, é a forma mais imparcial e nos dá garantia de que os primeiros colocados são os melhores alunos, etc. Essas questões merecem ser estudadas e aprofundadas em outro trabalho. Por enquanto, essa forma tem-se apresentado como uma das mais viáveis para a seleção de candidatos ao curso superior.

Bianchetti (1996:14), aponta dois problemas que envolvem os vestibulandos e seus familiares na ocasião do ingresso ao ensino superior: um deles é de ordem individual, e o outro é social. No primeiro, o jovem que se prepara para o vestibular fica muito suscetível a fatores externos, uma vez que ele ainda se encontra no estágio de suspensão<sup>2</sup>; e no segundo, o momento histórico no qual a desproporção é cada vez maior em relação ao número de pretendentes e a efetiva existência de postos de trabalho.

<sup>2</sup> Denomina-se *estágio de suspensão* à fase biopsicológica em que o jovem não é mais criança, nem adolescente e, no entanto, ainda não é adulto.

Para os alunos bem preparados, o vestibular não é tão traumático. No entender do autor é apenas mais um degrau numa trajetória cujo ponto de chegada está muito além. Por outro lado, para aqueles que não tiveram tanta sorte (condições) de se preparar, vencer o vestibular significa uma grande conquista a ser compartilhada com a família e amigos. Para estes, o vestibular é um ponto de chegada, um desejo que, se alcançado, significará a coroação de uma trajetória.

Este é o clima em que, em geral, vivem os alunos que se candidatam a uma vaga ao curso superior. Embora a realidade da Unisc seja um pouco diferente, por não se tratar de uma universidade pública e gratuita, as angústias e ansiedades também estão presentes nos candidatos, principalmente nos cursos mais concorridos, como os das áreas da Saúde e do Direito. O fato de os integrantes da amostra serem concorrentes ao Curso de Letras suscitou-nos a hipótese de que eles tivessem em comum a sensibilidade e o gosto pelo trato com a linguagem, porém não foi o que aconteceu. As notas de redação resultaram muito baixas o que nos fez refletir sobre o perfil dos candidatos. No vestibular de janeiro/98 houve 64 inscritos em primeira opção, para 50 vagas. Acreditamos que o fato de ser um curso pouco concorrido, possa ter refletido na qualidade das redações.

De um número aproximado de 2.300 redações realizadas por ocasião do vestibular de janeiro de 1998, selecionamos 50, do Curso de Letras, nas habilitações Português/Inglês e Português/Espanhol, para compor o *corpus* da nossa pesquisa. As questões de redação fizeram parte da prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Quanto às temáticas, não eram vinculadas aos textos da prova de português e tratavam dos seguintes assuntos:

Tema 1: *A morte trágica da Princesa Diana, ocorrida em agosto de 97, fez recrudescer uma velha polêmica de ordem ética: o direito ou o não direito à privacidade das pessoas ricas e famosas em contraste com o direito ou o não direito da mídia de ir ao encaixão da notícia ou da fotografia chocante, escandalosa ou apenas curiosa não apenas com o intuito de informar, mas também de lucrar, e muito.*

- Desenvolva uma dissertação, focalizando o problema de seu ponto de vista.

Tema 2: *"Se destruíssemos na humanidade a crença na imortalidade, não só o amor, mas também as forças que mantêm a vida no mundo secariam na mesma hora" (Dostoiévsky)*

- Aborde a idéia de Dostoiévsky de forma dissertativa.

Tema 3: "Suíça vai distribuir droga sob controle": Genebra – A política governamental de distribuição de heroína a dependentes sob controle médico foi aprovada pelos suíços, por ampla maioria no referendo de ontem, segundo as primeiras projeções da TV suíça francófona. As primeiras projeções dão 70% à proposta governamental e 30% à iniciativa "Juventude sem Drogas", que pede o fim da distribuição de heroína, política praticada desde 93 para facilitar a reinserção dos dependentes mais afetados e frear a AIDS. Este grupo quer que as autoridades endureçam sua política, combinando prevenção, repressão, tratamentos e reinserção dos viciados. Os partidários da "Juventude sem Drogas" afirmam que a distribuição de drogas é um assassinato legal e que não combate o mal com o mal. (Correio do Povo – 29.9.97)

Estaria o governo suíço no caminho acertado ou, pelo contrário, o movimento "Juventude sem Drogas" é que estaria certo?

- Escreva a sua dissertação, tendo em vista os dois aspectos que o texto apresenta.

As orientações sobre a redação constam da prova de Português e dentre elas destacam-se dois itens: alerta para que os alunos focalizem um único tema, de livre escolha, construam seu texto com clareza, coerência e correção, defendendo o seu ponto de vista com o suporte das idéias bem organizadas, e dêem um título à redação, coerente com a temática escolhida.

Os lembretes já eram do conhecimento do candidato, uma vez que os critérios de avaliação, bem como o tipo de texto exigido, os parâmetros de ordem cognitiva textual e lingüística considerados para avaliar a redação do aluno e a modalidade escrita da língua constam do programa do concurso e foram divulgados no manual do candidato, como se pode verificar a seguir:

- (...) É necessário, portanto, que o texto esteja adequado ao tema pelo qual optou.
- (...) deve estar adequado ao tipo de texto solicitado para o tema e à modalidade escrita da língua padrão.
- (...) A ênfase da avaliação recai (...) na observação das habilidades de organizar as idéias, de estabelecer relações, de interpretar dados e fatos e de elaborar hipóteses explicativas para um conjunto de dados.
- (...) é imprescindível que o texto produzido apresente coesão e coerência e que esteja bem estruturado.
- (...) que exista uma progressão no desenvolvimento da temática.
- A coerência de um texto caracteriza-se pela forma como estão relacionados

*os argumentos e sua organização no conjunto de maneira que seja possível chegar a conclusões apropriadas.*

(Vestibular Unisc. Manual do candidato: conteúdo programático da prova de Português, Literatura e Redação, 1998, p. 20).

Mesmo o candidato tendo conhecimento do tipo de texto e dos critérios de avaliação, o mito do vestibular não desaparece. As angústias, preocupações e cobranças interferem no desempenho, principalmente quando se trata de uma produção escrita. Eles, como produtores do texto, nessa situação, nem sempre são donos do assunto nem da forma de seu discurso. A situação é absolutamente artificial. Os alunos, nesse contexto, escrevem para alguém que não vai interagir com o seu texto, mas que está ali para analisar, com objetividade, textos o mais próximo possível do padrão considerado aceitável.

Além do clima desfavorável, os alunos não têm o preparo suficiente para produzir um texto, conforme os parâmetros exigidos pelo vestibular. Faltam-lhes, em primeiro lugar, informações básicas para argumentar sobre determinado assunto. Em segundo lugar, eles têm dificuldade no trato com as idéias, muitas vezes jogadas no papel sem nenhuma correspondência entre si. Isso pôde ser constatado pelo fato de a grande maioria ter escolhido o tema 1 (84 % dos candidatos ao curso de Letras). Sobre o tema descreveram os fatos, usando, a grande maioria, uma linguagem pobre, marcada por expressões comuns, fruto da coloquialidade, exploradas, um mês antes do vestibular, pela imprensa do mundo inteiro por ocasião da morte da Princesa Diana. Eles tinham conhecimento dos fatos, faltavam-lhes, porém, termos apropriados e a habilidade em articular os fatos com as idéias para construir uma unidade temática consistente.

Compõem o quadro geral da amostra 50 redações de vestibulandos, do período de janeiro/1998. Os alunos que ingressam na Unisc – via vestibular – são, em sua grande maioria, egressos do 2º grau de Santa Cruz do Sul e de outros municípios do vale do Rio Pardo – locais de abrangência da Universidade. Os candidatos provêm de escolas estaduais e particulares e incluem alunos de nível social baixo, médio baixo, médio e médio-alto.

O critério de análise das redações considerou o desenvolvimento lingüístico – constituído pelos elementos coesivos, do nível da superfície, tais como elementos de referência, de recorrência, de progressão e de relação – e o desenvolvimento temático, recebendo por nós maior ênfase, por ocupar-se das habilidades cognitivas que envolvem os níveis de compreensão, interpretação, discernimento, crítica e avaliação.

Assim, levou-se em conta se o aluno, produtor do texto, evidencia uma

visão macroestrutural do texto, apropriando-se de conceitos para interpretar a realidade, evidenciando uma certa autonomia na sua produção escrita.

Para verificar a correspondência do texto com a proposta, bem como os níveis de adequação entre o tema sugerido ao vestibulando e o texto produzido, usamos os critérios apresentados por Rocco (1981:71), aos quais acrescentamos o item *a*, que estabelece o seguinte:

- a) *presença de correspondência* - desenvolvimento da redação, conforme a tema proposto;
- b) *ausência total de correspondência* - apresentação de textos inteiramente fora da proposta;
- c) *ausência parcial de correspondência* - apresentação de alguns trechos pré-fabricados que podem aparecer em vários momentos da redação;
- d) *ausência parcial de correspondência* - não desenvolvimento ou desenvolvimento impróprio de um ou alguns dos elementos propostos;
- e) *ausência parcial* - ocorrência acumulada dos defeitos encontrados nos itens b, c.

Para abordar as condições de textualidade, como já referimos anteriormente, utilizamos o texto de Charolles (1978) em que o autor apresenta quatro meta-regras como responsáveis pela boa formação textual, explicitadas a seguir:

- a) *Meta-regra de repetição (continuidade)*: Para que um texto seja coerente na sua micro e macroestrutura, é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita.
- b) *Meta-regra de progressão*: Um texto para ser micro ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada.
- c) *Meta-regra de não-contradição*: Para que um texto seja micro ou macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência.
- d) *Meta-regra de relação*: Para que uma seqüência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados.

### 3 PENSANDO A PARTIR DOS DADOS

A redação é um discurso que deve ser completo (acabado) e corresponder ao que se denomina "tema". Esse tema é um enunciado mais ou menos curto que se dirige ao aluno; ele comporta um performativo, isto é, um apelo à ação (imagine, conte, etc), provido de uma *embreagem*, de uma solicitação à pessoa do narrador. (Dubois e Sumpf, 1970:118)

Conforme sugerem os autores, quem vai produzir um texto deverá ser fiel ao que foi solicitado, sem escamotear a unidade textual, ou fugir completamente ao que foi proposto. Nesse sentido, verificamos a correspondência entre o tema proposto na prova de redação e o texto produzido pelos vestibulandos.

A seguir, apresentamos os dados numéricos, através de Tabelas, que têm como função possibilitar melhor visualização do que foi apurado no *corpus*. A Tabela 1 contém o número de redações e o percentual das que apresentam problemas de relação entre o tema e o texto:

TABELA 1: Correspondência e níveis de adequação entre tema e texto

| Critérios   | Nº redações | %          |
|---|-------------|------------|
| Presença de correspondência tema/texto  | 7           | 14         |
| Ausência total de correspondência tema/texto  | 1           | 2          |
| Ausência parcial - alguns trechos pré-fabricados  | 15          | 30         |
| Ausência parcial - não desenvolvimento, ou desenvolvimento impróprio de uns ou alguns elementos | 22          | 44         |
| Ausência parcial - ocorrência acumulada de defeitos nos dois itens anteriores                   | 5           | 10         |
| <b>TOTAIS</b>   | <b>50</b>   | <b>100</b> |

Conforme a Tabela 1, das 50 redações analisadas houve apenas um caso de fuga do tema e nenhuma redação em branco. Considera-se isso um indicador de que o aluno está preocupado em desenvolver o seu texto, mesmo apresentando limites e dificuldades.

Sete redações (14%) das 50 examinadas, apresentaram correspondência

entre o tema sugerido e o texto produzido. Dessas redações, 5 tratavam do segundo tema, o que nos permite inferir que esses candidatos evidenciavam um nível de desenvolvimento cognitivo e lingüístico mais aprimorado que os que optaram pelo primeiro tema.

Uma redação (2%) foi classificada por *ausência total de correspondência entre o tema e o texto*, porque o autor não atendeu à solicitação do programa. Ele limitou-se a apresentar a tese sob forma de cópia do texto-base e não a desenvolveu. Apenas tangenciou o tema, fazendo referência ao fato ocorrido, com argumentos contraditórios e inconsistentes, ferindo as meta-regras de coerência e embaralhando as idéias acerca do fato relatado, sem se posicionar ou argumentar. É um texto que se caracteriza por não atender aos parâmetros exigidos para o vestibular.

Quinze redações (30%) apresentaram *correspondência parcial entre o tema proposto e o texto*, com alguns trechos *pré-fabricados*. Aqui os candidatos não seguiram a mesma referência temática, prejudicando a unidade de significação. Além de problemas de organização sintática, questões lingüísticas, como uso de estereótipos, inserção de palavras, frases, fragmentos de textos caracterizados como *chavões*, lugares comuns e termos inadequados ao tipo de texto colaboraram para a baixa qualidade dessas redações.

Vinte e duas redações (44%) apresentaram acentuadas falhas de estrutura temática, uma vez que evidenciaram *correspondência parcial por não desenvolvimento ou desenvolvimento impróprio de um ou de alguns dos elementos propostos*. Nesse caso, a referência temática não foi mantida do início ao fim do texto por questões de "relações semânticas discordantes" (Rocco, 1981), pelo uso inadequado de articuladores sintáticos, por segmentos discursivos redundantes, circulares e inadequados ao tema em questão.

Cinco redações (10%) foram enquadradas no item *ausência parcial por ocorrência acumulada dos defeitos encontrados nos itens b e c*. Aqui os candidatos apresentaram problemas de inter-relação das idéias nos parágrafos, através do uso indevido dos conectores, prejudicando o fio condutor do raciocínio lógico. Entretanto, foi baixa a frequência dos textos com esses problemas.

Feita a análise da correspondência tema proposto e texto produzido, verificamos o número de ocorrências de infração cometido pelos vestibulandos às condições de textualidade. Para isso, levamos em conta o que propõe Val (1991:54), para analisar os fatores de coerência temática e coesão lingüística, à luz das meta-regras sugeridas por Charolles.

TABELA 2: Infração às condições de textualidade consideradas

| Fatores   | Condições                  | Nº de ocorrência de infração nas redações |
|-----------|----------------------------|---|
| COERÊNCIA | - Repetição (continuidade) | 43  |
|           | - Progressão               | 32  |
|           | - Não-contradição          | 22  |
|           | - Relação (articulação)    | 38  |
| COESÃO    | - Repetição (continuidade) | 66  |
|           | - Progressão               | 44  |
|           | - Não-contradição          | 35  |
|           | - Relação (articulação)    | 58  |

Pela Tabela 2 percebe-se que a meta-regra de *continuidade* apresenta o maior número de ocorrências de infração (43) nas redações analisadas. Num texto coerente, as idéias devem apresentar um desenvolvimento seqüencial e ordenado, de modo que as idéias que seguem devem estar relacionadas com as que precedem através de elementos lógicos que estabeleçam a relação<sup>3</sup>. Não pode, portanto, haver ruptura entre um segmento argumentativo e outro, ou seja, as idéias são retomadas, não como simples repetição, mas para conferir unidade ao texto. Constatou-se, nas redações com esse problema, que o vestibulando demonstra dificuldade na estrutura, pois trata de vários enfoques ao mesmo tempo sem deixar claro o tema que está desenvolvendo. Contribui, ainda, para a descontinuidade temática (66) ocorrências na coesão, como uso inadequado dos elementos lingüísticos: artigos, pronomes anafóricos, repetição lexical que prejudicam as relações de sentido no interior do texto.

Em segundo lugar aparecem (38) ocorrências de infração na meta-regra de *articulação* (relação). Para que uma seqüência seja coerente, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados<sup>4</sup>. Assim, é necessário que haja uma relação de congruência, de harmonia entre o que se enunciou antes, e o argumento que vem depois para fazer sentido ao leitor. Nas redações examinadas, as idéias, muitas vezes, estavam soltas, fragmentadas

<sup>3</sup> Charolles, op. cit. p. 49.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 72.

como se não tivessem função ou relação entre si e com a temática. Quanto ao aspecto da coesão, o número de (58) ocorrências de infração na articulação é indicador de falhas evidenciadas por uso indevido da conjunção, falta de sujeito sintático, omissão de verbos na oração principal ou períodos incompletos e pela presença de termos e expressões redundantes, que tiveram influência direta nessa condição de textualidade.

Em terceiro lugar, na ordem decrescente, aparece a meta-regra de *progressão* com (32) ocorrências de infração. Para Charolles, só é coerente um enunciado ou texto que não repetir indefinidamente seu próprio assunto, mas apresentar informações novas. Essa condição foi menos infringida que as já mencionadas, talvez pelo fato de que sempre acrescentamos alguma coisa ao já dado, mesmo que de caráter subjetivo. Entretanto, nas redações, em geral, a qualidade das informações novas e as associações ao contexto foram insatisfatórias. Os alunos ficaram na descrição factual e na mesmice do senso comum, caracterizadas por frases feitas, e linguagem pouco elaborada, além de fracos argumentos. Quanto aos recursos coesivos, (44) ocorrências colaboraram para a infração dessa regra.

A última infração à condição de textualidade diz respeito à meta-regra *não-contradição*, caracterizada como elementos que produzem a lógica interna do texto. O número de ocorrência foi de (22), donde se deduz que os jovens apresentam deficiências cognitivas para discernir a contradição de idéias, fruto, muitas vezes, de uma análise superficial do tema. Nos textos em questão, a condição foi infringida mais no aspecto de contradições entre causa e consequência, inferências e pressuposições, pois "a partir de uma proposição pode-se deduzir outra que contradiz um conteúdo semântico posto ou pressuposto numa proposição circundante"<sup>5</sup>. No aspecto coesivo, (35) dos textos apresentaram infrações nas formas verbais, nos advérbios e nos modalizadores, prejudicando a coerência das idéias, o que expressa deficiências no emprego de elementos coesivos que não sejam do seu uso diário.

Feita a quantificação dos dados, vamos proceder à análise do *corpus*, considerando os três problemas por nós apontados no referencial teórico:

- 1<sup>o</sup>) a escrita como habilidade de expressar o mundo representado (fenomênico);
- 2<sup>o</sup>) a escrita enquanto capacidade de ultrapassar o mundo fenomênico e trabalhar o significante;
- 3<sup>o</sup>) a escola como instituição de ensino que deve possibilitar, desafiar e exigir a reflexão da escrita, que resgata o significante.

<sup>5</sup> Idem, *ibidem*.

DOAÇÃO  
BIBLIOTECA CENTR  
OS TOR

Objetivando trabalhar o terceiro item, sem perder de vista os primeiros, classificamos as redações em quatro níveis, de acordo com o desempenho cognitivo e lingüístico do aluno. Para isso, usamos os critérios da Comissão de Avaliação das Redações do Vestibular da Unisc, especificamente no que se refere aos indicadores lingüísticos, e os adaptamos aos níveis cognitivos por nós estabelecidos:

- a) Redação com *descrição dos elementos e fraco desempenho lingüístico*.
- b) Redação com *descrição, algumas reflexões e regular desempenho lingüístico*.
- c) Redação com *descrição, tentativa de problematização e bom desempenho lingüístico*.
- d) Redação com *reflexão, problematização e muito bom desempenho lingüístico*.

As 50 redações foram assim classificadas:

- 7 redações se enquadram no nível *a*;
- 23 redações se enquadram no nível *b*;
- 11 redações se enquadram no nível *c*;
- 9 redações se enquadram no nível *d*.

As 7 redações classificadas no nível *a* evidenciam apenas *descrição dos elementos e fraco desempenho lingüístico*, caracterizando-se por produções problemáticas tanto no aspecto textual quanto formal. Percebe-se que faltam a esses candidatos instrumentos lingüísticos e informações, elementos essenciais para as condições cognitivas de criar.

Quanto ao nível de desenvolvimento do pensamento, o aluno está muito preso ao real empírico, pois ainda permanece no "banho cultural", por isso apenas endossa o posto, o que não constitui reflexão, mas puramente reprodução, expressa pelo uso de "relações semânticas ilógicas, provocadas pela presença de termos, expressões ou frases sem sentido a ponto de causar uma ruptura na interação leitor/autor" Rocco (1981:61), como se constata no parágrafo abaixo, extraído de uma das redações:

*Como em todas as profissões à os bons e os maus empregados. Uma relação de amor, com aquele que faz o seu trabalho, visando à obtenção de reconhecimento de sua pessoa é o ser de sua matéria.*



As 23 redações classificadas no nível *b*, apresentam *descrição*, *algumas reflexões* e *regular desempenho linguístico*. Conforme as fases do desenvolvimento cognitivo de Piaget, discutidas por Charles (1975), nesse nível, o aluno ainda apresenta dificuldade de transpor o mundo fenomênico, de descolar-se da realidade empírica para o mundo dos conceitos, uma vez que não consegue raciocinar abstratamente para estabelecer correlações lógicas entre as partes do texto, ou apontar causas ou efeitos das afirmações que produz.

Embora já explicita domínio de informações básicas e estruturas linguísticas elementares, ele permanece no plano da descrição dos fatos, ou das idéias assimiladas pela mídia e pelo contexto cultural, concordando, muitas vezes, com opiniões infundadas, sem contrariar ou argumentar. Além de não possuir elementos para uma análise crítica, tampouco é capaz de expressar o pensamento através de uma linguagem construída com maior fluência.

As 11 redações enquadradas no nível *c* apresentam *descrição*, *mas com tentativa de problematização*. O aluno, nesse nível do desenvolvimento cognitivo, já reflete, embora ainda preso ao imediato, o que é insuficiente para atingir o estágio da elaboração criativa. No dizer de Karmiloff-Smith (1974:460), para ser criativo e argumentar com consistência, é necessário tomar distanciamento do objeto, pensar com sentido, trabalhando o significativo: explicar e exemplificar os conceitos usados, atribuindo-lhes reflexões. Mas na fase cognitiva em que se encontra, ele não consegue explicar ou contrariar, habilidades essas realizadas normalmente por uma justificativa racional, que é a argumentação.

Na linguagem, percebem-se tentativas em operar com termos mais formais, como domínio de vocabulário mais variado e estruturas sintáticas mais complexas, que para elaborar conceitos são de fundamental importância.

O aluno está em processo, mas ainda aquém do nível de abstração para desenvolver uma escrita satisfatória. O que aqui destacamos é que muitos já avançaram no domínio de estruturas linguísticas básicas para produzir determinado texto com clareza e objetividade, embora não seja a maioria. Nas redações examinadas, percebe-se que alguns apresentam mais dificuldade em elaborar as idéias, enquanto outros, em expressá-las, o que não nos autoriza afirmar que os autores dos textos tenham alcançado o nível desejado de uma escrita proficiente, pois, embora recorram a estratégias cognitivas mais avançadas para contrariar um fato ou um dado, ainda não justificam, não enunciam, não explicitam, requisitos necessários para a argumentação, que são também condição de um raciocínio crítico.

Passamos agora a comentar os textos enquadrados no nível *d*, que evidenciam um estágio mais abstrato no desenvolvimento mental. Aqui eles já conseguem *refletir*, *problematizar* e *apresentar um desempenho linguístico muito bom*, aproximando-se de uma escrita ideal de alunos candidatos ao 3º grau.

Os 9 textos examinados apresentam, em geral, coerência nos elementos internos, o que prova que os alunos sabem articular bem as idéias, acerca do tema, obedecendo ao propósito inicial. Além disso, constata-se que alguns seguem um tipo de raciocínio mais expositivo, enquanto outros desenvolvem textos poéticos, apresentando objeções que já dominam conceitualmente, bem como as refutam com argumentos convincentes.

Verifica-se, nesses textos, que os alunos já são detentores de um arsenal argumentativo diferente daquele que só contraria um fato ou uma idéia, uma vez que apresentam condições de aplicar recursos argumentativos mais complexos para expressar criticamente seu ponto de vista.

A seguir, transcrevemos quatro redações extraídas do *corpus*, cujo objetivo é exemplificar as dificuldades que cada uma apresenta, notadamente no que se refere à relação tema/texto, à infração às condições de textualidade e aos níveis de desempenho cognitivo e linguístico, já explicitados.

#### Redação nº 1

*Imprensa, uma relação de amor e ódio.*

*A morte trágica da princesa Diana, ocorrida em agosto de 97, fez recrudescer uma velha polêmica de ordem ética: o direito ou não direito à privacidade das pessoas ricas e famosas em contraste com o direito ou o não com o intuito de informar, mas também de lucrar, e muito. Lado positivo, negativo e a responsabilidade de ser famoso.*

*Como em todas as profissões à os bons e os maus empregados. Uma relação de amor, com aquele que faz seu trabalho, visando à obtenção de reconhecimento de sua pessoa é o ser de sua matéria.*

*Os maus profissionais que são capazes de fazer qualquer coisa para obtenção de sua matéria são malabarista para chocar e criar conflitos. Quem não compraria aquele jornal sensacionista, mesmo achando errado vão em busca dessas revelações verdadeiras ou não. Aguçadas por sua curiosidade ajudam a pagar aquele mau-jornalista.*

*Resta saber até que ponto a imprensa pode ou não ultrapassar o limite da privacidade das pessoas famosas ou não. Claro que é uma polêmica tem solução?*

A redação em análise foge ao tema proposto pelo vestibular. O primeiro parágrafo é cópia fiel do texto-base.<sup>1</sup> Os segundo e terceiro parágrafos são desenvolvidos com textos pré-fabricados, sem relação com o tema, que, de forma desorganizada, permeiam toda a redação. Nesse sentido, a tematização se perdeu, permanecendo apenas alguns indícios que se podem inferir pelas marcas linguísticas que denunciam a temática oculta, já que as frases expressam conteúdo diverso. Verificam-se, em todo o texto, minguados recursos de expressão com emprego de palavras inteiramente fora de propósito. Há frases produzidas apenas para preencher o vazio.

A descontinuidade temática é constante, pelo uso de rupturas de idéias que provocam um emaranhado de frases soltas, desarticuladas, ferindo também o requisito da relação. São constantes as idéias desconstruídas e o excesso de generalizações. No último parágrafo, o aluno ensaia uma conclusão, questionando medidas para o limite da privacidade, mas não desenrola nem conclui.

A redação se enquadra no nível da descrição dos elementos e apresenta fraco desempenho lingüístico, já que o candidato revela um nível cognitivo que não possibilita desenvolver idéias e explicá-las. Ele sequer apresenta reflexão, mesmo incipiente, dos fatos, não reflete, não analisa, nem extrapola o real empírico; limita-se a copiar e reproduzir idéias e estereótipos do senso comum. Os problemas lingüísticos disseminados ao longo do texto prejudicam sobremaneira a clareza do pensamento, tornando insuficiente o desempenho do vestibulando na produção de seu texto.

**Redação nº 2**  
*Julgar ou não?*

*Naquele dia quando se noticiou a morte trágica da Princesa Diana foi um choque para todas as pessoas do mundo, não somente por ser uma princesa famosa mas por seus gestos que revelavam amor ao próximo.*

*Este acontecimento nos deixou perplexos em relação a atitude da mídia, que em busca de notícias escandalosas age sem pensar e usa várias artimanhas para vasculhar a vida privada de pessoas ricas e famosas.*

*Ninguém tem o direito de invadir a privacidade de outra pessoa, é um direito de todos os seres humanos preservar sua intimidade.*

*Outro ponto de discussão é se o público da mídia está consciente para julgar tal fato?*

*É preciso acontecer um fato tão triste para pensarmos em toda esta especulação que envolvem certas pessoas.*

*Quem dera se nós tivéssemos o dom de admirar as pessoas que fazem de sua vida um bem ao ser humano, sem querer dominá-las com nossos sentimentos possessivos e mesquinhos.*

Na relação tema proposto e texto produzido, esta redação se enquadra no item ausência parcial de correspondência por desenvolvimento impróprio de alguns dos elementos propostos. O candidato inicia o texto, exemplificando com parte do enunciado dado, quando, na verdade, deveria introduzir o tema. O terceiro parágrafo está ligado à temática por um juízo de valor - a favor da maioria - mas a idéia não é desenvolvida.

Sobre o título, ele lança uma idéia que é retomada no quarto parágrafo. A forma de um questionamento, que se esvazia. Isso denota falha no requisito

continuidade. Como se vê, o terceiro e o quarto parágrafos se associam, no nível das idéias, mas não se relacionam com os demais, caracterizando falha de articulação. Ainda, no aspecto estrutural, considerando as meta-regras de Charolles, não há um *continuum*, um crescer de informações a partir do primeiro parágrafo, dado como desenvolvimento, ferindo o requisito da progressão. Além das questões estruturais, há também problemas de linguagem, como expressões já vazias de significação: "Naquele dia" que caracteriza uma forma literária de narrar, sem nenhum compromisso com o contexto, além da estrutura sintática em ordem inversa, na introdução, prejudicando a objetividade da idéia.

No que se refere às habilidades cognitivas, pode-se dizer que o candidato apenas reproduz o pensamento estruturado, tanto pela mídia como pelo povo na época. Não ultrapassa a cópia do real empírico, não elabora, não trabalha o sentido social dos fatos.

**Redação nº 3**

*Fama e privacidade em tempos de liberdade de expressão.*

*Causa de muita polêmica, a liberdade de imprensa em relação à pessoas famosas preocupa.*

*A imprensa lutou muito, há algum tempo atrás, para poder se expressar livremente sem restrições. Contudo, atualmente, tendo seu direito respeitado, eles abusam visivelmente deste privilégio.*

*Pessoas famosas estão sempre na mira de fotógrafos e cinegrafistas que visam invadir a privacidade alheia e tirar proveito de cenas e gestos, muitas vezes constrangedores.*

*Através de tais atos, repórteres lucram, pois o povo sempre se interessa em saber da vida pessoal de pessoas importantes que, de alguma maneira, estão todos os dias em suas casas, seja através da imprensa escrita ou mídia.*

*Questiona-se onde fica a ética profissional de tais repórteres, e qual o sentido da palavra privacidade para eles. Com certeza, em um momento íntimo, não gostariam que alguém os perseguisse, e no entanto o fazem sem o menor constrangimento.*

*Todos gostam de ter os seus momentos privados de qualquer elemento estranho, portanto cada repórter que abusa de sua liberdade de imprensa deveria fazer um exame de consciência e avaliar o que seu ato causa na vida da pessoa invadida, e se seria bom estar em seu lugar.*

Com relação ao tema, esta redação apresenta ausência parcial de correspondência por apresentar trechos pré-fabricados em vários momentos do texto. O candidato se esforça por conservar a mesma unidade temática, usando elementos lingüísticos que expressam as circunstâncias desejadas. Entretanto, no primeiro parágrafo, escapa-lhe uma redundância, "livremente sem restrições",

além de ferir o requisito da não-contradição quando argumenta que a "imprensa tem seu direito respeitado e eles abusam deste privilégio". No segundo parágrafo, identifica mal o objetivo, invertendo a ordem dos termos: "que visam invadir", por "ao invadir visam...". Procura conservar o princípio da continuidade, do início ao final do texto. Inicia bem o quarto parágrafo e depois dispersa um pouco as idéias. Usa também expressões que denotam lugar comum, mas apresenta uma linguagem bem construída e insere elementos de crítica.

Apesar dos problemas referidos, há uma tentativa de problematização, pois o autor contextualiza o tema, inserindo elementos históricos para torná-lo mais consistente. Nota-se aí, que o candidato apresenta um nível de habilidades cognitivas mais desenvolvido, sendo capaz de argumentar sobre a temática e criar situações novas. Consegue, igualmente, articular bem os elementos e refletir sobre o conteúdo de suas idéias, o que confere a sua redação melhor qualidade textual.

#### Redação nº 4

*O amor fundado na imortalidade.*

*A crença na imortalidade não é uma invenção humana, ou um produto cultural. É algo inerente à própria natureza humana. Aqui também poderíamos parafrasear as palavras de Voltaire: "Se a crença na imortalidade não existisse, teríamos que inventá-la". A religião cristã nos ensina que isto está ligado ao conceito de paraíso perdido. Esta crença manifesta todos os conceitos que o homem tem da divindade, das coisas, de si e do outro. Também orienta sua atividades de forma coerente e organizada, dando-lhe uma unidade interior.*

*Ainda, dentro da visão cristã, o amor, em sentido amplo, engloba todas as virtudes, que são a base do convívio harmonioso entre as pessoas.*

*O amor nesta perspectiva é a maior força contra os sinais da morte que sempre ameaçam destruí-lo. Se isto acontecer, cumprir-se-ão as primeiras palavras do Gênesis: "A terra estava deserta e vazia, e havia trevas no abismo".*

*Portanto, cultivar o amor na crença da imortalidade, é mantê-lo vivo, como fonte de felicidade plena.*

Este texto apresenta total correspondência com o tema proposto. O candidato lança a tese e a desenvolve sem mudar o rumo ou a direção proposta no início. É fiel à condição de continuidade temática. Ele cria para o leitor uma expectativa no início do texto e vai arrolando argumentos comprobatórios e explicativos para comprovar a sua tese. Para isso, lança mão de recursos linguísticos, contextuais e intertextuais adequados e pertinentes para dar credibilidade às afirmações e consistência ao texto. Atende à meta-regra da relação e não-contradição. Percebe-se que o autor tem um bom domínio

conceitual e evidencia um adequado manejo na organização e seleção das informações para expressá-las através de uma linguagem bem elaborada e coerente. Atende ao princípio da progressão temática. Em nível estrutural, apresenta uma organização compatível com o que é solicitado na prova, pois, além de estabelecer relações entre as idéias e elaborar hipóteses explicativas para os dados que apresenta, evidencia um desempenho lingüístico muito bom.

O texto em questão é reflexo de um candidato cujo desenvolvimento cognitivo é capaz de ultrapassar o mundo fenomênico e trabalhar o significante, explicando e justificando os conceitos usados. Aqui ele extrapola o nível da descrição para a abstração, para o nível dos conceitos que possibilita operar e articular elementos lógicos com adequação. Enfim, cumpriu o seu propósito que é atingir o leitor.

Sobre o problema 3, por nós apontado no objetivo, *até que ponto a escola possibilita, desafia e exige a reflexão fundante da escrita que resgata o significado*, acreditamos que ela pouco tem contribuído nesse sentido, como já nos referimos anteriormente. Via de regra, trabalha o conhecimento como um produto pronto, acabado, não como um processo de investigação contínuo, que permite ao aluno agir e interagir no mundo e produzir o real. Da Ros (1996:151) reforça essa idéia, dizendo que a ruptura que a escola faz entre o real e o conceitual, impede o aluno de construir o conhecimento em bases concretas.

A escola geralmente tem trabalhado o conhecimento científico não em situações construtivas vivenciadas, mas com a síntese do saber acumulado e apresentado já em formas abstratas, representadas na escrita ou oralmente, e exige do aluno uma atividade intelectual que rompe com o pensamento direto prático rumo ao pensamento lógico-verbal abstrato. (Da Ros, 1996:151)

Para pensar abstratamente, o aluno precisa de mecanismos de conhecimento prévio, vivência de diferentes situações no mundo real, ação/interação no contexto situacional para que possa observar, interpretar e produzir a realidade. Não bastam a boa intenção do professor, as técnicas variadas de redação, as atividades sobre organização de frases em torno de um assunto, ou exploração oral de temáticas de texto, para que o aluno reflita e alcance um estágio de manuseio da língua que lhe propicie adequada visão de mundo. Todas essas atividades são necessárias, mas não suficientes para aprimorar a linguagem e escrever, habilidade esta que se dá num nível cognitivo mais abstrato. Escrever, para Jantsch (1996) "não é ler o instituído, o dado; não é apenas descrever. É superar (...) é libertar-se do senso comum para criar e produzir." O autor amplia,

ainda, esta idéia, ao afirmar:

A escrita assume, hoje, em uma concepção dialética da realidade, um novo conceito, ao mesmo tempo interpretando e produzindo o real. Daí termos afirmado que não basta descrever! Aos educadores que alfabetizam poderíamos dizer que o ensinar a escrever precisa ser assumido como processo de abstração (superação do mundo empírico-sensível). Também poderíamos dizer que ensinar a escrever não é ensinar a copiar. É ensinar a pensar e a criar; é ensinar a conceituar, de modo a se poder apropriar-se da realidade, interpretando-a e produzindo-a. (Jantsch, 1996:46)

O novo conceito de escrita, ao qual se refere Jantsch, corrobora o que se vem experimentando hoje no processo pedagógico sobre o ato de escrever. Infrutíferas são as tentativas empreendidas por professores no sentido de inovar suas propostas de ensino, calcando a ação pedagógica na tarefa de criar leitores assíduos para obterem escritores proficientes.

Nesse sentido, acreditar que quem sabe ler sabe escrever é um entendimento falso, pois a leitura exige outro tipo de habilidade mental que a escrita. O escrever, por natureza, põe-se para além da dimensão técnica. Escrever implica refletir. Por isso, até mesmo pessoas que costumemente escrevem, explicitam encontrar, não raras vezes, problemas na expressão escrita. Como prova disso, autores famosos, no decorrer de sua história, se depararam por parte de críticos literários, com apreciações que vão desde a desautorização de possíveis publicações até julgamentos depreciativos sobre os textos em questão. Para ilustrar essa última afirmação, valemo-nos da reportagem sobre literatura, divulgada na Folha de São Paulo - caderno 5 - de 10/7/98, que se resgatam algumas informações contidas no livro *Rotten Reviews and Rejections*<sup>6</sup> que diz o seguinte:

Marcel Humblot (1912) diz que Marcel Proust levou 30 páginas de um de seus livros da coleção *Em Busca do Tempo Perdido* para descrever como o personagem se virava na cama antes de dormir. William Allingham (1957) diz que *Leaves of Grass* (Folhas da Relva) de Walt Whitman 'não é poesia, mas um mero abuso de linguagem'. O Jornal 'Le Figaro' declara que Gustavo Flaubert, autor de *Madame Bovary* não era escritor'. 'E que para o seu próprio bem, D.H.

<sup>6</sup> Esta obra foi organizada por Bill Henderson e André Bernard, New York: Puscheart Press.

Lawrence não deveria publicar seus livros'. E, conforme Voltaire (1978), 'Hamlet de Shakespeare é um drama vulgar e bárbaro, poderia ser classificado como o trabalho de um bêbado selvagem'. Ainda, Virginia Woolf (1922) sobre *Uíisses* de James Joyce diz que o livro é uma falha. É salobro. É pretensioso. Não é refinado, não apenas no óbvio, mas no sentido literário'.

Como podemos perceber, escritores clássicos não foram poupados pela crítica, por editores e por personalidades internacionais que, além de tecerem comentários depreciativos, desencorajaram publicações de muitas obras hoje famosas. Fatos como esse podem servir de consolo para quem está dando os primeiros passos na trajetória da escrita. Não se pode esperar que todas as pessoas que terminam o 2º grau produzam/construam textos com criatividade e qualidade. Escrever, nessa concepção, apresenta dificuldades que extrapolam o esforço dos professores, porque é uma atividade essencialmente cognitiva, ou, mais especificamente, é o ponto alto da atividade intelectual, que se substancia na escrita. Escrever implica refletir, uma atividade do espírito que consiste em examinar e comparar os pensamentos. É abstração que implica, por sua vez, domínio conceitual.

Quanto às etapas de habilidades mentais, os estudos piagetianos apontam para a fase da maturação - após os 10 anos de idade - em que a criança já sabe lidar abstratamente com a linguagem, podendo dispensar pistas funcionais e outros aspectos da organização discursiva, e a fase adulta em que o adolescente está em condições de domínio do abstrato.

Nesse sentido, o papel da escola é, em primeiro lugar, fornecer ao aluno os conhecimentos lingüísticos e depois trabalhar a escrita como atividade de conceituar, teorizar, discutir os textos com os alunos e levá-los a uma produção constante e permanente dos mais variados tipos que circulam na sociedade. É dessa forma que os alunos podem apropriar-se de sua realidade, intervir nela, interagir através do contexto sócio-histórico-ideológico e construir significados. A construção de significados desencadeia reflexão que possibilita a produção de realidades e, assim, sucessivamente, a ressignificação de outras realidades.

### 3 CONCLUSÃO

Nosso propósito, na presente pesquisa, teve duas direções: verificar nos textos elaborados pelos candidatos ao Curso de Letras, no vestibular de janeiro/1998 da Unisc, se o nível de pensamento dos alunos está ainda ligado ao real

empírico, ou se já alcançou o nível da abstração, bem como detectar as possíveis causas para o ineficiente desempenho textual dos vestibulandos nesse contexto de avaliação.

Para verificar a primeira parte do objetivo, estabelecemos os princípios teóricos básicos buscados na Lingüística do Texto e na Psicolingüística, mais especificamente nas fases do desenvolvimento cognitivo e lingüístico, para fundamentar nossa análise. Para tanto, contamos com a contribuição teórica dos autores que tratam do tema em questão. Quanto à segunda parte, que acena para as causas do insuficiente desempenho da produção escrita dos vestibulandos, esclarecemos que não foi possível buscar os dados na escola para esta pesquisa, como propósito inicial. Fica, portanto, aberto o espaço para a complementação deste trabalho. Nesse sentido, ressaltamos que a presente análise não é definitivamente conclusiva.

Quanto ao procedimento da pesquisa, as redações foram analisadas a partir de critérios analíticos que pudessem dar conta também da dimensão qualitativa dos textos produzidos pelos vestibulandos. Após quantificar os problemas apresentados nas redações e exemplificá-los em níveis de dificuldades, chegamos aos seguintes resultados:

1. As dificuldades mais frequentes apontadas nos textos dos alunos candidatos ao Curso de Letras, no Vestibular de janeiro/1998, residem, basicamente, na questão macroestrutural, que envolve os níveis de compreensão, interpretação, discernimento, crítica e avaliação. Em nível de microestrutura, as falhas não são tão relevantes, o que pode significar que conteúdos lingüísticos (gramaticais) são mais trabalhados pela escola, porém num nível de complexidade insuficiente para o aluno manejar com conceitos.
2. Constatamos que as deficiências mais acentuadas nas redações aparecem no nível semântico-cognitivo, evidenciadas pelas condições de textualidade: lógica interna do texto, através de mecanismos de continuidade: 43 ocorrências, mecanismos de articulação: 38 ocorrências, e percentual de relação tema/texto: 86%.
3. A grande maioria dos vestibulandos, quanto ao desempenho da produção escrita, permanece no plano da descrição dos fatos e idéias, produto do contexto sociocultural. Os textos revelam que seus autores, em geral, não atingiram o nível dos conceitos, que caracterizam habilidades mentais no nível de associação de idéias, e argumentação lógica.
4. A maioria desses alunos ainda não atingiu o nível cognitivo conceitual, indispensável para uma produção escrita autônoma e de qualidade.
5. As causas imediatas, de ordem lingüística, relacionadas com o produto concreto que são os textos aqui analisados, acreditamos que residam em

problemas ligados: a) ao conhecimento lingüístico — que possibilita um melhor trato com a linguagem formal, condição para a expressão lógica do pensamento; b) ao conhecimento do contexto sócio-histórico que possibilita ampliar a visão de mundo, necessário para ter o que dizer e c) ao conhecimento dos mecanismos de estruturação do significado. Esses últimos manifestam-se nos recursos que a língua oferece, tais como marcas lingüísticas que produzem inferências, pressuposições, implícitos, para o entendimento não só linear dos fatos, mas para a visão do todo (dialética) através das partes.

Além desses fatores, certamente outros de ordem extralingüística, como político-pedagógicos, político-sociais e até de ordem individual estão implicados nas deficiências da produção escrita dos jovens que terminam o 2º grau e se habilitam ao ensino superior.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUGRANDE, Robert de, DRESSLER, Wolfgang U. *Introduction to textlinguistics*. London: Longman, 1981.
- BIANCHETTI, Lucídio (Org.). *Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa*. São Paulo: Plexus, 1996/1997. v. 1 e 2.
- \_\_\_\_\_. *Angústia no vestibular: indicação para pais e professores*. Passo Fundo: EDIUPF, 1996.
- BLANCO, Alessandra. Para crítico, Shakespeare era bêbado selvagem. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 jul. 1998. Caderno 5, p. 12.
- CHARLES, C.M. *Piaget ao alcance dos professores*. Trad. Ingebord Strake. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1975.
- CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: GALVES, Charlot (Org.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes, 1988. p. 39-82.
- DA ROS, Silvia Zanatta. O chamado fracasso escolar e a aprendizagem da língua escrita. In: BIANCHETTI, L. *Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa*. São Paulo: Plexus, 1996. v.1, p. 135-156.
- DUBOIS, Jean, SUMPF, J. *Linguistique et pédagogie: Langue Française*, n.5, Paris: Larousse, 1970. p.118.
- JANTSCH, Ari Paulo. *Concepção dialética de escrita- leitura: um ensaio*. In: BIANCHETTI, Lucídio, *Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa*, São

- Paulo: Plexus, 1996. v.1, p.37-54.
- KARMILOFF-SMITH, Annette. The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In: DEUSTCH, W. (ed.) *The child's construction of language*. London: Academic Press, 1979.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1990.
- KOCH, Ingedore Villaça, TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Cortez, 1990.
- KRAMER, Sonia. Sobre pedras e tortas de amoras: pensando a educação do professor alfabetizador. Cadernos, *AMPEd*, Porto Alegre, n. 5, p. 217-258, set. 1993.
- MARQUES, Mário O. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: Editora da Unijuí, 1997.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- TOMANIK, Eduardo A. *O olhar no espelho: conversas sobre a pesquisa em ciências sociais*. Maringá, PR: Ed. da Universidade Estadual de Maringá, 1994.
- UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. *Pró-Reitoria de Graduação. Manual do candidato: concurso vestibular - 1998/1*. Santa Cruz do Sul, 1998. p.20.
- VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.