



Universidade de São Paulo

Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI

Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação - Artigos e Materiais de Revistas Científicas - FE/EDF
FE/EDF

2014-04

Redação no vestibular: perspectivas de reorientação da prática escolar

Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 84-119, jan./abr. 2014.
<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/48495>

Downloaded from: Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI, Universidade de São Paulo

REDAÇÃO NO VESTIBULAR: PERSPECTIVAS DE REORIENTAÇÃO DA PRÁTICA ESCOLAR

MÁRCIA MARTINS CASTALDO
SILVIA M. GASPARIAN COLELLO

RESUMO

Para compreender como escrevem os alunos no final da educação básica, analisou-se, na pesquisa, a redação dissertativa do vestibular com base no referencial sócio-histórico, em particular, os postulados de Bakhtin, assim como nos preceitos da linguística textual. O corpus reuniu uma amostra de 374 redações produzidas no Vestibular Fuvest-2007, que foi analisada pelos critérios da norma culta, expressividade, configuração organizacional e remissão extratextual. Os resultados revelam dificuldades de interlocução: a língua cindida entre um saber-dizer e um dever-dizer, o que fundamenta iniciativas para a reorientação do ensino da língua escrita e para a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE LÍNGUA ESCRITA • VESTIBULAR •
PRODUÇÃO TEXTUAL • LINGUÍSTICA TEXTUAL.

RESUMEN

Para comprender cómo escriben los alumnos al final de la educación básica, se analizó en la investigación la redacción disertativa del examen de ingreso a facultad (vestibular) en base al referente socio-histórico, en particular los postulados de Bakhtin, así como a los preceptos de la lingüística textual. El corpus reunió una muestra de 374 redacciones producidas en el Vestibular Fuvest-2007, que fue analizada según los criterios de la norma culta, expresividad, configuración organizacional y remisión extratextual. Los resultados revelan dificultades de interlocución: la lengua escindida entre un saber-decir y un deber-decir, lo que fundamenta iniciativas para la reorientación de la enseñanza de la lengua escrita y para la formación de profesores.

PALABRAS CLAVE LENGUA ESCRITA • VESTIBULAR • PRODUCCIÓN TEXTUAL • LINGÜÍSTICA TEXTUAL.

ABSTRACT

In order to comprehend how students write by the end of basic education, in this research we have analyzed short essays in an entrance examination in light of the social-historical framework, especially Bakhtin's postulates as well as text linguistics' principles. The corpus comprised a sample consisting of 374 short essays produced during the Fuvest-2007 entrance examination, and was analyzed under the criteria of the educated standard, expressiveness, organizational configuration, and extratextual referencing. The results reveal interlocution-related difficulties: language torn between a know-how-to-say and a must-say, which serve as basis for initiatives meant to reorient written language teaching and teacher education.

KEYWORDS WRITTEN LANGUAGE • ENTRANCE EXAMINATION • TEXT PRODUCTION • TEXT LINGUISTICS.

A palavra é metade de quem a pronuncia e metade de quem a ouve.
(Montaigne)

As palavras não se encerram em suas primeiras concretizações, elas são vivas, transformam-se. Podemos, então, revisitá-las. É o que pretendemos fazer neste artigo: realizar uma releitura de *Redação no vestibular: a língua cindida*.¹

¹ Tese de doutorado defendida em 2009 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Sílvia Colello.

CISMA

Muitos são os desafios no ensino da língua materna e, particularmente, na aquisição da língua escrita. Quando a meta de ensinar a ler e a escrever é compreendida em uma dimensão ampla, fica evidente que não basta dominar o sistema e assimilar suas regras ortográficas e gramaticais (COLELLO, 2012). Mais do que isso, importa formar o sujeito produtor e intérprete no trânsito linguístico, capaz de se constituir como efetivo interlocutor em diferentes contextos e com diferentes propósitos, alguém que possa se inserir ativa e criticamente na sociedade letrada. Trata-se, pois, de um investimento pedagógico e educativo de longo prazo. Pedagógico, porque requer do professor uma construção didática que não se dá *a priori*, justamente por pressupor uma

intensa negociação cognitiva com o aprendiz. Educativo, porque implica em uma intervenção constitutiva do sujeito, transformadora de si e de suas relações com o mundo.

De qualquer forma, ao término da escolarização, espera-se que um indivíduo esteja habilitado a redigir adequadamente um texto, sabendo interagir com a palavra para a produção escrita nos diversos gêneros textuais em circulação. Embora, em certa medida, tais expectativas se realizem, observa-se uma realidade um tanto diversa: mesmo após completarem o percurso de formação, muitos sujeitos elaboram textos repletos de desvios, marcas que expõem muitas dificuldades, entre elas, falhas na construção interlocutiva (ROCCO, 1995; CASTALDO, 2011).

Surgem, então, perguntas como a que motivou a pesquisa: por que, mesmo após completados os anos escolares, as dificuldades com a escrita permanecem?

Indícios nos estudos realizados sobre o tema nos remetaram às tensões entre um saber-dizer e um dever-dizer. Com o propósito de evidenciar os aspectos inerentes às dificuldades da produção textual, colocamos em foco o esforço da escola para compreender a complexidade do problema, e, também, sugerir alternativas para um ensino ainda deficiente no que diz respeito à apropriação da língua, conforme atestam as avaliações de rendimento escolar realizadas em diferentes âmbitos.

DO SABER-DIZER AO DEVER-DIZER: UM EQUILÍBRIO DESEJÁVEL QUE DESAFIA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

No contexto da pós-modernidade e da sociedade globalizada, marcada pela tecnologia da informação e comunicação, vivemos uma realidade multifacetada: múltiplas informações, múltiplas formas de conhecimento e múltiplos olhares. Pareceu-nos pertinente a essa realidade plural, da qual emergem preocupações relacionadas à inclusão plena do indivíduo e à cidadania, abordar esses questionamentos à luz do sociointeracionismo.

Nessa perspectiva, a palavra tem papel fundamental: ela transporta o mundo configurando-se como um “microcosmo

da consciência humana” (VYGOTSKY, 1989). Como pontua Oliveira (1997, p. 48):

[...] no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. [...]

É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se um ‘filtro’ através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele.

Presumidos tais postulados, a interlocução adquire um formato em que o locutor não fica sozinho em seu trabalho com a expressão, ele divide com o interlocutor a responsabilidade do sentido. Como assinala Bakhtin/Voloshinov (2002, p. 111), “A expressão comporta [...] duas facetas: o *conteúdo* (interior) e sua *objetivação exterior* para outrem [...] todo ato expressivo move-se entre elas” e, no trajeto de exteriorização, “o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas regras [...]”. Dois enunciados se confrontam e “entabulam uma relação específica de sentido a que chamamos dialógica” (BAKHTIN, 2000, p. 347).

Assim, a exteriorização de um conteúdo organiza-se em função do interlocutor ao qual se destina, interlocutor concebido como componente da situação interativa em que se estabelece um dever-dizer. Para uma exteriorização bem sucedida, o locutor deve acionar seu saber-dizer de modo a contemplar o dever-dizer, sem, entretanto, abdicar de seus referenciais. Por isso, o dever-dizer deve ser assimilado, reestruturado e modificado (BAKHTIN, 2000), em sintonia com o saber-dizer.

A predominância de um saber-dizer particular do locutor poderá gerar dificuldades de reconstrução dos sentidos para o interlocutor. De modo inverso, a ênfase no dever-dizer do primeiro pode resultar em um enunciado com inadequações expressivas, por vezes fragmentado, o que inibe a aproximação do segundo no envolvimento para a efetiva troca de ideias.

Usar a palavra requer o domínio de procedimentos que levem ao equilíbrio entre o saber-dizer e o dever-dizer; requer letramento, isto é, o ajustamento interlocutivo do enunciado em função de um contexto ou de uma prática social compartilhada entre autor e leitor.

Pautando-se no saber-dizer inerente à experiência linguística do sujeito, o dever-dizer manifesto na modalidade escrita é uma das possíveis construções cognitivas, que tem sentido na escola porque exerce influências qualitativas na relação do sujeito com seu mundo e, particularmente, com a sociedade grafocêntrica. Situa-se aí um efetivo desafio da prática pedagógica que, em nome do bem escrever, não pode impor o silenciamento do sujeito nem a artificialização da linguagem.

A construção de uma língua capaz de equilibrar o saber e o dever-dizer supera, no entanto, a dimensão restrita da prática pedagógica pensada *a priori* (o *know-how* da didática da língua materna). Na complexidade do processo de ensino-aprendizagem, importa situar o posicionamento do professor, firmado pelo conhecimento teórico que ele possui e pela competência para arquitetar o trabalho em sala de aula em consonância com os saberes, as motivações e a realidade de seus alunos.

A REDAÇÃO DISSERTATIVA DO VESTIBULAR

Dentre as diversas possibilidades para investigar as relações entre o dever-dizer e o saber-dizer, a redação dissertativa do vestibular pareceu-nos adequada pela possibilidade de associar interlocução e escolarização.

Em função da complexidade das competências envolvidas na forma textual dissertativa, ela costuma ser vista como representante de uma possibilidade avançada do escrever, resultado de um percurso de onze anos de escolarização, uma conquista mais provável ao final de um longo processo de formação, em que o indivíduo se apropriou do conhecimento formal.

É, também, referência tanto para os gêneros textuais utilizados na vida acadêmica, como resenhas, artigos, ensaios,

monografias, quanto para os gêneros textuais circulantes fora desse espaço, como cartas de reclamação, relatórios e redações de processos seletivos em geral (concursos).

Schneuwly (2004) chama atenção para o fato de o aluno exercitar versões escolarizadas dos gêneros de referência, o que pode gerar certas distorções. Já a redação do vestibular não é um modelo didático, mas sim o próprio gênero de referência exercendo uma importante função social: ser um dos critérios de avaliação de um indivíduo para seu ingresso no ensino superior.

Além disso, a falta de adesão à atividade e o descompromisso, comuns na escola e que interferem nos resultados das produções, não ocorrem na situação do vestibular, quando o aluno, então candidato, preocupa-se com o resultado, com um bom desempenho.

Do ponto de vista da materialização da palavra, a redação do vestibular é particularmente oportuna para uma análise da interação verbal situada entre o saber-dizer e o dever-dizer, pois a articulação entre esses dois polos pressupõe o uso dos três sistemas de conhecimento previstos pela linguística textual: enciclopédico, linguístico e sociointeracional. O primeiro abrange o conhecimento de mundo do indivíduo; o segundo diz respeito ao conhecimento de língua, que transparece no modo como os interlocutores se manifestam; e o terceiro relaciona-se ao processo comunicativo propriamente dito, isto é, a uma proposta de interação compreensível. Trata-se, pois, de uma relação dialética que se processa no trânsito entre locutor e interlocutor (KOCH, 2006).

Geraldi (1997) explica que, para a interação verbal existir, é necessário haver: *o que* dizer; *uma razão* para dizer; *para quem* dizer, de forma que o locutor se constitua como tal; e, por fim, *estratégias para dizer*. Segundo esses princípios, em uma redação dissertativa de vestibular, o locutor dirige-se ao interlocutor com objetivo de persuadi-lo quanto ao exposto em relação à temática proposta, de forma a satisfazer aspectos relacionados ao exame propriamente dito, os quais envolvem os critérios de aceitação pertinentes ao gênero textual e aos quesitos de avaliação. O locutor, com seu lastro e sua identidade, transforma-se em um *eu-escritor-candidato*

dirigindo-se a um interlocutor que se configura como um *outro-leitor-banca*, também com seu lastro e sua identidade. As relações entre os interlocutores assim constituídos atuam sobre o que se tem a dizer e sobre as estratégias para dizer, compondo um referencial de produção em que há vozes. Podemos supor que a combinação dessas vozes compõe a relação entre o saber-dizer e o dever-dizer.

No caso da redação dissertativa de vestibular, podemos apontar dois tipos de vozes: as explicitadas e as presumidas. A proposta de redação – de onde se depreendem a temática e o gênero textual definidor das regras de composição –, bem como os critérios do exame – divulgados em editais e/ou manuais – constituem as vozes explicitadas. Já as presumidas são aquelas advindas da vivência do locutor, tais como seu percurso de construção da escrita, sua escolarização, os valores sociais e individuais em relação ao bom ou mau texto, e as recomendações de especialistas.

O resultado de sua construção textual vai ser tanto melhor quanto maior for a competência do locutor para equilibrar as esferas dos saberes e dos deveres em sua produção.

A PESQUISA

A Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), desde 1977 responsável pelo exame de admissão na Universidade de São Paulo, cedeu, para nossa investigação, 374 redações do ano de 2007, acompanhadas dos respectivos questionários socioeconômicos, o que representa cerca de 1% dos estudantes que prestaram a 2ª fase do vestibular naquele ano. A proposta temática continha uma coletânea com três excertos sobre “amizade” e requisitava que o candidato redigisse uma dissertação sobre o assunto.² Pressupondo-se, na perspectiva sociointerativa, o papel do contexto sociocultural do indivíduo nas produções textuais, a composição do *corpus* buscou representar a diversidade dos perfis de estudantes, tais como a origem do candidato, seu desempenho e sua escolarização. A Tabela 1 apresenta a distribuição da amostra de redações selecionada, segundo dados sobre os inscritos.

² Proposta disponível em: < <http://www.fuvest.br/vest2007/provas/provas.stm>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

TABELA 1 - Distribuição da amostra de redações selecionada, segundo dados sobre os inscritos

INSCRIÇÃO	ESCOLA	TOTAL	CANDIDATO			TREINAMENTO*		
			TOTAL	CURSO PREPARATÓRIO		TOTAL	CURSO PREPARATÓRIO	
				NÃO FEZ	FEZ		NÃO FEZ	FEZ
CAPITAL	PÚBLICA	70	68	22	46	2	1	1
	PRIVADA	143	125	42	83	18	17	1
	TOTAL	213	193	64	129	20	18	2
INTERIOR	PÚBLICA	38	36	9	27	2	1	1
	PRIVADA	123	108	44	64	15	14	1
	TOTAL	161	144	53	91	17	15	2
TOTAL		374	337	117	220	37	33	4

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados da Fuvest, 2007 (2ª fase).

(*) Inscritos que não concluíram o ensino médio e que fazem o exame vestibular a título de experiência.

Para análise dos textos selecionados, recorreu-se à concepção de paradigma indiciário. Ginzburg (1989) e Eco (2004) sinalizam que um especialista, ao observar objetos ou situações de sua área de atuação, reconhece neles marcas, interpreta-as e as articula para chegar a determinadas conclusões. Assim, é possível buscar, no texto, marcas evidenciadoras de fenômenos relacionados ao seu processamento.

Considerando-se tal concepção, para definição dos índices de investigação e indicação dos parâmetros de análise, buscamos, como referencial, os gêneros do discurso em Bakhtin (2000, p. 279):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas, também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes

três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (grifos do autor)

Tomado nessa perspectiva, o gênero textual define-se a partir de um dever-dizer que indica requisitos norteadores da produção. Para análise, organizamos tais requisições em eixos, que apresentamos a seguir:

a) Norma culta – Este eixo considera a situação em que o ato comunicativo se realiza e como ela define o registro linguístico a ser utilizado. Para Leite (2005, p. 187), o critério para classificar um registro consiste na maior ou menor distância em relação “a um padrão ideal de linguagem”. Tal padrão, denominado norma culta, caracteriza-se por enunciados prestigiados segundo valores da tradição escrita considerada culta (LEITE, 2005), descritos nas gramáticas tradicionais, o que popularmente é chamado de “português correto”.

b) Expressividade – Os termos pessoal e impessoal têm sido utilizados para caracterizar a forma de manifestação do *eu* do locutor nos textos. O termo *impessoal* pode levar à falsa ideia de que é possível construir uma interlocução sem as marcas do locutor. Mas, como aponta Bakhtin (2000, p. 283): “O enunciado – oral e escrito [...] em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)”, revelando posições responsivas carregadas de valores que, segundo Bakhtin (2000), constituem a expressividade, termo mais adequado para essas relações. Este eixo considera, portanto, as manifestações do eu no texto.

c) Configuração organizacional – Neste parâmetro enquadram-se os aspectos relacionados à tessitura do texto no âmbito estrutural, o formato característico da organização das informações do gênero. Pressupondo a dinamicidade do texto, os movimentos de retroação e de prospecção que promovem

tal tessitura, são consideradas as marcas relativas às estratégias de referenciação e de sequenciação responsáveis por construir a coesão pretendida pelo candidato (KOCH, 2006).

d) Remissão extratextual – Neste eixo são considerados os aspectos referentes à articulação dos conteúdos, mais especificamente, à forma de inserção de conteúdos, seja na forma de remissão à proposta temática, para construção da pertinência ao assunto requisitado (subeixo Pertinência Temática-Assunto); seja com relação ao desenvolvimento e às digressões que demonstram o universo de conhecimento do locutor (subeixo Erudição Enciclopédica de Conteúdo). Para isso, remetemo-nos às formas de dialogismo em Bakhtin, que tratam da incorporação das vozes alheias como forma composicional. A primeira, denominada *discurso objetivado*, corresponde às citações diretas, bem demarcadas, como no caso de transcrições. A outra é um *discurso bivocal*, que agrupa as citações internalizadas e dialogizadas da palavra do outro, em que os limites entre os enunciados do “citante” e do “citado” não são tão nítidos (FIORIN, 2006).

Os eixos e subeixos de análise descritos estão sistematizados no Quadro 1.

QUADRO 1 - Eixos de análise das redações

REDAÇÃO PERTENCENTE À AMOSTRAGEM	NORMA CULTA	EXPRESSIVIDADE	CONFIGURAÇÃO ORGANIZACIONAL	REMISSÃO EXTRATEXTUAL	
				PERTINÊNCIA TEMÁTICA-ASSUNTO	ERUDIÇÃO ENCICLOPÉDICA DE CONTEÚDO

Fonte: Elaboração das autoras.

O DIZER DOS CANDIDATOS

Após a catalogação dos dados conforme os eixos constantes do Quadro 1, passamos à sua análise buscando mapear o *corpus* tanto pela distribuição do número de ocorrências, como pela identificação das tendências dos *eus-escritores-candidatos* nos modos de articular o saber-dizer e o dever-dizer.

NORMA CULTA

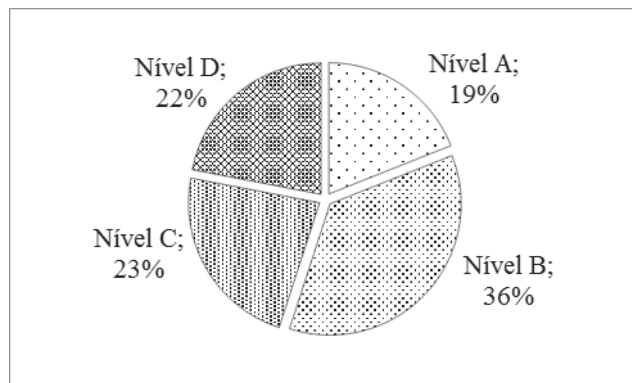
Para o mapeamento do uso da norma culta nas redações estudadas, foram considerados três critérios propostos por Castaldo (1995): gramatical (ortografia, acentuação, concordância, regência, tratamento do verbo e uso de pronomes), articulatória (propriedades de articulação entre palavras, frases e períodos, evidenciados pelo uso de pontuação, por mecanismos de microarticulação)³ e lexical (adequação/variedade de uso do vocabulário). As relações entre esses fatores também foram consideradas. Às inadequações de uso foram atribuídos valores (desvios leves ou desvios graves), conforme o grau de comprometimento, relacionados ao domínio das regras específicas da norma e dos seus reflexos na coesão e na coerência.

As redações assim analisadas foram classificadas em quatro níveis de desempenho. No *Nível A*, foram classificados os textos com correção, apresentando até 10 desvios leves somente, ou 5 desvios graves somente, ou desvios leves e graves combinados sem exceder 15 desvios no total. No *Nível B*, foram incluídas as produções com domínio mediano da norma, trazendo entre 11 e 15 desvios leves somente, ou entre 6 e 10 desvios graves somente, ou até 25 desvios combinados. No *Nível C*, foram agrupadas as redações com índices de até 40 desvios leves somente, ou entre 11 e 15 desvios graves somente, ou com, no máximo, 55 desvios combinados. Para redações que demonstraram dificuldades de uso da norma, inclusive falta de domínio da variedade escrita, com índices acima de 40 desvios leves somente, ou acima de 15 desvios graves somente, ou acima de 55 desvios combinados, foi destinado o *Nível D*.

O resultado observado no Gráfico 1 aponta que a maior porcentagem de textos, 36%, está no *Nível B*, portanto, com emprego adequado da norma culta. Os percentuais para os demais níveis, *A*, *C* e *D*, são bem próximos, porém pequenas diferenças percentuais revelam mais dificuldade com a norma (22%, *C*; 23%, *D*) do que adequação a ela (19%, *A*).

³ Pode-se conceber a articulação de um texto em: microarticulação (recursos de vinculação entre palavras, entre orações, entre períodos) e macroarticulação (recursos de conexão entre parágrafos, entre as partes do texto e entre os conteúdos nele presentes).

GRÁFICO 1 – Perfil de norma culta



Fonte: Elaboração das autoras.

As marcas de desempenho sinalizadas manifestam que o exercício de aproximar o saber-dizer do dever-dizer, no que se refere à adequação normativa, pode ser interpretado como árduo. O índice de 81% que corresponde à soma dos Níveis B, C e D indica, em diferentes graus, que o domínio normativo da língua tornou-se difícil. O caráter fortemente prescritivo da norma culta salienta os embates decorrentes de um não saber-dizer de acordo com as prescrições do dever-dizer.

O domínio da norma, entretanto, não se revela tão distante do esperado se forem observados os índices dos níveis A e B somados. O total de 55% em que os candidatos lograram resultados bons e/ou satisfatórios demonstra, em certa medida, que não há tanto distanciamento entre o saber-dizer e o dever-dizer.

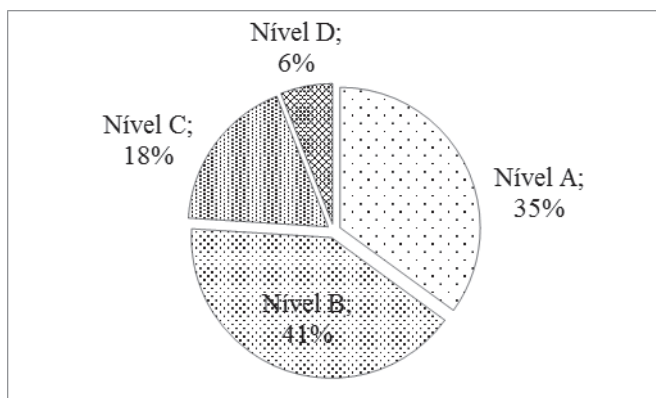
EXPRESSIVIDADE

Na redação dissertativa de vestibular, o dever-dizer determina uma expressividade construída com recursos linguístico-discursivos que não produzam uma interlocução direcionada à emoção ou ao pouco distanciamento entre os interlocutores. Entre os recursos disponíveis, tradicionalmente, recomenda-se o uso de 3ª pessoa. Entretanto, tal opção isolada não garante a expressividade almejada para esse gênero de texto; há outros recursos, como o uso da pontuação e a seleção vocabular. Por isso, para uma avaliação mais criteriosa, observou-se o conjunto de recursos linguísticos e estilísticos empregados. Nas

amostragens analisadas, os pronomes, especialmente “você” e outros de 2ª pessoa, causaram efeitos de aproximação, criando situações de desvio parcial ou integral em relação à pertinência de gênero. Outros recursos encontrados foram: modo imperativo do verbo, vocativo, pontuação e expressões reveladoras de juízo de valor. Também houve uma nota de rodapé e um comentário, intervenções que estabeleceram um plano paralelo de diálogo com o leitor.

As redações assim analisadas foram classificadas em: *Nível A*, produções construídas com expressividade adequada, desenvolvidas em 3ª pessoa, com ocorrências discretas de qualquer outro recurso expressivo, ou em 1ª do plural, sem outros índices; *Nível B*, textos redigidos em 1ª pessoa do plural e com ocorrências dos demais índices de expressividade sem comprometimento do caráter dissertativo da produção; *Nível C*, amostragens com excesso de elementos expressivos, incluindo o uso de 1ª pessoa (singular ou plural), que comprometeram parcialmente as exigências do gênero; *Nível D*, textos que, por sua excessiva expressividade, não puderam ser considerados dissertativos. O Gráfico 2, a seguir, demonstra a distribuição do *corpus* para esse eixo de análise.

GRÁFICO 2 - Perfil de expressividade



Fonte: Elaboração das autoras.

Como expresso no Gráfico 2, em 35% da amostra observou-se expressividade adequada ao gênero; em 41%, o uso de índices de expressividade sem comprometimento do

caráter dissertativo da produção; 18% dos candidatos apresentaram textos comprometidos parcialmente em relação às exigências do gênero; e 6% não as atenderam por manifestarem expressividade excessiva. Os 24% de textos comprometidos (Níveis C e D) evidenciam um descompasso entre o dever-dizer prescrito pelo gênero requisitado e o saber-dizer. O índice de 76% de textos em que as marcas de expressividade não comprometeram a adequação ao gênero (Níveis A e B) revela o predomínio de *eus-escritores-candidatos* que harmonizam as relações entre o dever-dizer e o saber-dizer.

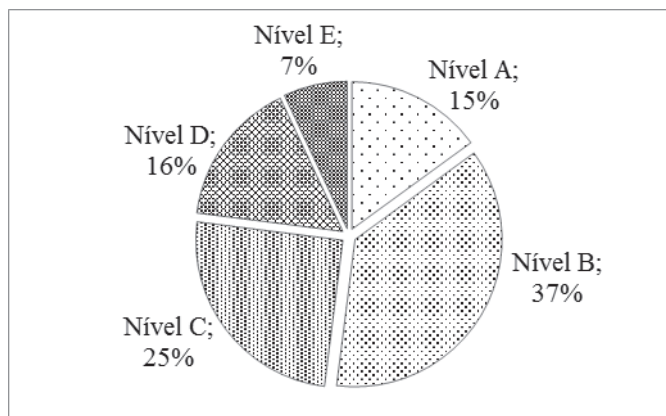
Convém acrescentar a respeito desse elemento composicional: a aplicação equilibrada dos índices de expressividade mostra mais do que adequação entre o saber-dizer e o dever-dizer; ela revela os matizes e explicita a identidade, pois, ao atribuir nuance diferenciada ao dito, confere voz autoral ao texto, a qual, mesmo perpassada por várias outras decorrentes do contexto e das exigências da interação, tem seu caráter singular.

CONFIGURAÇÃO ORGANIZACIONAL

A redação dissertativa de vestibular demanda que se determine um eixo discursivo direcionado à persuasão e que se articulem, sem rupturas, três unidades básicas – introdução, desenvolvimento e conclusão – formadas por parágrafos, também articulados entre si, sem rupturas, nos quais se concentrem núcleos de discussão.

Para analisar tais elementos, os textos foram divididos da seguinte maneira: com encadeamento total das unidades básicas, o *Nível A*; com encadeamento parcial de, pelo menos, dois parágrafos, o *Nível B*; com fragmentação entre todos os parágrafos, o *Nível C*; com construções problemáticas especiais, o *Nível D*; e textos que não satisfizeram a estrutura dissertativa, o *Nível E* (Gráfico 3).

GRÁFICO 3 – Perfil dos elementos de configuração organizacional



Fonte: Elaboração das autoras.

Dificuldades são perceptíveis no âmbito da configuração organizacional. Nos 78% correspondentes à soma dos Níveis B, C, D, os conteúdos não se apresentaram encadeados em um eixo contínuo, articulados. Os índices ainda revelaram sujeitos pouco hábeis em aplicar os mecanismos de retroação/prospecção, a ponto de não saberem-dizer no formato requisitado (Nível E, 7%).

Muitas redações, mesmo algumas entre os 15% que apresentaram encadeamento total, parecem ter sido construídas sobre um molde de conectivos nem sempre adequadamente aplicados. Tais ocorrências podem revelar ecos de vozes da tradição e da escola que, não poucas vezes, impõem padrões rígidos de construção.

Parece haver uma distorção a respeito do uso de modelos. Há formatos bastante rígidos referentes a gêneros do discurso, os quais, como assinala Bakhtin (2000, p. 283), “[...] requerem uma forma padronizada, tais como formulação do documento oficial, da ordem militar, da nota de serviço [...]”. Entretanto, a redação dissertativa de vestibular permite maior liberdade e pode, por isso, “[...] refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)” (BAKHTIN, 2000, p. 283). Assim, os modelos deveriam ser apresentados como referência, com a qual o *eu-escriptor-candidato* poderia dialogar e gerar um formato próprio, adequado à construção do eixo discursivo em que o português não cindisse.

REMISSÃO EXTRATEXTUAL

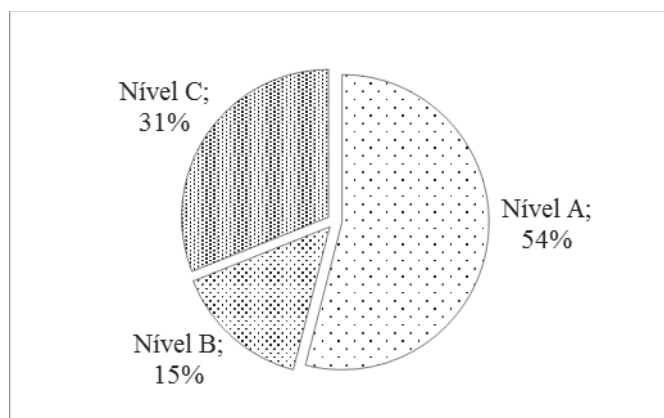
Analisadas as formas de remissão à proposta (Pertinência Temática – Assunto) e de erudição (Erudição Enciclopédica de Conteúdo) empregadas nos textos, observou-se a inserção por menção, transcrição de trechos, paráfrase, comentários e rearticulação das fontes. Observou-se, também, que parte dos candidatos optou pelo modo generalizado, utilizando-se do *discurso bivocal*, correspondente ao *Nível A*. Outra parte optou por referências específicas, empregando o *discurso objetivado*, de forma a registrar a remissão de modo explícito, adequado e fluente, pertencente ao *Nível B*, ou de modo desarticulado, que se refere ao *Nível C*.

Expõem-se, a seguir, os levantamentos quantitativos referentes às duas formas citadas: *Pertinência Temática – Assunto* e *Erudição Enciclopédica de Conteúdo*.

Pertinência Temática – Assunto

Os dados apresentados no Gráfico 4 mostram os resultados para esse quesito.

GRÁFICO 4 – Perfil de Pertinência Temática: Assunto



Fonte: Elaboração das autoras.

Os índices demonstram que a maioria dos candidatos optou por construir a *Pertinência Temática–Assunto* de modo genérico (54%). Dos 46% restantes que decidiram pela inclusão dos textos da proposta, 33% realizaram a inserção de modo adequado e 31% dos textos apresentaram problemas na articulação.

A garantia da *Pertinência Temática – Assunto* não se limita ao desenvolvimento da ideia principal de uma proposta, nem da transposição ou da justaposição de fragmentos dos elementos que a compõem. Para assegurar o vínculo entre aquilo que se pede e o que se pretende expor, é necessário ir além.

A inclusão e a tessitura das ideias do “outro” no texto deveriam contemplar o trajeto de assimilação, reestruturação e modificação apontados por Bakhtin, para “o *dado* e o *criado*”,⁴ respeitando uma construção em que se verificasse o equilíbrio entre o saber-dizer e o dever-dizer, demonstrado pela articulação bem realizada. Em vez disso, revela-se a dificuldade de construir a referenciação de modo coeso, articulado e ajustado ao texto. Expõe-se o cisma da língua.

⁴ Bakhtin (2000, p. 348) sinaliza que “O enunciado sempre cria algo que, antes dele nunca existira, algo novo e irreproduzível [...]. Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada [...]. O *dado* se transfigura no *criado*”.

Erudição Enciclopédica de Conteúdo

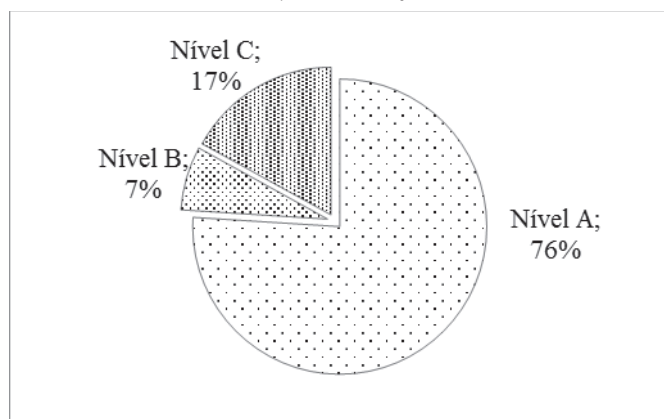
O Manual do Candidato (FUVEST, 2007, p. 42) sinaliza que, em relação ao desenvolvimento da redação, seriam verificados “além da pertinência na progressão do tema, também a capacidade crítico-argumentativa do candidato, bem como a maturidade e a informatividade do texto”. Com a intenção de atender ao requisito da informatividade, os candidatos buscam, em seu universo enciclopédico, o conteúdo a ser inserido e desenvolvido no texto. No *corpus* analisado foram utilizados tanto o *discurso bivocal* quanto o *objetivado*.

Para expor a sua erudição enciclopédica, os *eus-escritores-candidatos* optaram tanto por mencionar campos de conhecimento, autores e personagens das obras solicitadas pelo programa do processo seletivo – esforço feito para mostrar que houve um preparo individual para o exame –, como por fazer referências a filósofos, intelectuais, músicos e até personagens da mídia, elementos mais ou menos eficientes para comprovar a desejável erudição.

Os modos de inserção desses elementos assemelharam-se aos procedimentos utilizados na construção da *Pertinência Temática-Assunto*: menção de nomes (de autores, obras, personagens), transcrição de excertos ou paráfrases e comentários. As inclusões, às vezes, mostraram-se adequadas; em outras situações, a introdução das informações apresentou problemas.

De modo análogo ao que se verificou nos processos de referenciação relativos à construção da *Pertinência Temática-Assunto*, foram consideradas três situações de elaboração: inclusão do universo enciclopédico de conteúdo de modo genérico, considerado *Nível A*; inclusão do universo enciclopédico com citação, menção ou comentários de informações específicas, de modo adequado, considerado *Nível B*; falta de inclusão adequada dos dados, pelo *eu-escriptor-candidato*, por problemas de articulação ou por desvio conceitual e/ou de pertinência à realidade, considerado *Nível C*. O perfil para essa subcategoria apresenta-se no Gráfico 5.

GRÁFICO 5 – Perfil de Erudição Enciclopédica de Conteúdo



Fonte: Elaboração das autoras.

É evidente o emprego preferencial do modo genérico de desenvolvimento de conteúdos nos textos analisados (76%).

Dificuldades são observáveis a partir da forma de inclusão oriunda do lastro de conhecimentos: transcrições, paráfrases, encaixes de citações aglutinadas ao texto e não reformuladas e reestruturadas após suposto processo de assimilação das essências desses conteúdos. As frequências do *Nível C* (17%) e do *Nível B* (7%) mostram a dificuldade de se inserirem adequadamente os itens de erudição de conteúdo. Todo o esforço em demonstrar conhecimento e atualização pode não resultar em bom desempenho.

As dificuldades de diálogo com as vozes do “outro”, com a construção coesa e articulada da referenciação em que o *dado* se

transforma em *criado*, apontados em *Pertinência Temática-Assunto*, repetem-se, expondo de modo semelhante o cisma da língua.

Na língua cindida, há um locutor que transita desajeitadamente entre o saber-dizer e o dever-dizer, que se volta para o dever-dizer e oprime a voz de um saber-dizer, manifesto aqui e ali, ora pelo saber-dizer, ora pelo não saber-dizer.

QUEM É QUEM?

Para se analisarem os diferentes perfis e as relações entre variáveis pessoais, sociais e culturais, selecionamos dados significativos para reflexões sobre aspectos que tendem a interferir na formação do sujeito-escritor, mais especificamente, nas suas habilidades para redigir um texto dissertativo.

Os traços distintivos preponderantes apontam um *eu-escritor-candidato* com idade entre 16 e 19 anos, solteiro, branco, formado na rede particular de ensino, que fez curso preparatório, é do meio urbano, residente em capitais, tem pais com, no mínimo, formação universitária e renda familiar situada entre R\$1.500,00 e R\$3.000,00. A maioria concorreu a vagas em Humanidades, obteve Pontuação abaixo de 500 (50% da pontuação máxima, 1.000) e não conseguiu aprovação.

Os seis textos que apresentam adequação em todos os elementos composicionais (*Nível A*, para Norma e Configuração Organizacional, e níveis *A* ou *B*, para Expressividade, Pertinência Temática - Assunto e Erudição Enciclopédica de Conteúdo) são de candidatos com traços distintivos coincidentes com parte dos traços preponderantes, diferindo-se para *Sexo* (feminino), *Renda Familiar* (R\$3.000,00-R\$5.000,00), *Curso Preparatório* (não frequentou), *Área de Conhecimento* (Ciências Biológicas).

Tal configuração parece confirmar as preconcepções usuais a respeito das condições ideais para um trajeto acadêmico que permita o acesso à 2ª fase do Vestibular da Fuvest e para um desempenho satisfatório nas avaliações: ser jovem, branco, pertencer a um segmento econômico de alto poder aquisitivo, ter frequentado escola particular e viver em um meio com alto grau de letramento.

Alguns, aspectos, entretanto, talvez soem surpreendentes à voz corrente.

Para os perfis dos candidatos que compuseram os dez textos inadequados em relação a todos os elementos composicionais – *Nível E* para Norma e para Configuração Organizacional; Níveis *E* ou *D* para Expressividade, para Pertinência Temática-Assunto e para Erudição Enciclopédica de Conteúdo –, observam-se: *Renda Familiar* entre “R\$3.000,00 e R\$5.000,00” e formação nos ensinos fundamental e médio na rede particular.

O perfil para os candidatos que não lograram bom desempenho não é, portanto, consoante, em todos os aspectos, às preconcepções usuais. Não são os candidatos menos favorecidos economicamente, formados pela rede pública de ensino, que produziram os 10 textos mais distantes dos requisitos do gênero proposto.

Outra configuração de traço que talvez se distancie das expectativas do senso comum é a *Renda Familiar*. A faixa econômica predominante de R\$1.500,00 a R\$3.000,00 mostra que parte majoritária dos candidatos que alcançam a segunda fase do vestibular não compõe as classes de maior poder aquisitivo, pressupostas como mais prováveis de serem bem sucedidas no exame.

Algumas singularidades chamam especial atenção e são destacadas a seguir. São perfis que, em algum aspecto, rompem com certas preconcepções a respeito da relação entre texto e contexto sócio-histórico (LAHIRE, 1997).

Há uma redação adequada à *Norma*, sem fragmentação no eixo discursivo e de *Expressividade* ajustada à forma dissertativa de vestibular, produzida por uma candidata afrodescendente, cujo grau de instrução da mãe é ensino fundamental de 5ª a 8ª séries incompleto. Outra produção exhibe *Nível A* para *Norma*, *Configuração Organizacional* e *Expressividade*; o candidato que a produziu tem formação acadêmica básica em escola pública e pai com ensino fundamental incompleto de 1ª a 4ª séries. Outro destaque é que os fatos de ser de cor branca, ter pais com ensino superior completo, possuir renda familiar superior a R\$10.000,00 e ser provenientes de uma educação básica realizada na rede privada parecem não ter garantido, a quatro candidatos, textos pertinentes ao gênero. Por fim, há um texto com inadequação

em todos os eixos que foi produzido por um candidato cujo Grau de Instrução da Mãe é mestrado/doutorado.

Não se pode negar que certas condições socioeconômicas favorecem uma formação acadêmica adequada, entretanto, fatores como os apresentados indicam que tais condições não foram determinantes para os sujeitos da amostra estudada.

Mesmo que a escola não seja a única responsável pelos processos de construção do conhecimento, seu papel é muito importante, pois ela fornece – ou deveria fornecer – meios para desenvolver, nos indivíduos, as competências para a aquisição desse conhecimento, ampliando, sempre, o lastro do indivíduo. Dessa função essencial emerge o constante interesse em (re)considerar o papel da escola, suas conquistas e seus desafios.

A ESCOLA

Para Vygotsky (1996, p. 194), a escola “[...] cria uma provisão de experiências, implanta um grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abre inúmeros novos potenciais para a função humana natural”.

Entende-se, assim, que a relação ensino-aprendizagem é resultado da negociação ativa e contínua entre saberes. E que um projeto educativo consoante a essa visão deve atribuir “à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, 1996, p. 09).

Tomando por base esses preceitos, o que se pode observar da escolarização?

Um primeiro aspecto a ser apontado diz respeito à preconcepção relacionada à qualidade das redes pública e particular de ensino.

A Tabela 2 apresenta os perfis comparativos dos eixos nas produções dos candidatos da rede pública e da rede particular, expostos a seguir, que indicam semelhanças entre elas. Em termos gerais de predominância dos níveis, para *Norma Culta*, *Expressividade* e *Configuração Organizacional*, predomina o *Nível B*, com frequências que crescem de *A* para *B* e decrescem em seguida. Para os dois subeixos de *Remissão*

Extratextual, predomina o *Nível A*, com frequências que diminuem em *B* e voltam a crescer em *C*.

Há, entretanto, diferenças na observação comparativa entre as redes. Na rede particular, os níveis *C* e *D* para *Norma Culta* apresentam percentuais decrescentes, de 24% e 21%, respectivamente; isso se inverte para o perfil da rede pública, que exibe menor percentual para *C*, 19%, e maior para *D*, 24%. Tal configuração pode ser associada ao fato de o candidato que frequentou a escola particular, em geral, apresentar um padrão de expressão mais próximo do padrão culto da língua do que o padrão do candidato vindo da rede pública, o que interfere no processo, favorecendo aquele que tem a norma mais próxima.

Observa-se, também, que as produções dos candidatos da rede particular apresentam, para *Configuração Organizacional*, distribuição indicadora de maior proficiência no *Nível B*: 37%, para a rede privada; 45%, para a rede pública. Essa distribuição pode indicar uma tensão entre o saber-dizer e o dever-dizer maior na rede pública. Apesar da maior proficiência na rede particular, é interessante notar que os percentuais para níveis *A* e *B* somados correspondem a 52% para as duas redes, revelando perfis de texto bastante semelhantes.

TABELA 2 – Perfis dos eixos nas produções de candidatos do ensino particular e público

NÍVEL	NORMA CULTA		EXPRESSIVIDADE		CONFIGURAÇÃO ORGANIZACIONAL		REMISSÃO EXTRATEXTUAL			
	PARTICULAR	PÚBLICA	PARTICULAR	PÚBLICA	PARTICULAR	PÚBLICA	PERTINÊNCIA TEMÁTICA-ASSUNTO		ERUDIÇÃO ENCICLOPÉDICA DE CONTEÚDO	
							PARTICULAR	PÚBLICA	PARTICULAR	PÚBLICA
A	21%	15%	39%	26%	15%	7%	52%	58%	73%	76%
B	34%	42%	40%	43%	37%	45%	15%	15%	9%	7%
C	24%	19%	17%	20%	25%	30%	33%	27%	18%	17%
D	21%	24%	4%	11%	16%	12%				
E					7%	6%				
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaboração das autoras.

Os aspectos relativos à construção textual nas redes pública e privada também foram comparados a dados do perfil socioeconômico dos candidatos. Percebe-se que a parte majoritária dos indivíduos da amostra analisada, 59%, fez *Curso Preparatório para o Vestibular* e metade das redações adequadas foi elaborada por sujeitos que frequentaram esse tipo de instituição, enquanto 40% consideradas inadequadas foram elaboradas por indivíduos que não passaram por essa formação. Tais índices talvez sinalizem falhas na educação básica, as quais necessitam de complementação para serem superadas.

O desempenho global dos candidatos da amostra é expresso pelo predomínio da *Pontuação* inferior a 500 pontos, em um total de 1.000. Observa-se, ainda, que, mesmo entre os indivíduos que produziram textos adequados ao que a proposta requisitava, a tendência de pontos, embora estivesse acima de 500, foi inferior a 600. Apenas seis candidatos obtiveram *Pontuação* acima de 800. Tais fatos fazem emergir preocupações relativas à qualidade e eficácia da escolarização dos egressos da educação básica representados pelos vestibulandos.

Outros dados reforçam os questionamentos quanto à escolarização dos autores dos textos analisados. A comparação entre os perfis dos candidatos efetivos e de treinamento, que são, em geral, pessoas envolvidas com seus processos de aprendizagem e interessadas em testar seu nível de aprendizagem, não exhibe diferenças significativas, nem quanto à caracterização, nem quanto ao desempenho de cada grupo. Note-se, ainda, que, dos seis textos com adequação, dois foram elaborados por candidatos de treinamento, o que indica preparo destes antes mesmo de concluírem o ensino médio.

Na consideração do conjunto dos resultados, é possível perguntar: que educação é essa que, após um percurso tão longo de escolarização, possibilita índices próximos a apenas 50% do resultado máximo? Por que se verifica um desempenho tão problemático, mesmo entre os egressos da rede particular de ensino, preconcebida, usualmente, como boa? Por que apenas seis candidatos obtiveram *Pontuação* acima de 800, apontando como mediana a parte majoritária correspondente a 185 candidatos, pontuada entre 500 e 800, além dos 182 com notas abaixo de 500? Por que um ano de

escolarização a menos para os candidatos de treinamento parece não fazer diferença no desempenho das produções textuais? Em outras palavras: o que indicia esse panorama analítico a respeito da escolarização?

As tendências postas e as discussões realizadas não têm o objetivo de, mais uma vez, reforçar a ideia de má qualidade do ensino formal em nosso país, mas funcionam como indicadores do que precisa ser feito para evitar que os indivíduos, ao concluírem a educação básica, ainda redijam com desvios de interlocução, ainda tenham a língua cindida.

Talvez a escolarização não tenha sido, para os indivíduos da amostra e, portanto, para os tantos outros que eles representam, tão eficaz quanto deveria, mas não se pode negligenciar os eixos que apontaram outro viés dessa mesma escolarização: a construção adequada da *Expressividade* nos textos, os percentuais majoritários de construção ajustada tanto da *Pertinência Temática-Assunto* quanto da *Erudição Enciclopédica de Conteúdo*, bem como a preponderância da *Configuração Organizacional* com fragmentação parcial do eixo discursivo revelam, como produto dessa escolarização, que houve algum trabalho desenvolvido, revelam uma língua não totalmente cindida.

Tudo indica que a prescrição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e de outros documentos oficiais, como as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que orientam o trabalho dos professores com os gêneros de texto, tem levado a escola a refletir sobre suas práticas e vem influenciando de modo crescente o trabalho com a língua portuguesa. É preciso prosseguir com essa abordagem e ir além.

Os gêneros, como “interconexão da linguagem com a vida” (FIORIN, p. 61), precisam ser levados à sala de aula de maneira que se entenda o porquê de sua constituição. Não basta fazer os alunos reproduzirem formatos; a esses alunos deve ser esclarecido o modo como as formas estudadas se adaptam a novas circunstâncias, pois só assim o indivíduo estaria apto a arquitetar, com facilidade e prontidão, suas ideias a determinadas formas estilísticas e composicionais em novas organizações.

O professor precisa saber negociar com o aprendiz a construção do texto. Para que o aluno assuma seu papel ati-

vo no processo de aprendizagem, é necessário romper com a passividade resultante de uma escolarização que vai abafando, por falta de diálogo, a ação, o envolvimento com o próprio processo. Por isso, tão importante quanto a concepção de linguagem, o conhecimento dos processos cognitivos e das diretrizes metodológicas é a possibilidade de articular ensino ao processo educativo de emancipação do sujeito leitor e escritor.

Os critérios utilizados na análise feita em nossa pesquisa podem lançar luzes para a análise das produções dos alunos e os seus desempenhos, auxiliando na compreensão dos processos de construção da língua escrita e sua formalização.

Esses desafios da formação discente na área textual justificam um compromisso com as formações inicial e continuada do docente nessa seara, assumidas em uma perspectiva capaz de integrar os subsídios teóricos, as reflexões sobre as diretrizes do trabalho pedagógico e os dilemas do cotidiano escolar. O aprender com a prática configura-se, assim, como uma dimensão formativa privilegiada pela possibilidade de se valer do diálogo, da partilha de experiências e da construção conjunta do fazer pedagógico.

PALAVRA MÁGICA

Preocupa pensar que anos de escolarização não propiciaram as competências de escrita adequadas dos *eus-escritores-candidatos* da Amostra aqui estudada, os quais, como representativos de tantos outros egressos da educação básica, não conseguem redigir a contento quando requisitados socialmente, mesmo em contextos que muito se aproximam das práticas vivenciadas no meio escolar, como é o caso das redações dissertativas de vestibular.

De forma compartimentada, estanque, a escola tem apresentado formas e praticado técnicas, tem feito o aluno escrever ou sobre si mesmo e suas experiências ou sobre o universo alheio, como sinaliza Bazerman (2006). Considerando alguns avanços da escola, é possível dizer que, cada vez mais, variados gêneros são estudados e reproduzidos. Há lições de gramática e de análise de texto, exercícios de aplicação dessas lições, propostas de uso dos elementos

exercitados. Há atividades para desenvolver os conhecimentos. Embora a forma de tratar a experiência do aluno, aproveitar seus saberes e de abordar conteúdos visíveis no mundo exterior ainda revele uma partição que produz o constante embate entre o *eu* e o *outro*, entre o *saber* e o *dever*, entre os conhecimentos pessoais e os conhecimentos da sociedade, verifica-se uma progressiva preocupação de respeitar o mundo do aluno e, também, de levar o mundo exterior para o universo da escola, a fim de que os indivíduos se desenvolvessem, ampliem e formalizem o conhecimento; e que, uma vez assim habilitados, atuem nesse mundo exterior.

A polarização entre aquilo que é do mundo exterior e aquilo que é do mundo da escola é desdobramento da concepção de escola não como *parte* do contexto sociocultural, mas como espaço *à parte*, tratado como um microcosmo anexo à realidade. Está nisso a origem do cisma da língua.

Que sombras precisam ser iluminadas para a senha ser revelada, desencantar a palavra, conciliar a língua?

Deve haver um esforço para se unirem as pontas, para se articularem os fragmentos e se harmonizarem as relações de interlocução do conhecimento, fazendo com que o papel do outro, nesse processo, seja constitutivo e não tão impositivo, como ocorreu nas redações analisadas neste trabalho.

Uma escola de qualidade, como pontua Colello (2012, p. 275), “será uma possibilidade de fato quando os professores se dispuserem a rever suas práticas de intervenção, dialogando com o aluno e assumindo, no ensino da escrita, a dialogia própria da língua”.

A concepção de uma escola integrada à realidade e não a ela anexada proporcionaria melhores condições para o efetivo diálogo entre os conhecimentos formais e vivenciais.

Para superar o cisma, é necessário ter em mente que a palavra – como cita a epígrafe de Montaigne –, é metade de cada interlocutor, é fundamental ter em mente que qualquer criação ou transfiguração de saberes decorre da ação dialógica. É necessário assimilar, negociar, reestruturar e modificar as vozes diversas, harmonicamente, sem privilegiar esta ou aquela, para que elas se enfrasem e se consubstanciem em uma língua sem cismas, em palavras mágicas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. Revisão de Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Tradução e Adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2005.
- CASTALDO, M. M. *A prática da redação na escola: avaliação, um caminho?*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 1995.
- _____. *Redação no vestibular: a língua cindida*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 2009.
- _____. *Redações de vestibular: o eu proscrito, comedido ou transfigurado?* In: COLELLO, S. M. G. (Org.). *Textos em contextos: reflexões sobre o ensino a língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011.
- COLELLO, S.M.G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.
- ECO, U.; SEBEOK, T. A. *O signo de três*. Tradução de Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR (FUVEST). *Manual do candidato 2007*. Disponível em: <<http://www.fuvest.com.br/vest2007/manual/manual.stm>>. Acesso em: 26 mar. 2008.
- _____. *Prova de Língua portuguesa 2007: redação*. Disponível em: <<http://www.fuvest.com.br/vest2007/provas/2fase/por/poro6.stm>>. Acesso em: 22 jan. 2007.
- _____. *Vestibular Fuvest 2007: provas*. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2007/provas/provas.stm>>. Acesso em 12 jan. 2013.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GINZBURG, C. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: _____. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia da Letras, 1989. p. 143-179.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, M. Q. Variação lingüística: dialetos, registros e norma lingüística. In: SILVA, L. A. (Org). *A língua que falamos: português – história, variação e discurso*. São Paulo: Globo, 2005. p. 183-210.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

ROCCO, M. T. F. O Vestibular e a redação: mais concordâncias, menos controvérsias. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, n. 11, p. 23-39, 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaDetalhada.do?tp_caderno=1&order=0&tp_busca=1&detalhe=rocco>. Acesso em: 25 jul. 2008.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e expectativas de aprendizagem: ensino fundamental*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipola Neto et al. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MÁRCIA MARTINS CASTALDO

Coordenadora Pedagógica da Prefeitura do Município de São Paulo

mmcastaldo@psi.com.br

SILVIA M. GASPARIAN COLELLO

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP)

silvia.colello@usp.br

Recebido em: MARÇO 2014

Aprovado para publicação em: ABRIL 2014