

ELIANE SANTOS RAUPP

**TEXTO: MOVIMENTO DE LEITURA/ESCRITA
EM REDAÇÕES DESCLASSIFICADAS
EM CONCURSO VESTIBULAR**

Maringá
2002

ELIANE SANTOS RAUPP

**TEXTO: MOVIMENTO DE LEITURA/ESCRITA
EM REDAÇÕES DESCLASSIFICADAS
EM CONCURSO VESTIBULAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, Área de Concentração: Ensino-Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marilurdes Zanini

Maringá
2002

Eliane Santos Raupp

TEXTO: MOVIMENTO DE LEITURA/ESCRITA
EM REDAÇÕES DESCLASSIFICADAS
EM CONCURSO VESTIBULAR

BANCA EXAMINADORA

Prof.^ª. Dr.^ª. Marilurdes Zanini (Orientadora)

Prof. Dr. Renilson José Menegassi

Prof. Dr. Vilson J. Leffa

*A Deus,
pelo exemplo de amor,
e a Cristo, por ser
“o caminho, a verdade
e a vida...” (Jo,14:6)*

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a. Marilurdes Zanini, exemplo de sensibilidade tão rara e necessária aos profissionais interessados no crescimento de seus pares, meu muito obrigada pela valiosa orientação.

Ao professor Dr. Renilson José Menegassi, pela contribuição nessa pesquisa, a partir de suas aulas.

À Ana Paula, por tudo que compartilhamos.

À Andrea, secretária do MLA, por sua atenção e auxílio.

À CVU-UEM, por facilitar o acesso aos dados da pesquisa.

Aos professores Doutores Wilson J. Leffa e Renilson J. Menegassi (novamente), pelos caminhos apontados no momento do Exame de Qualificação.

Ao Maurício e Henrique, doces criaturas, que me fazem lembrar, diariamente, como é importante ter alma de criança.

Ao Dorivaldo, por ter tornado possível o que parecia impossível.

Ao meu pai, incentivador constante.

A minha mãe, exemplo de luta.

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é investigar os processos cognitivos que envolvem o ato de ler e suas implicações na produção do texto escrito, especificamente, em redações produzidas em concursos vestibulares, momento em que se revela a “capacidade de leitura e produção escrita do candidato” (MENEGASSI e ZANINI, 1997). Nesse contexto, delimitamos como objetivos específicos: analisar os procedimentos de leitura dos vestibulandos leitores/produtores; salientar os aspectos envolvidos na construção de sentidos do texto; enfatizar a importância de esquemas de conhecimentos durante o encontro leitor/texto.

O trabalho está organizado em quatro capítulos: dois que apresentam o cenário teórico que respalda a análise das redações; um que apresenta: o movimento de leitura/escrita realizado pelos vestibulandos leitores/produtores, associado ao acionamento/não acionamento de conhecimentos prévios (de mundo) pertinentes aos esquemas presentes na prova de redação; as análises; e a discussão dos resultados; e o último, a conclusão.

Seguindo uma visão lingüística de texto e psicolingüística de leitura, foram selecionadas, dentre 422 desclassificadas por fuga total ao tema, 30 redações do Concurso Vestibular, Verão de 1999-UEM.

Submetidas à análise que reconstrói a “caminhada interpretativa” (GERALDI, 1997) percorrida pelo vestibulando, as redações apresentam resultados que nos permitem agrupá-las de acordo com o acionamento ou não de esquemas de conhecimentos adequados: grupo de redações com leitura limitada; grupo de redações com leitura marginal; e grupo de redações com leitura suspeita. Os procedimentos de leitura revelados nos permitem inferir que as redações analisadas, devido a “não interdependência equilibrada entre as informações contidas no texto e os conhecimentos prévios do leitor” (MEURER, 1999), desvelam problemas no movimento leitura/escrita que antecedem e extrapolam a situação de vestibular.

Palavras-chave: leitura; redação; língua materna; vestibular

ABSTRACT

The general aim of this project is to investigate the cognitive processes involved in the act of reading and their implications in the production of written texts, specifically those written for university entrance exams, occasion when the candidates demonstrate their “ability in reading and writing” (Menegassi & Zanini, 1997). Within this context, we established the following objectives: to analyse the candidate`s reading techniques; to highlight the aspects involved in the construction of meanings in the text; to emphasise the importance of activating schemata of knowledge during the reader/text encounter.

This work is divided into four chapters: two which show the theoretical background which underpins the analysis of the essays; one describing the act of reading/writing carried out by the candidates, who are readers/producers, associated with the activation or non-activation of previous knowledge (of the world) relevant to the schemata present in the composition test; the analyses; the discussion of results; and finally, the conclusion.

Out of 422 essays which were disqualified for being completely off the subject of the UEM`s Summer 1999 University Entrance Exam, 30 were selected according to a linguistic view of the text and a psycholinguistic view of reading.

After being subjected to the analysis which reconstructs the “interpretative journey” (Geraldi, 1997) undergone by the candidates, the essays show results which allow us to group them according to the activation or non-activation of appropriate knowledge schemata: a group of essays with limited reading; a group of essays with marginal reading; and a group of essays with suspect reading. The reading procedures revealed allow us to infer that the essays analysed, due to the “lack of balanced interdependence between the information contained in the text and the reader`s previous knowledge” (Meurer, 1999), reveal problems in the act of reading/writing which precede and are independent of the examination situation.

Key words: reading; essay; mother-tongue; university entrance exams.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| O | |
| CAPÍTULO 1: LEITURA: O DESAFIO DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA | 7 |
| 1.1 Ensino de língua materna: esclarecendo os objetivos | 7 |
| 1.2 O alvo: a competência comunicativa | 8 |
| 1.3 Leitura: traçando história | 10 |
| 1.3.1 Concepções de leitura e de leitor | 11 |
| 1.3.2 Leitura: uma perspectiva interativa do processo | 12 |
| 1.3.3 O leitor no processo de leitura | 13 |

| | | |
|---|---|-----------|
| 1.3.4 | Etapas do processo de leitura: uma visão psicolinguística | 14 |
| 1.3.5 | Construindo sentidos na leitura | 17 |
| 1.3.5.1 | A memória e sua relação com a leitura | 17 |
| 1.3.5.2 | Os conhecimentos prévios | 19 |
| 1.3.5.3 | A importância dos esquemas de conhecimento | 21 |
| 1.3.5.4 | A inferenciação em leitura | 23 |
| 1.4 | A importância da leitura para a escrita | 25 |
| 1.4.1 | A leitura como possibilitadora da escrita | 26 |
| 1.4.2 | Conexão leitura/escrita | 28 |
| CAPÍTULO 2: TEXTO: PRODUÇÃO ESCRITA – PRODUTO DE LEITURA | | 32 |
| 2.1 | O texto: movimento de leitura e produção | 32 |
| 2.2 | O papel do texto no contexto escolar | 33 |
| 2.3 | Conceitos de texto e suas distorções | 35 |
| 2.4 | Texto e redação – delimitando as diferenças | 38 |
| 2.5 | A redação nos concursos vestibulares | 39 |
| 2.5.1 | A redação no contexto da pesquisa - o Concurso Vestibular – UEM | 40 |
| 2.5.1.1 | Apresentando a proposta temática da prova de redação – UEM | 43 |
| CAPÍTULO 3: ANÁLISE DAS REDAÇÕES | | 47 |
| 3.1 | A interpretação dos processos iniciados nos produtos: Justificando a inversão | 47 |
| 3.2 | Critérios de seleção e análise..... | 48 |

| | | |
|--|---|-----|
| 3.2.1 | Reconstruindo a caminhada interpretativa: em busca do movimento de leitura/escrita nas redações | 49 |
| 3.3 | Analisando os esquemas de conhecimento presentes nas redações..... | 50 |
| 3.3.1 | O que revelam as análises? | 82 |
| 3.3.2 | Tabela demonstrativa | 83 |
| 3.4 | Discussão dos resultados | 83 |
| 3.4.1 | Grupo A – Leitura limitada: “extração”, “cópia”, “paráfrases às avessas” | 83 |
| 3.4.2 | Grupo B – Leitura marginal: atribuição inadequada de sentido, “inferência não autorizada” | 93 |
| 3.4.3 | Grupo C – Leitura suspeita: a redação “pronta”..... | 102 |
| 3.4.4 | R 12: um procedimento singular..... | 109 |
| 3.5 | A leitura revelada nas redações | 110 |
| CAPÍTULO 4: CONCLUSÃO | | 114 |
| BIBLIOGRAFIA | | 122 |

INTRODUÇÃO

A grandeza do texto consiste

*em nos dar a possibilidade
de refletir e interpretar.
(Manguel, 1999, p.11)*

A falta de habilidade com a língua portuguesa em sua modalidade escrita, manifestada em alunos pertencentes aos diversos níveis de ensino, tem provocado inúmeras preocupações e discussões entre professores e estudiosos de língua materna. Discussões que se ancoram no seguinte questionamento: por que falantes da língua materna não têm familiaridade com a língua em sua modalidade escrita?

Durante algum tempo, atribuiu-se a essa dificuldade a falta de domínio das regras gramaticais de uso da língua; priorizou-se, então, o ensino gramatical, mas o problema continuava existindo; adveio, a seguir, o discurso de exclusão do ensino da gramática na escola, e o problema permanecia.

Nos anos 70, a inserção da prova de Redação no vestibular, e seu caráter classificatório ou eliminatório, contribuiu para revelar a permanência do problema e acelerar a preocupação da escola com a expressão escrita de seus alunos. Inúmeros estudos e pesquisas se fizeram no âmbito do ensino e um consenso se tornou canônico: a aula de língua portuguesa deve garantir a “formação de leitores e usuários competentes da escrita” (BRASIL, 1998, p.32).

Desse modo, o compromisso da escola com a sociedade deve ser, efetivamente, “ensinar o aluno a aprender a ler e a escrever” (NEVES, 2000, p.13). Ensiná-lo a ler para que se torne capaz de apropriar-se do conhecimento historicamente acumulado; ensiná-lo a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento, na atual sociedade, se expressa por escrito e a sociedade, de fato, entende “a escola como o espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, já que é nela em que se dá o encontro decisivo entre a criança e a leitura/escrita” (op. cit., p.10).

A partir dessas reflexões, surge-nos um questionamento: se o ensino-aprendizagem de língua materna prevê a formação de um leitor e usuário competente da língua, por que ainda encontramos redações desclassificadas por fuga ao tema em situação de Concurso Vestibular?

Diante dessa indagação, e estabelecendo como temática a implicação da leitura na produção do texto escrito, fomos em busca de respostas para um resultado que se revela completamente desconectado de uma concepção interacionista de ensino – as redações desclassificadas por fuga ao tema.

Concebendo a redação como produto final de um processo de reflexão, resultado de um movimento de leitura/escrita, escrita/leitura, este trabalho apresenta pontos para uma reflexão sobre um problema de leitura, que é, certamente, anterior ao vestibular, ou seja, tem sua origem na escola, em cujo espaço se pressupõe a realização de múltiplas leituras e múltiplas escritas.

O contexto da presente pesquisa é o Concurso Vestibular da Universidade Estadual de Maringá que, a partir da prova de redação, objetiva “testar a capacidade de leitura e de escrita do candidato” (MENEGASSI e ZANINI, 1997), já que concebe a redação produzida pelo vestibulando leitor/produtor como um produto revelador da sua capacidade de escrita e de leitura. Desse contexto, extraímos o foco de nossa investigação: as redações desclassificadas por fuga ao tema, segundo critérios de avaliação de Redação do Concurso Vestibular-UEM verão/1999. Por fuga ao tema, entendemos a redação que “foge ao assunto que leva ao tema ou faz leituras marginais, com divagações comprometedoras com a unidade temática” (MENEGASSI e ZANINI, 1997).

De um montante de 9.231 redações produzidas nesse concurso, exatamente 8.525 corresponderam às expectativas da banca examinadora, que segue critérios específicos de avaliação¹, mas um número significativo de redações – 706 – apresentou problemas e obteve nota zero². Algumas dessas redações – 422 – foram desclassificadas por fugirem à temática proposta na prova. Estas, em especial, despertaram o nosso interesse, que permitiu delinear o objetivo geral desta pesquisa: investigar os aspectos cognitivos envolvidos no encontro leitor/texto. Mesmo porque, apesar de não representarem um número acentuado de redações, a sua desclassificação causa-nos preocupação, tendo em vista um dos objetivos do ensino de língua materna: a formação de leitores críticos e usuários eficientes da língua. A preocupação se torna ainda maior por sabermos que a prova de Redação do Concurso Vestibular-UEM coloca à disposição do vestibulando os chamados *textos-estímulos*³, a fim de apresentar-lhe o assunto/tema a ser desenvolvido.

¹ Sobre os critérios de avaliação da prova de Redação no Vestibular-UEM, remetemos à leitura de Menegassi e Zanini (1997).

² Os itens que permitem desclassificar a redação por atribuição de nota zero, conforme o critérios de avaliação-UEM, são, em síntese: a) fuga ao tema; b) apresentação de tipologia diferente da solicitada; c)acentuada desestruturação e/ou divagação; número insuficiente de linhas (menos de 20) e palavras(menos de 200); d) apresentação de qualquer registro às margens do texto; e) ilegibilidade, espaçamento excessivo entre letras, palavras e parágrafos; f) desenvolvidas a lápis, em tinta em cor diferente da azul ou preta.

³ Textos-estímulos ou “textos e materiais de apoio” (FRANCO Jr. et al, 1997) são os textos que apresentam o assunto/tema na prova de redação.

Em relação às temáticas, a prova de redação do Concurso Vestibular-UEM procura oferecer ao candidato opções que considerem “os graus de dificuldades de abstração” (MENEGASSI e ZANINI, 1997, p.749) e que ele “é alguém que traz consigo uma história própria” (op. cit.); no entanto, apesar dos *textos-estímulos* terem como objetivo “orientar o candidato”, segundo Menegassi e Zanini (op. cit. p.748), o número de redações desclassificadas continua existindo, formando o grupo de “textos rechaçados” (CORRÊA, 1998), ou seja, redações desclassificadas no Concurso Vestibular, por obterem nota zero.

O insucesso dos vestibulandos, nesse momento, caracteriza a sua dificuldade de leitura e suscita a existência de um entrave entre leitura e escrita no processo de composição do texto, bem como da necessidade de uma investigação criteriosa sobre os aspectos cognitivos envolvidos no ato de ler e compreender textos, e suas implicações na produção de textos escritos.

Ressaltando a leitura como o “grande desafio” (FRANCO, Jr. e VASCONCELOS, 1992, p.5) da redação, acreditamos que a reconstrução da “caminhada interpretativa” (GERALDI, 1997c, p.112) dos vestibulandos leitores/produtores revela seus procedimentos de leitura e desvela a implicação desses procedimentos na constituição de suas redações.

A partir dessas evidências, fundamentamos nosso trabalho no escopo das teorias lingüísticas e psicolingüísticas, e, com vistas ao seu objetivo geral que é investigar a implicação da leitura na produção do texto escrito, estabelecemos os objetivos específicos:

- a) analisar os procedimentos de leitura dos vestibulandos leitores/produtores;
- b) salientar os aspectos cognitivos envolvidos na construção de sentidos para o texto;
- c) enfatizar a importância do acionamento de esquemas de conhecimento durante o encontro leitor/texto;

- d) buscar subsídios que possam auxiliar o entendimento da relação leitura/escrita no processo de produção do texto escrito.

A fim de alcançar os objetivos delineados, optamos por restringir a análise das redações no *campo do conteúdo*⁴ e, assim, traçamos os seguintes passos metodológicos:

- leitura de 100 (cem) redações desclassificadas por fuga ao tema, no Vestibular-UEM verão/1999;
- seleção de 30 (trinta) redações, a partir da observação à estruturação do texto, independente do tema que abordam;
- leitura da prova de redação;
- leitura das redações do “corpus”, descrevendo os esquemas de conhecimento que elas trazem;
- aproximação desses esquemas de conhecimento com aqueles presentes nos textos-estímulos;
- agrupamento das redações por similaridade de procedimentos de leitura;
- classificação dos grupos;
- discussão dos resultados

Com a intenção de melhor situar o nosso leitor, organizamos esta dissertação em quatro capítulos: o **Capítulo 1** apresenta o cenário teórico, no qual realizamos um breve resgate a respeito dos objetivos do ensino de língua materna, enfatizando a leitura como o

⁴ Conforme Menegassi e Zanini (1997), a Planilha de Avaliação de redação no Vestibular-UEM considera a dupla face do texto: conteúdo e forma. No campo do conteúdo, objetiva “avaliar a capacidade do candidato de argumentação sobre um determinado tema, mensurar o processo de reflexão sobre esse tema e verificar a organização do conhecimento no texto escrito” (op.cit., p.752); no campo da forma, o objetivo é avaliar o emprego das estruturas lingüísticas da norma padrão-culta e da estrutura da tipologia textual em questão.

grande desafio da redação; o **Capítulo 2** aborda o texto como produção escrita/produto de leitura e apresenta a prova de redação do Concurso Vestibular-UEM, material de leitura colocado à disposição do candidato para auxiliar sua produção escrita; o **Capítulo 3** é o capítulo das análises reveladoras dos procedimentos de leitura dos vestibulandos leitores/produtores e desveladoras do movimento de leitura/escrita por eles realizado; o **Capítulo 4** é o capítulo das conclusões, as quais esperamos suscitem reflexões junto aos elaboradores de provas de redação e aos professores de língua materna; estes, responsáveis por garantir a formação de leitores e escritores eficientes.

CAPÍTULO 1

LEITURA – O DESAFIO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

*A escola é o lugar, por excelência,
onde o caminho para a leitura
deve ser aberto.
(Garcia, 1988, p.23)*

1.1. Ensino de Língua Materna: esclarecendo os objetivos

Durante muito tempo, o objetivo do ensino de língua materna estava centrado na codificação e decodificação da língua, já que a língua era vista como um sistema a serviço da comunicação. Alterações foram acontecendo e a formação de uma diferente concepção de língua e de linguagem fez surgir uma preocupação: “para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?” (TRAVAGLIA, 1998, p.17).

O próprio Travaglia (op.cit) enumera quatro repostas a essa pergunta:

- desenvolver a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas mais diversas situações de comunicação;
- levar o aluno a dominar a norma culta e a variedade escrita da língua;

- levar o aluno ao conhecimento da instituição social que é a língua, ao conhecimento de como ela é constituída e de como ela funciona;
- ensinar o aluno a pensar e a raciocinar

O propósito de propiciar ao aluno o domínio da norma culta não é abandonado; rejeitar essa possibilidade seria negar o direito à cidadania, pois

possibilitar o acesso a essa modalidade que é, invariavelmente, a modalidade lingüística usada pelo grupo do poder da sociedade, e, por essa razão, eleita como o padrão a ser adotado é, em princípio, uma função democrática e antielitista, já que a modalidade escrita da língua não deve ser posse de poucos, mas domínio de todos os indivíduos em uma sociedade que a possui (FIAD e CARBONARI, 1985, p.34).

Nessa mesma direção, Travaglia (1998, p.17) enfatiza que o objetivo fundamental do ensino de língua materna é, “prioritariamente”, desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor). Esse é o alvo.

1.2. O alvo: a competência comunicativa

Acreditar que o objetivo principal do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa do aluno, isto é, “a capacidade de o falante empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 1996, p.108) significa afirmar a necessidade de promover no espaço da sala de aula o encontro com a diversidade textual e com as várias situações de leitura e produção de textos. É preciso, segundo Fonseca e Fonseca (1977, p.84), realizar a abertura da aula à pluralidade de discursos.

Geraldi (1997b) concebe o texto como lugar de entrada para o diálogo do aluno com a infinidade de outros textos e confere ao aluno a qualidade de produtor contínuo de textos, participante ativo desse diálogo sem fim entre os textos e seus leitores.

Esse contato com a diversidade textual e a pluralidade de discursos envolve duas capacidades:

a) *competência gramatical ou lingüística*: capacidade que todo usuário da língua tem de formar seqüências lingüísticas gramaticais próprias e típicas da língua em questão; está ligada ao que Chomsky chamou de “criatividade lingüística”, capacidade de gerar um número infinito de frases gramaticais, mas, na sua acepção, “uma criatividade regida por regras” (LYONS, 1981, p.213), pois, ao perseguir os universais lingüísticos, “ocupa-se de um falante/ouvinte ideal, a-histórico e descontextualizado” (CABRAL, 1991, p.27).

Sendo assim, não dá conta da competência comunicativa, na qual interferem fatores geográficos, sociais, etários e de sexo. Também não leva em consideração os papéis que os indivíduos desempenham no ato da comunicação, determinados por seu status social, pelo tipo de evento, pelo gênero (função social do texto) e pelo(s) interlocutore(s) a quem se dirigem.

b) *competência textual*: capacidade de produzir e compreender diversas modalidades de textos, em variadas situações de interação comunicativa.

A competência lingüística, cuja finalidade é estabelecer uma relação de interlocução entre falantes/ouvintes, leitores/escritores, e a competência textual favorecem a competência comunicativa e os textos constituem-se em importantes meios de acesso às diferentes modalidades textuais e às diversas variações lingüísticas, favorecendo, a partir de práticas de leituras, o desenvolvimento da capacidade de compreensão e produção de textos, verdadeiro alvo do ensino de língua materna.

No entanto, o ensino de língua materna marcado por uma tradição greco-latina teve seus objetivos de ensino construídos sob alicerces normativos, não funcionais; em vista disso, a escrita não foi alicerçada sob um vínculo estreito com a leitura e a esta, não lhe foi atribuída a devida importância. Porém, segundo Cagliari (1997, p.149), “a leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido”. É, certamente, através das práticas de leitura que o conhecimento se desvela, que desenvolvemos a criatividade, a inventividade, ampliamos a consciência e o saber. A leitura é, pois, um processo de suma importância para a produção do texto escrito.

1.3. Leitura: traçando história

“A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura” (CAGLIARI, 1997, p.148).

Uma das razões para sustentar essa afirmação é o fato de que tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e a história depende dela para se manter e se desenvolver. Assim, “de uma maneira ou de outra, para que possamos tomar conhecimento e usufruir da riqueza histórica construída e transmitida pelos homens de todos os tempos, em termos de conhecimento, é fundamental e imprescindível a prática da leitura” (LUCKESI, 1987, p.121).

Outra razão encontra-se ancorada no fato de ser o documento escrito socialmente valorizado, desde o surgimento da escola em 1798, cujo intuito era o de minimizar as desigualdades sociais. No entanto, “cedo revelou-se como mais um aparelho de dominação das classes populares...” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.10) e mais um elemento de discriminação e demarcação: “alfabetizados” e “não alfabetizados”, “letrados” e “não letrados”. Arelado a esses estereótipos surgiu um dado novo, segundo as autoras (op.cit.), a desvalorização daqueles que não conseguiam utilizar o código escrito, o que implicou

conseqüentemente o desprestígio de todas as outras leituras que os mesmos podiam realizar. Determinou ainda um conceito de texto limitado à língua escrita e, certamente, um conceito de leitura centrado no texto escrito (op.cit., p.11).

Tais conceitos reduziram as possibilidades de uma concepção mais ampla de leitura, e contribuiu, também, para a consolidação do conceito de que “ler equivale exatamente a decifrar um código” (SUASSUNA, 1998, p.42-43).

Entretanto, a noção de leitura, segundo nossa aceção, transcende e extrapola o material escrito, noção que alcançou espaço, a partir do desenvolvimento de uma série de pesquisas ocorridas na área da leitura, responsável pela ampliação do conhecimento sobre o fenômeno leitura.

1.3.1. Concepções de leitura e de leitor

Kleiman (1996, p.23), ao descrever a trajetória da leitura, menciona alguns modelos teóricos de leitura e suas implicações para a concepção do ato de ler. Dentre eles, destacamos o Modelo de Testagem de Hipóteses, de Goodman, por não se limitar a uma visão do fenômeno como processo de decodificação das marcas gráficas do texto ou de percepção intuitiva das intenções do seu autor, mas como um processo de predição e adivinhação, no qual o leitor é um processador ativo da informação, e a habilidade de recriação de um significado depende da sua capacidade em associar as experiências e os conceitos formados.

Desse modo, o texto deixa de ser um objeto totalmente determinado, como na visão estruturalista, pois o leitor, apoiado em seu conhecimento prévio, utiliza suas pistas para levantar, confirmar e rejeitar hipóteses, o que se aproxima da concepção da Estética da Recepção, em que existe uma dimensão tríade na leitura – autor, texto e leitor, sendo que este último constrói hipóteses, empenha-se a partir do texto para interpretá-lo, para não só (re)construir significações possíveis para ele, mas para atribuir-lhe sentidos e esses sentidos

são atribuídos mediante os “conhecimentos, objetivos e expectativas do leitor” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.82).

Tais concepções nos aproximam da visão “interativa de leitura” (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 1996; FULGÊNCIO e LIBERATO, 1998) e nos conduzem à sua melhor compreensão.

1.3.2. Leitura: uma perspectiva interativa do processo

No modelo interativo de leitura, há no processo de acesso ao sentido, uma “interrelação entre os tipos de processamento, *bottom-up* ou ascendente e o *top-down* ou descendente” (KLEIMAN, 1996, p.31), pois, segundo Solé (1998, p.24), este modelo “não está centrado exclusivamente no texto nem no leitor” e, embora se atribua grande importância ao uso que o leitor faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto, existe uma integração entre o seu conhecimento de mundo e os conhecimentos veiculados no texto, uma interação que é decisiva para a construção de uma interpretação para ele.

Não se trata de uma interação entre o leitor, determinada pelo seu contexto, e o autor, através do texto, mas refere-se ao inter-relacionamento de diversos níveis de conhecimento do leitor, desde o seu conhecimento gráfico até o seu conhecimento de mundo, que acionados no momento da leitura, permitem a realização de predições e inferências

Nessa perspectiva, a leitura, atividade construtiva, é “um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que leva à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão...” (SOLÉ, 1998, p.24), ou seja, é “o resultado de uma produção ou de um trabalho realizado pelo leitor” (BATISTA, 1991, p.26).

Assumir tal concepção implica conceber a leitura como algo além da leitura restrita às letras e palavras, mas que “se alonga e se amplia à experiência de mundo”, (FREIRE, 2000). E, se a leitura não é unicamente decodificação de sinais gráficos e símbolos lingüísticos,

concordamos com Leffa (1996a, p.12), quando afirma que “...ler implica significado” e que o “significado pode estar em vários lugares”. Neste caso, levantamos a seguinte questão: qual a atitude do leitor diante do texto? *Extrair* ou *atribuir* significado?

1.3.3. O leitor no processo de leitura

Leffa (1996a) contrasta duas definições acerca do processo da leitura, que, segundo ele, são restritas e antagônicas: (a) leitura *extração* de significado e (b) leitura *atribuição* de significado. Em cada definição, o leitor porta-se de modo diferenciado diante do texto.

Em (a), *leitura extração de informações*, dá-se mais importância ao texto. Nesse tipo de leitura, o significado deve ser apreendido pelo leitor em sua íntegra, porque “tudo o que o texto contém precisa ser detectado e analisado para que seu verdadeiro significado possa ser extraído” (op.cit.,p.12). Essa noção de *extração* de significado propagou-se em meio as idéias estruturalistas que concebiam a língua enquanto código, e “se ela é código, código, será tudo o que contiver algum elemento dela, inclusive o texto” (POSSENTI, 1990, p.558).

No entanto, segundo Leffa (op.cit.), o leitor, na verdade, não extrai um conteúdo do texto, como se este fosse uma mina que se esvaziasse com a mineração. O que ocorre, na realidade, não é uma *extração* mas uma *cópia*, porque o leitor, ao “retirar” o significado do texto, não o modifica, apenas o reproduz e, como a ênfase não está no processo da compreensão, na construção de um significado para o texto, mas no produto final dessa compreensão, o leitor, na realidade, tem pouco a fazer em termos de construção do significado, pois ele se limita apenas a *acumular* informações *extraídas* – *copiadas*, porém não compreendidas e interpretadas. Seu trabalho é o de gradativamente *extrair* significado das palavras, frases, orações, parágrafos e textos completos; e o texto, uma vez decodificado desvela seu sentido independentemente das suas expectativas e dos seus conhecimentos.

Em (b), *leitura atribuição de significados*, “o texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo” (LEFFA, 1996a, p.14). O significado não está no texto, não pode, portanto, ser unicamente “extraído”, mas necessariamente *atribuído* pelo leitor por meio dos conhecimentos que são desencadeados em sua mente. Nesse caso, quanto melhor a experiência do leitor em “processar e examinar o texto” (SOLÉ, 1998, p. 22), melhor será o ato de leitura, pois a compreensão é impulsionada não pelo texto, mas, sim, pelo leitor, pela sua contribuição, ao encontrar-se com o texto; não basta decodificá-lo, é preciso processá-lo, a partir do levantamento de hipóteses que serão confirmadas ou não no decorrer da leitura.

Desse modo, a compreensão de um texto implica uma interação entre os conhecimentos do texto e os conhecimentos do leitor, o que garante a construção de sentidos para o texto que se lê, e requer, em princípio, uma atitude de ultrapassar a etapa de decodificação no processo de leitura, já que, sem o alcance de determinadas etapas do processo, a construção de sentidos torna-se impossível.

1.3.4. Etapas do processo de leitura: uma visão psicolingüística

Encontramos em Menegassi (1995, p.86-89) uma caracterização psicolingüística do processo de leitura. Procuramos sintetizar as suas quatro etapas, as quais se revelam de extrema importância para a efetivação de uma construção de sentido para o texto:

Nível da decodificação: A decodificação não implica necessariamente a compreensão. Podemos ler, *decodificar*, reconhecer os símbolos escritos, mas não compreender o que lemos, por não termos um significado internalizado sobre o que estamos lendo.

Nesse nível, o leitor aplica apenas regras fonológicas, realiza uma leitura ascendente de percepção gráfico-sonora e aí permanece; nesse caso, é um leitor inexperiente que, portanto, não pode alcançar com facilidade e autonomia o nível compreensivo de leitura, que é o nível essencial para a construção de sentidos na leitura.

Nível da compreensão: O nível da compreensão está aliado ao nível da decodificação. A existência de decodificação não implica necessariamente a existência da compreensão, mas não havendo decodificação, as possibilidades de compreensão tornam-se inexistentes.

A compreensão, segundo Menegassi (op.cit.), ocorre quando o leitor capta a temática do texto; reconhece os seus tópicos principais; conhece as regras sintáticas e semânticas da língua usada; conhece as suas regras textuais; depreende a significação de palavras novas e realiza inferências. Para que isso aconteça, é necessário que o leitor possua conhecimentos anteriores sobre o assunto; que não esteja alheio aos conteúdos do texto.

Há diferentes níveis de compreensão:

Nível literal – o leitor se detém exclusivamente no texto, à “leitura superficial” das idéias ali contidas. Nesse nível, o leitor não realiza inferências.

Nível inferencial – o leitor realiza incursões no texto, retira informações que não estão em nível superficial, mas implícitas.

Nível interpretativo – o leitor expande sua leitura, descentrando-se do texto. Neste nível há uma ligação entre os conteúdos que o texto apresenta com os conhecimentos que o leitor possui iniciando a terceira etapa do processo de leitura.

Desse modo, a compreensão, de fato, “emerge através das atitudes do leitor diante do texto” (SILVA, 1987, p.44), do modo como ele atribui significado ao conteúdo do texto, não depende simplesmente do ato de decodificar os sinais e signos ali presentes, mas de uma

atitude autônoma de assumir o modo de compreensão diante do texto, “transformando-o e transformando-se” (op. cit). Essa atitude irá desencadear o nível interpretativo de leitura.

Nível da interpretação: Na visão de Rajagopalan (1992), interpretação é um ato de intermediação entre um significado visto como imanente ao texto e o leitor, que anseia atingir esse significado. Nesse nível de leitura, o leitor utiliza sua capacidade crítica, faz julgamentos sobre o que lê, “des-cobre aquilo que a compreensão projeta” (op.cit., p.64), realiza um “processo de ampliação, de alargamento do significado original” (op.cit.).

Para que isso aconteça é necessário ter havido a compreensão, pois o trabalho de interpretação “revela-se como o desvelamento, elaboração e explicação das possibilidades de significação do documento, projetados pela compreensão” (SILVA, 1987, p.71).

Nessa perspectiva, a interpretação se dá a partir do produto da compreensão e acaba sendo uma atividade em que ao significado original são acrescentados novas matizes de significação.

Nível da retenção: É a quarta etapa do processo de leitura, e responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na Memória a Longo Prazo (MLP).

A retenção ocorre em dois níveis: a partir da compreensão, retendo-se a temática e os tópicos mais importantes; e a partir da interpretação. Numa gradação, se a etapa interpretativa necessita da compreensão, a retenção neste caso é mais profunda, mais ampla.

Assim, o leitor precisa ultrapassar a etapa da decodificação durante a leitura, percorrer os níveis de compreensão e alcançar a etapa interpretativa, pois é durante essa caminhada que ele constrói sentidos para o texto que lê, pois inter-relaciona os seus conhecimentos aos conhecimentos apresentados pelo texto, ampliando seu repertório de informações,

reformulando conceitos e expandindo seus conhecimentos sobre os modos de construção dos textos.

1.3.5. Construindo sentidos na leitura

A caminhada interpretativa é traçada pela interação entre os conhecimentos que o leitor possui e as “pistas” que o texto lhe fornece. A manipulação realizada pelo leitor com esses conhecimentos e com essas pistas irá determinar a construção de uma interpretação para o texto.

Nesse sentido, construir uma interpretação para o texto é estabelecer a sua coerência, e a coerência, “está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários” (KOCH e TRAVAGLIA, 1998, p.21).

Nesse caso, o estabelecimento de sentido para um texto requer do leitor a ativação de conhecimentos que precisam ser evocados, no momento da leitura. Assim, a memória exerce papel fundamental no processo de compreensão, pois é a memória que irá “armazenar” os conhecimentos adquiridos pelo leitor.

1.3.5.1. A memória e sua relação com a leitura

Salientamos a importância da relação memória e compreensão, mencionando Smith (1989, p.112):

quanto mais tentarmos memorizar, menos tendemos a recordar. Quanto mais tentarmos memorizar, menos ainda tendemos a compreender, o que não somente torna a memorização mais difícil – mas a torna inútil (...) Por outro lado, quanto mais compreendemos, mais a memória cuidará de si mesmo (Ib. id.).

O autor caracteriza a memória em: Memória de Curto Prazo; e Memória de Longo Prazo.

A *Memória de Curto Prazo (MCP)* é a memória “funcional”, intermediária, na qual retemos superficialmente o que nos chama à atenção no momento. Embora seja “impossível afirmar a quantidade exata de tempo para a persistência de algo na MCP” (SMITH,1989, p.116), já que isso depende do modo como o leitor armazena a informação, não podemos sobrecarregá-la, sob pena de os conteúdos serem perdidos. Não basta ir acrescentando itens na MCP, mesmo que gradualmente; não é a quantidade que importa, mas a qualidade do significado construído pelo leitor a esses itens. Se letras ou palavras não estiverem sendo relacionadas umas às outras, perdem-se rapidamente; para não perdê-las, é preciso construir-lhes significados e enviar-lhes para a Memória de Longo Prazo (MLP) onde irão se integrar a uma rede de conhecimentos, relacionarem-se e fazerem sentido.

A Memória de Longo Prazo é nosso conhecimento contínuo sobre o mundo, é tudo o que persiste em nossas mentes. A entrada de informações na memória de longo prazo depende da apreensão, da construção do significado. “Se se compreende, se se constrói o significado do que se lê ou ouve, a memória de longo prazo se reorganiza tão eficientemente e sem esforço, que nem sentimos quando aprendemos” (SMITH, 1989). A capacidade de retenção na Memória de Longo Prazo depende portanto, de como esse conhecimento está organizado, e a capacidade de recuperação desse conhecimento depende do modo como ele foi armazenado.

Segundo Smith, o sucesso na recuperação de algo da MLP depende do sentido que damos a esse material quando o colocamos na memória; por isso, é inútil transportar para a MLP conhecimentos “supérfluos” da MCP, ou seja informações que não constituem relevância e significação.

Isto nos leva a enfatizar que, em termos de construção de sentido, os conhecimentos decorados são “improdutivos” (SMITH, 1989, p.118), e “os esforços para ‘empurrar’

informações para dentro da memória a longo prazo terão o efeito de interferir com a compreensão” (op. cit., p.118), uma vez que a MLP só tornará “reletrável” o que lhe confere relevância, significação e envolvimento pessoal.

Entre essas duas caracterizações, faz-se oportuno mencionar a visão de Kato (1986), que considera um terceiro tipo de memória: a Memória de Médio Termo (MMT), cuja caracterização apresenta-nos detalhes em relação ao modo como os conteúdos nela são armazenados.

Para a autora, a Memória de Curto Termo (MCT) ou temporária é o nível em que se integram letras e palavras; a Memória de Médio Termo (MMT), ou operacional, opera com significados; e a Memória a Longo Termo (MLT), ou permanente, é o nível em que ocorre a integração entre o significado do texto e as informações oriundas do conhecimento prévio do leitor ou do escritor.

Essa relação de gradação entre MCT, MMT e MLT e de interdependência entre os conteúdos armazenados, é suficiente para comprovar que construir sentidos para o texto, ou seja, estabelecer sua coerência, não depende unicamente do texto, mas especialmente da relação de interação que o leitor estabelece durante a leitura, depende substancialmente dos *conhecimentos prévios* e dos *esquemas* de conhecimento armazenados e ativados nesse momento.

1.3.5.2. Os conhecimentos prévios

Os conhecimentos prévios são fundamentais para o processo de leitura, pois garantem a participação do leitor, durante a leitura, e contribuem para a construção de sentido para o texto lido. Abrangem o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo que são adquiridos pelo leitor no decorrer de sua interação com diversas situações e eventos provenientes do meio em que vive, e particularmente das diversas oportunidades de

contato com os elementos constitutivos da cultura, “entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos, etc” (SOLÉ, 1998, p.40).

O conhecimento lingüístico é um componente essencial. Sem esse conhecimento, alcançar a compreensão é impossível, pois não há como ultrapassar o nível de decodificação na leitura. Trata-se de um saber referente aos conhecimentos de pronúncia, de vocabulário, das regras de formação e sobre o uso da língua, elementos que formam a superfície do texto e funcionam como pistas para o leitor ativar os conhecimentos armazenados na memória, realizar inferências e construir sentidos aos enunciados que compõem o texto.

O conhecimento textual refere-se ao “conhecimento do conjunto de noções e conceitos sobre o texto” (op. cit., p.16), às diferentes formas do discurso e às diferentes modalidades textuais.

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois, (...) o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação ao texto, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão (op. cit., p.20).

O conhecimento de mundo ou enciclopédico, segundo Koch e Travaglia (1995, p.62), diz respeito a todo conhecimento adquirido de modo formal ou informal armazenado em forma de blocos. Esses blocos são ativados no momento da leitura e auxiliam na recuperação de episódios fundamentais para a compreensão do texto.

Um segundo tipo de conhecimento de mundo, classificado por Kleiman (1995) de esquemas, geralmente é adquirido informalmente através de nossas experiências e convívio social. Trata-se do conhecimento parcial, estruturado, existente em nossa memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura, conhecimentos que determinam nossas expectativas sobre a ordem natural das situações e eventos.

Koch e Travaglia (1995, p.47), em consonância com Kleiman, mencionam que os conhecimentos prévios são fundamentais para o estabelecimento do sentido de um texto. No entanto, enfatizam a importância do conhecimento de mundo que, segundo os autores, “desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele parecerá destituído de coerência” (KOCH e TRAVÁGLIA, 1998, p. 60). Isso acontece quando o leitor não encontra em sua memória *esquemas* de conhecimento importantes para a fixação das informações encontradas nos textos que lê, fato que impede a interação dos dados fornecidos pelo texto com os dados provenientes do leitor.

1.3.5.3. A importância dos esquemas de conhecimento

Leffa (1996a, p.25) compara o processo de leitura à construção de um prédio, em que

o escritor é o arquiteto; o texto é a planta, o leitor é o construtor; o processo da compreensão é a construção do prédio; o produto da compreensão é o prédio pronto. O que acontece entre a apresentação da planta e o prédio pronto depende do conhecimento prévio do construtor, presumido pelo arquiteto. Este conhecimento presumido deve incluir não apenas familiaridade com diferentes tipos de construção e suas características distintivas, mas também a capacidade de inferir da planta todos os detalhes pertinentes que não foram explicitamente mostrados. Este conhecimento é o que pode ser definido como esquema.

Segundo o autor, os esquemas “são estruturas abstratas construídas pelo próprio indivíduo para representar sua teoria do mundo” (op.cit.). Representam, portanto, o conhecimento convencional do mundo. Esses esquemas de conhecimento vão sendo construídos na mente do leitor na sua interação com o meio em que vive e por meio das suas experiências com esse meio. Tais experiências fazem os esquemas evoluírem em quantidade e qualidade, ramificando seus elementos em diversas direções, e evoluindo em sua estrutura

básica; “elementos novos podem ser acrescentados, componentes antigos podem ser descartados ou a relação entre os elementos pode mudar” (op.cit., 37), já que as informações provenientes do meio não são simplesmente anexadas na memória, mas incorporadas ao que já existe, formando uma rede de conhecimentos ajustados, organizados, relacionados.

Os esquemas, portanto, não se encontram soltos dentro de nossa estrutura cognitiva, mas fazem parte de uma rede, entrelaçando-se com outros esquemas. Essa rede de esquemas é importante no processamento do texto, pois permite ao leitor, durante a leitura, a realização de inferências que irão desvelar os implícitos auxiliando sua compreensão.

No entanto, não é qualquer esquema que o leitor necessita ativar durante a leitura; é preciso acionar um esquema adequado, um esquema geral, e dentro dele, visualizar os demais elementos que lhes são pertinentes, de modo a distinguir o que é central do que é secundário. Essa distinção é essencial para a compreensão de um texto. É importante ativar esquemas de conhecimentos adequados durante a leitura, pois é a ativação de esquemas de conhecimento pertinentes que vai permitir a realização de inferências adequadas e a construção de um sentido autorizado para o texto; por outro lado, a ativação de esquemas inadequados afeta a compreensão, já que não há uma relação de integração adequada entre os conhecimentos presentes no texto e os conhecimentos pertencentes ao leitor. É o que ocorre, quando, por alguma razão, o leitor não consegue “vasculhar a memória em busca de um esquema onde ele possa fixar as informações do texto” (LEFFA, 1996a, p.38). O leitor fica perdido, sua leitura fica, então, limitada aos dados aparentes do texto, já que não há como relacionar os conhecimentos provenientes do texto aos conhecimentos provenientes do leitor que

é obrigado a suspender temporariamente a compreensão e tentar guardar indiscriminadamente todos os dados que vêm do texto. Persistindo a impossibilidade de acionar um esquema, a tentativa de leitura torna-se penosa e o colapso da compreensão é inevitável (op.cit.).

Ocorre, conseqüentemente, uma leitura mecânica, porque as informações provenientes do texto ficam soltas dentro da estrutura cognitiva do leitor, impossibilitadas de serem encaixadas e de formarem uma rede de conhecimentos inter-relacionados. Neste caso, o leitor pode até extrair significados do texto, e até atribuir sentido a algumas frases, palavras ou sentenças, mas como não realizou a necessária inter-relação entre os conhecimentos do texto e os seus conhecimentos, fica impedido de alcançar o nível interpretativo de leitura, que requer o relacionamento dos dados fragmentados do texto com a visão que já construímos do mundo, pois “todo texto pressupõe essa visão do mundo e deixa lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Sem o preenchimento dessas lacunas a compreensão não é possível” (op.cit., p.25).

Nesse sentido, para a teoria dos esquemas, “a leitura não é nem atribuição nem extração de significado, mas resultado da interação adequada entre os dados do texto e o conhecimento prévio do leitor” (op. cit., p.44). Não ocorrendo tal interação, não há a possibilidade de o leitor compreender as informações do texto, assim como não há a possibilidade de realização de inferências, operação cognitiva importante, pois auxilia a construção de hipóteses interpretativas para o texto, a atribuição de sentido e a construção de uma interpretação para ele.

1.3.5.4. A inferenciação em leitura

Inferir, segundo Marcuschi (1999), é extrair proposições novas, a partir das relações estabelecidas entre as proposições dadas no texto; o autor refere-se à noção de inferência, tomando-a “como uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas” (op.cit., p.120).

Para o autor, a inferência

é um processo dependente do texto, do contexto de enunciação implícito, do contexto reconstruído local e temporalmente e dos

conhecimentos prévios do leitor. Quanto mais conhecimentos partilharem o autor e o leitor, tanto maior chance de uma compreensão das intenções do autor, bem como do aproveitamento das informações textuais (MARCUSCHI, 1999, p.121).

Nesse processo, o autor segue propondo três grupos de inferências textuais. Em síntese:

- a) inferências lógicas: baseadas, sobretudo, nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições;
- b) inferências analógico-semânticas: baseados sempre no *input* textual e também no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas;
- c) inferências pragmático-culturais: baseados nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais.

Segundo o autor, o terceiro tipo de inferência é o mais presente na leitura de textos, pois tem como base a formação individual e a condição sociocultural dos indivíduos leitores e é responsável pela construção de diferentes significados para um mesmo texto, o que é muito natural, já que esse tipo de inferência envolve os conhecimentos pessoais, as crenças e as ideologias dos sujeitos leitores.

A realização de inferências, segundo Braggio (1992, p.45), assume “papel preponderante” na perspectiva interativa de leitura, pois preenche quatro funções elementares durante o processo de leitura:

- a) para resolver ambigüidades lexicais, isto é, para decidir sobre o significado;
- b) para resolver referências anafóricas, isto é, para remeter uma expressão referencial ao seu referente;
- c) para resolver sobre o tópico ou tema;
- d) para o estabelecimento de um esquema mais amplo de interpretação.

1.4. A importância da leitura para a escrita

Justificamos a importância da leitura para a escrita, inicialmente, utilizando-nos dos seguintes motivos mencionados por Azambuja (1996a, p. 243):

- todas as atividades de leitura crítica, que visam à discussão, à análise e à argumentação, prestam-se à produção de leitura e de escrita;
- os estímulos à relação dialógica entre leitor e texto são fundamentais para o alcance da compreensão, interpretação e extrapolação das idéias veiculadas pelo texto;
- as leituras conduzem o aluno/leitor ao debate, à reflexão e, fundamentalmente, ao reconhecimento do importante papel social da linguagem, instrumento de libertação e/ou alienação sociocultural.

A leitura, na perspectiva interativa, torna-se um espaço para análises e argumentações, debates e reflexões como sugere Azambuja (op. cit.); é, portanto, uma ação dinâmica e produtiva, e sua realização propicia ao leitor condições de produzir novos textos que comportem os significados construídos a partir das práticas de leitura.

Nesse sentido, a leitura “fortalece e estimula os alunos para a produção de textos” (op.cit., p. 244) e estes textos produzidos, “posteriormente, transformar-se-ão em novas leituras. E assim sucessivamente” (Idem). Os leitores transformar-se-ão em escritores e estes, em leitores e, assim, prossegue.

Essa ação, que é recíproca entre os sujeitos, dá-se por meio da linguagem, “processo criador com o qual o leitor organiza e informa suas experiências sociais, culturais, lingüísticas e políticas” (op.cit., p.246).

Podemos dizer, então, que a linguagem confere à leitura uma característica de prática social entre sujeitos, pois é, também, por meio da prática de leitura que o leitor vai

gradualmente elaborando e organizando seu discurso interno, produzindo e escrevendo as suas leituras, a sua história.

A partir dessas práticas de leitura, desse intertexto,

a leitura se revela e se transforma em novos textos, instaurando um círculo crescente de comunicação. O aluno, a partir de sua história, de seu mundo, que é o mundo que ele compreende, desvela suas possibilidades de organização de idéias dos arranjos lingüísticos e extralingüísticos, na construção do seu texto (Azambuja, 1996, p.251).

Desse modo, a importância da leitura para a escrita reside não apenas no fato importante de propiciar ao leitor acesso aos diversos saberes e modalidades textuais, mas, também, no fato de possibilitar a leitura do próprio texto. Assim, “a produção do texto cria um movimento em que ler passa a representar, também, uma questão de escrever” (CITELLI e BONATELLI, 1997, p.122), estabelecendo entre a leitura e a escrita uma relação de interdependência, que é indissociável.

As atividades de leitura, nessa perspectiva, contribuem, inicialmente, para entender

...a decodificação da escrita, adestrando o olho para enxergar mais do que a letra de cada vez, mais do que apenas uma palavra, para entender os processos de construção das palavras (os radicais, os afixos, as desinências), para enxergar as discrepâncias que caracterizam a ortografia, para atribuir significado a expressões, a metáforas, para familiarizar-se com a sintaxe da língua escrita (a concordância verbal e nominal, as formas e os tempos verbais, o uso das preposições, as conjunções e outros nexos), para entender o significado dos sinais de pontuação, o das letras maiúsculas e das minúsculas, o das margens do texto, para construir um repertório de enredos, de personagens, de raciocínios, de argumentos, de linhas de tempo, de conceitos que caracterizam as áreas de conhecimento, para, enfim movimentar-se com desenvoltura no mundo da escrita, (NEVES, 2000, p.16).

1.4.1. A leitura como possibilitadora da escrita

Como foi possível verificar no item 1.3.5., a construção de sentidos para o texto envolve uma série de fatores que são fundamentais para a execução do processo de leitura e, certamente, para a produção de textos.

Leffa (1996a), ao tratar da importância dos esquemas de conhecimento para a leitura (item 1.3.5.3.), enfatiza a sua importância também para a produção de textos. O autor menciona que: “a necessidade de relacionar esquemas não existe apenas durante a recepção do texto, para dar sentido maior às proposições lidas, mas também durante a produção textual, seguindo um caminho inverso: aciona-se o *esquema* para, a partir dele, chegar-se às proposições” (p.41). Desse modo, a leitura é atividade possibilitadora da produção do texto escrito.

Se é no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade, quer como conjunto de formas, quer como discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões, como afirma Geraldi (1997), o texto produzido, nessa dimensão, desvela o seu sujeito produtor, a partir das proposições nele contidas. Isso porque, é na produção de textos que o sujeito articula um ponto de vista sobre o mundo, que é individual, porém construído coletivamente.

Esse caráter idiossincrático, manifesto na produção de textos, torna os textos produzidos diferentes uns dos outros. Marcados por uma relação de coletividade e individualidade, todo texto refere-se a algum outro texto. Nada é novo, em se tratando da linguagem humana; todo texto produzido revela o modo de ler do leitor/escritor, pois, o sentido que atribuímos aos textos que lemos/ouvimos fica, de algum modo, armazenado em nossa memória, formando o nosso discurso, o nosso saber, o nosso conhecimento, seja ele lingüístico, textual, enciclopédico ou parcial.

Do discurso plural, temos a produção do texto, decorrente dessa “articulação individual com a formação discursiva...” (GERALDI, 1997, p.136). Nesse sentido, a leitura se

concretiza como atividade especial para a produção de textos, pois permite um momento prévio de busca de informações, de debates, de reflexões (que é coletiva) e de formação de uma opinião (que é individual, mas produto da coletividade).

A formação de uma opinião requer o conhecimento do assunto a ser tratado, garantido por meio da relação do leitor com o mundo; a partir dessa relação com o mundo, seja nas situações familiares, sociais ou educacionais, conhecimentos sobre a estrutura, sintaxe, organização, itens lexicais da língua, categorias textuais, formas discursivas, estilos, conceitos, eventos e situações da nossa cultura, os conhecimentos e experiências, vão sendo adquiridos; *esquemas* de conhecimentos vão sendo construídos e ampliados, aumentando as possibilidades de compreensão dos textos e de produção dos textos.

Esse processo de construção de significados, pelos benefícios que provocam no leitor, é suficiente para que se estabeleça uma relação fundamental de conexão entre a leitura e a escrita.

1.4.2. Conexão leitura/escrita

Há um consenso de que “a leitura e a escrita são partes integradas e dependentes entre si” (ANTUNES, 1988, p.52). Há entre elas uma relação de interdependência, de conexão, e reflexões sobre essa conexão e sua implicação no processo de produção textual têm sido realizadas por diversos estudiosos: FREIRE, (2000); GERALDI, (1997); SILVA, (1988); ORLANDI, (1988); KLEIMAN, (1999); POERSH, (1993); e ANTUNES, (1988).

Utilizando-se do conceito de Benveniste (1976, p.286) de que a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso, Antunes (1988, p.52) descreve uma visão produtiva de leitura e escrita.

Segundo o autor (op.cit.), a leitura e escrita envolvem processos e funções parcialmente semelhantes aos processos envolvidos na produção e recepção da fala (Idem). A

fala supõe o concurso simultâneo e imediato do “Eu” e do “Tu”, é uma relação que implica a intervenção bilateral do falante e do ouvinte; a escrita, ato de produção, supõe a leitura como ato de apreensão de sentidos e de intenções codificadas. Mesmo na situação de escrita em que a relação entre o “Eu” e o “Tu” não seja tão próxima e imediata quanto na fala, há, também, uma relação entre ambos os sujeitos, relação que já tem início antes mesmo da produção do texto, quando se pensa no outro, que se inscreve no texto, não unicamente como produtor de sentidos, mas também como condição necessária para a sua existência, o que nos leva a simbolizar uma escrita que

ao realizar-se, prevê leitores e a eles procura adequar-se. Uma escrita que é, antes de tudo, um ato de linguagem, de um sujeito a outro, de um sujeito com outro. Tais concepções nos levam ainda a figurar uma leitura que é reconstrução desse ato de linguagem do autor, do seu sentido e do seu porquê real, até então incompleto (ANTUNES, 1988, p.54).

Nessa perspectiva, o texto escrito é movimento de leitura/escrita, uma manifestação interlocutiva, cuja completude se realiza com a participação do leitor, na leitura.

Separar a leitura da escrita implica esvaziá-las de sua função interlocutiva, pois “escrever e ler são atos complementares: um não pode existir sem o outro” (SILVA, 1987, p. 64); primeiramente, porque para escrever é imprescindível ter *o que* dizer, e isso significa que a leitura garante o acesso à diversidade textual e conceitual, a ampliação de esquemas e conhecimentos prévios. Não existe texto sem conteúdo. Isso não quer dizer que é suficiente ter o que dizer. O ato de escrita exige, também, uma certa habilidade, assim como o ato de leitura requer a realização de alguns procedimentos.

Isso, porém, não prevê, segundo Orlandi (1988), uma relação mecânica nem automática na conexão leitura/escrita; quem escreve bem não é necessariamente um bom leitor e um bom leitor não é necessariamente um bom escritor. Já, para Rocco (1995, p.2), existe uma constante inegável: “quem escreve bem geralmente lê muito”. Tanto Rocco como

Orlandi afirmam que um bom leitor não é necessariamente um bom escritor, e um bom escritor não é categoricamente um bom leitor. No entanto, há um consenso de que para aprender a escrever é preciso ter acesso à diversidade de textos escritos e aproximar-se de textos escritos supõe, necessariamente, uma prática de leitura; não há como ter acesso à escrita sem leitura, assim como não há como escrever sem possuir uma “história de leitura” (ORLANDI, 1988).

Nessa direção, consolida-se à leitura a denominação de “espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras”, como já estabeleciam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em sua versão preliminar (BRASIL, 1995, p.23).

Essa afirmativa se pauta em duas razões básicas:

- a) a leitura fornece matéria-prima para a escrita: *o que* se quer escrever;
- b) a leitura contribui para a constituição dos modelos: *o como* escrever.

(ORLANDI, 1988, p.90)

O que entendemos por *fonte de referências modelizadoras*, mencionada nos PCN, em nada se aproxima da visão estruturalista de reprodução de modelos, mas aproxima-se da visão de leitura como acesso inegável aos inúmeros gêneros estéticos veiculados socialmente, além de fonte inesgotável de acesso aos variados suportes textuais presentes na sociedade. Por outro lado, a leitura, ao fornecer matéria-prima para a escrita – o que escrever, distancia-se da visão mecanicista de leitura, concebida, unicamente, como uma atividade de extração de informações; ao contrário, defendemos que a leitura é construção, produção, atribuição de sentidos; *o que dizer* é garantido via encontro leitor/texto em que existe entre ambos uma relação de interação sujeita aos conhecimentos que o leitor tem de outros textos, com os quais ele, de alguma forma, relaciona-se no momento da leitura e recupera na memória, muitas vezes, até inconscientemente.

Nessa perspectiva, quanto maior o contato com textos, maior o repertório de conhecimentos por parte do leitor/produtor e, conseqüentemente, maior a garantia de produção de um texto que tenha *o que dizer* e que saiba *como dizê-lo*.

Assim, podemos conceber como leitor/produtor “competente” (BRASIL, 1998) aquele que sabe operacionalizar a escrita como trabalho, sabe transitar com segurança entre *o que* e *o como* dizer, “assume o modo de compreensão” (SILVA, 1987, p.44) e de produção, portandose diante do texto, “transformando-o e transformando-se” (Idem), produzindo novos textos, a partir de suas experiências de leitura, pois, “a leitura crítica sempre leva à produção ou a construção de um outro texto: o texto do próprio leitor” (op.cit., p.81).

É desse envolvimento do leitor, de sua participação no processo de leitura, que sentidos são produzidos, que conhecimentos e experiências são ampliados, que esquemas de conhecimento são ativados e a possibilidade de produção de um texto com baixa informatividade se dilui.

É desse processo cíclico e contínuo de leituras/escrituras, desse movimento entre *o que* e *o como* dizer, que evidenciamos a importância da leitura para a produção de textos e instituímos o texto como produção escrita e produto de leitura.

CAPÍTULO 2

TEXTO: PRODUÇÃO ESCRITA – PRODUTO DE LEITURA

*A palavra pode ser, simultaneamente,
erma e plena de sentidos, dependendo do modo pelo qual
é escrita ou falada, bem como lida ou ouvida.
Em geral, no entanto, leva consigo muita experiência,
toda uma existência. Nenhuma palavra flutua solta no espaço e no
tempo, solitária, carente. Tanto se articula com outras como se
enraíza mais ou menos densamente na vida de uns e outros,
leitores e ouvintes
escritores e oradores.
(Octavio Ianni, 2000, p.17)*

2.1. O texto: movimento de leitura e produção

Geraldi (1997c) menciona que na escola o trabalho com a linguagem vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer como objeto de leitura, quer como trabalho de produção. Segundo o autor, o específico da aula de português é o trabalho com textos (op.cit., p.105). Isso porque, conforme Guimarães (1998), é por meio de textos que as interações humanas acontecem, seja qual for a modalidade e forma de atuação.

Entendido como objeto de produção ou de compreensão, o texto se presta à recuperação dos fatos reais da língua em funcionamento. Há, nessa instância comunicativa,

relações dinâmicas que permitem a riqueza do discurso e que oferecem um arsenal de dados, garantindo a transmissão e assimilação das mensagens. É o dinamismo dessas relações edificadoras do texto que permitem a visão de leitura e de produção de texto como dois momentos complementares do estudo e da atividade didática, pois é na confluência dessas relações que alguns mecanismos se corporificam:

- a) No texto – à luz da construção da linguagem e da organização da estrutura textual;
- b) No contexto – que, próximo ou longínquo, interno ou externo, refere-se ao jogo das implicações não formuladas, pois que um texto acumula sobre cada enunciado, num dado momento de seu desenvolvimento, uma seleção das informações que o precederam ou que a ele se seguram;
- c) No intertexto – que aponta para o jogo das transferências implícitas ou explícitas de texto para texto (GUIMARÃES, 1998, p.154).

Dessa forma, o texto como uma manifestação de linguagem possibilita ao leitor/escritor percorrer os “movimentados caminhos da leitura (...), extraindo dessa experiência princípios práticos que lhe darão segurança para escrever de modo a alcançar seus objetivos” (SAYEG-SIQUEIRA, 1990).

Assim, o texto – unidade de ensino/aprendizagem da língua materna – instaura um movimento cíclico de leituras/escrituras, releituras/reescrituras pois permite “o diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros” (GERALDI, 1997a, p.22).

2.2. O Papel do texto no contexto escolar

A presença do texto, assim como as concepções de língua e linguagem, foi influenciada pelo percurso social e político que marcou ideologicamente o ensino e se refletiu nas propostas didáticas e metodológicas. Somente na década de 80, com os avanços da pesquisa lingüística, o texto na sala de aula passou a ter o significado e a importância que tem

hoje, entre eles, o de nos remeter aos conhecimentos organizados no interior de convenções, códigos ou conceitos (FREIRE, 2000), e igualmente à reflexão sobre o mundo e, conseqüentemente, à inserção crítica nele.

Nessa dimensão, o texto é “lugar de correlações” (GERALDI, 1997a, p.22), lugar de entrada para o diálogo com outros textos; e, nessa perspectiva, “conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo desse diálogo com textos e com leitores” (op.cit.).

De objeto de leitura, pretexto para unicamente abordar questões gramaticais, e meio de comunicação e expressão, o texto passa a ser compreendido, segundo Silva (1997, p.78), como:

- expressivo do diálogo existencial entre o seu criador e o mundo, isto é, representativo da sua caminhada para fora de si mesmo, da sua penetração em horizontes da cultura;
- expressivo do mundo em sua significação;
- constituidor de uma tentativa de comunicação com o outro, pois o texto só se manifesta à medida em que é lido;
- instaurador do diálogo no campo de compreensão.

Assim, “deixa de ser mero conteúdo informativo para se transformar no pretexto (condição) para a formação da consciência crítica” (op. cit., p.78), qualidade essencial para a proficiência em leitura/escrita.

Desse modo, a escola tem, certamente, importante papel na formação de sujeitos atuantes e participantes do mundo da escrita, escritores e *leitores maduros*, o que para Lajolo (1982, p.53) são “aqueles que a cada nova leitura deslocam e alteram o significado de tudo o que já leram, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”.

No entanto, segundo Geraldi (1996, p.104), a escola acaba atuando somente nos processos de reconhecimento, da leitura extração de informações e, por isso mesmo, insatisfatoriamente na ativação dos mecanismos de compreensão e de proficiência em leitura

porque, apesar de o texto ter estado sempre presente, nem sempre o ensino de língua portuguesa se caracterizou pela relevância do texto como instância dialógica. E, mesmo quando a escola passou a inseri-lo como unidade básica de estudo, distorceu seu real significado, e este passou a ser manejado apenas como pretexto para o ensino da nomenclatura gramatical.

Na realidade, a ausência de uma definição quanto ao conceito de texto provocou uma série de distorções no ensino.

2.3. Conceitos de texto e suas distorções

Schmidt (1978) menciona que várias foram as tentativas para se definir o texto. No entanto, o fracasso configurou-se porque tais tentativas estavam centradas unicamente no seu aspecto puramente lingüístico, o que reduzia o seu significado.

Segundo o autor (op.cit., p.164), os textos funcionam como realização lingüística da textualidade, “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases” .

Costa Val (1994, p.3) define o texto como: “unidade de linguagem em uso cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa”.

No entanto, essa concepção, que considera a linguagem uma instância sociocomunicativa, e o texto, manifestação concreta de linguagem em uso, não foi, durante anos, o conceito predominante. Ao longo do desenvolvimento da Lingüística Textual, na Europa e na Alemanha, na década de 60, segundo Koch (1998), o texto foi concebido de diversas maneiras:

1. unidade lingüística (do sistema) superior à frase;
2. sucessão ou combinação de frases;

3. cadeia de pronominalizações ininterruptas;
4. cadeia de isotopias;
5. complexo de proposições semânticas

Já no interior da natureza pragmática:

1. como seqüência de atos de fala;
2. como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais;
3. como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase deste processo global (op.cit.).

Nesse percurso, o texto deixa de ser “entendido como uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção” (KOCH, 1998, p.21).

Mais que um aglomerado de frases, um texto é uma totalidade em que tudo está relacionado, na qual estão concentradas as atividades verbais de um indivíduo certamente imbuído, antes de qualquer coisa, de um objetivo social: dizer alguma coisa a alguém, “(...) lembremos que um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (GERALDI, 1997c, p.98).

Nessa dimensão, entendemos que através do texto a palavra em si toma forma e significado, constituindo-se no elemento fundamental do processo de interlocução, porque é para o outro que se produz o texto

...e o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos, na leitura; o outro insere-se já na sua produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois (GERALDI, 1997c, p.102).

Por isso, Halliday e Hasan (citados por FÁVERO e KOCH, 1983) definem o texto como uma “realização verbal entendida como uma organização de sentido, que tem valor de uma mensagem completa e válida num contexto dado. (...) é uma unidade de língua em uso, unidade semântica (...) não de forma e sim de significado.”

Essa definição poderia levar-nos à crença de que a forma não tem importância para a constituição do texto, no entanto, o que faz apenas é minimizar o texto como unidade formal, pois, segundo os autores, o caráter central dos textos é a sua constituição em unidade de significado, o que certamente se mostra via aspectos formais, mas não se concretiza unicamente através disso.

Embora alguns teóricos empreguem texto e discurso como opostos, empregamos os termos aqui como sinônimos,

o texto tem de ser visto como produto de um ato de fala, como discurso, isto é, como enunciado que traz em si as marcas do processo de enunciação, as marcas de adequação às finalidades próprias de cada intento de comunicação em situações específicas, as marcas de ações cumulativamente desenvolvidas em cada ato verbal (FONSECA e FONSECA, 1977, p. 84-85).

O texto, na dimensão instituída, tem papel instaurador de sentidos, que são realizados durante a participação do leitor, no momento da leitura: “é para o outro que se produz o texto” (GERALDI, 1997c, p.102); o *outro* precisa compreendê-lo e quem o produz espera ser compreendido.

Há entre texto e leitor uma relação de cooperação, conforme Grice (1982), e é devido a essa interação que a leitura adquire fundamental importância. É a leitura que possibilita a compreensão do outro e do próprio texto; é a leitura que nos permite circular nos dizeres do outro e ampliar nossos próprios dizeres.

Esse modo de conceber o texto implicou no âmbito escolar, uma distinção entre texto e redação.

2.4. Texto e redação – delimitando as diferenças

Segundo Geraldi (1997c), o aluno produz um texto quando escreve *na* escola e produz uma redação quando escreve *para a* escola. Na atividade de escrita *na* escola, o suporte produtivo, seus objetivos e finalidades encontram-se além dos âmbitos escolares. O aluno sabe que escreve para dizer o que pensa por alguma razão determinada previamente à tarefa de escrever. Neste caso, o interlocutor do aluno não é necessariamente o professor, mas pode sê-lo; no entanto, sem a única finalidade de atribuir-lhe uma nota, mas para interagir com ele.

O escrever *para* a escola tem características opostas, escreve-se para obter a avaliação do professor e alcançar finalidades apenas burocráticas que podem ser a avaliação dos conteúdos referentes às diferentes disciplinas, o preenchimento dos requisitos dos programas, etc. Não há, obviamente nesta prática, objetivos e finalidades além da simples verificação dos aspectos formais da escrita do aluno. Nessa prática instaura-se a redação.

A distinção que estabelecemos entre produção de texto e redação está ancorada nas considerações de Menegassi e Zanini (1997, p.751), que concebem a redação como um produto acabado de uma produção textual, mais precisamente “...o produto do processo de leitura e escrita...” (op.cit., p.751). Nessa direção, aproximamos a *redação* da *produção de texto*, pois ambas pressupõem um processo subjacente de leitura/escrita que delinea o produto final, mas distinguimos a redação produzida *na* escola, da redação produzida *para a* escola, pois os processos que antecedem e desencadeiam tais atividades são diferenciados, já que estão sujeitos a diferentes intenções, objetivos e finalidades.

No caso específico da prova de redação dos concursos vestibulares, que é uma situação peculiar de escrita, a redação é um produto acabado, mas não deixa de ser um momento de produção textual, pois implica um movimento de leitura da prova, dos textos de apoio presentes na prova, do tema abordado e de ativação de conhecimentos referentes a esse tema, bem como um movimento de seleção e organização das informações referentes ao tema

e de integração entre estas informações e aquelas que o leitor já possui armazenadas em sua memória.

2.5. A redação nos concursos vestibulares

A partir dos anos 70, a preocupação com a produção escrita e sua relação com a leitura foi despertada, pois a dificuldade dos alunos em ler e escrever de forma clara e bem articulada ficou evidente. Até esse momento, atribuía-se essa dificuldade “à falta de prática de redação e à influência crescente dos meios de comunicação de massa” (BRITTO,1997, p.101). Havia teoria sobre a língua, mas não havia a língua em sua funcionalidade interlocutiva; havia, segundo Geraldi (1997c, p.137), “muita escrita e pouco texto”.

Nesse contexto limitador das possibilidades de uso da língua, a palavra do aluno foi silenciada; não havia espaço para manifestações reais de linguagem nem de reflexões sobre as formas de linguagem. As conseqüências foram, então, inevitáveis. Muitos alunos não demonstravam a esperada familiaridade com a linguagem escrita, apesar de “supostamente” adquirida nos anos escolares.

Com o início do processo de redemocratização e a partir das críticas que se fizeram em relação a ideologia que permeava o ensino, a palavra do estudante foi restituída na segunda metade da década de 70. Nessa mesma época, um decreto assinado pelo Presidente da República, General Ernesto Geisel, “determinou a volta da redação à escola através da ‘inclusão obrigatória da prova ou questão de redação em Língua Portuguesa’ nos concursos vestibulares” (LARA, 1994, p.69).

De acordo com Britto (1997, p.203), a introdução da prova de redação teve por justificativa o baixo nível redacional dos alunos, porém, segundo o autor, a produção textual dos alunos não melhora em função das exigências do vestibular, assim como a qualidade do

ensino também não melhora. Diz ele: “os problemas do ensino primário e secundário não só não decorrem do vestibular, como não podem ser sanados a partir dele” (Idem)

Rocco (citada por Britto, 1997, p.201), entretanto, considera que a inclusão da prova de redação nos concursos vestibulares, repercutiu no desempenho escrito dos alunos que se viram “obrigados” a produzir textos escritos e os professores a trabalharem em suas aulas, com a produção escrita de seus alunos.

Lara (1994, p.69), do mesmo modo, menciona que em resposta a essa exigência, a escola passou a enfatizar a produção de textos nas aulas de língua portuguesa, criando, inclusive, disciplinas cujo objetivo passa a ser ensinar a redigir.

Certamente, a exigência da prova de redação nos concursos vestibulares pôs em evidência a necessidade de se reavaliar e reorientar a prática de leitura e de escrita em todo o período de escolarização. No entanto apesar das tentativas de “ensinar” os alunos a lerem e a redigirem, observamos que as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos egressos do ensino médio ainda existem.

Pensando nestas evidências, algumas Universidades, preocupadas com a questão e com o intuito de tornar o exame de seleção um procedimento mais dialógico de uso da língua, instituíram a prova de redação como o resultado de um processo de produção de texto – processo que envolve uma atitude de ler e de escrever – apoiados numa filosofia que visualiza a leitura e a escrita como peças fundamentais e inseparáveis.

2.5.1. A redação no contexto da pesquisa: o Concurso Vestibular-UEM

A prova de redação do Concurso Vestibular – UEM “tem por objetivo testar a capacidade de leitura e de produção escrita do candidato, e com ele estabelecer um *diálogo* de acordo com seu contexto atual e perspectivas futuras” (MENEGASSI e ZANINI, 1997,

p.749), pois pressupõe que, durante o período de escolarização, o vestibulando tenha construído uma história de leitura e de escrita.

O que se espera do vestibulando, nessa prova, está definido no “Manual do candidato”, primeiro diálogo que se estabelece entre o vestibulando e a prova de redação:

- capacidade de escrever sobre determinado tema na modalidade padrão culta da língua;
- a organização na apresentação de idéias;
- a elaboração de hipóteses explicativas;
- a interpretação de dados e fatos;
- o estabelecimento de relações. (Manual do Candidato, 1999-UEM)

Muito mais que um aluno capaz de escrever na modalidade culta da língua, o que se almeja no Concurso Vestibular-UEM é alcançar um perfil de aluno capaz de refletir sobre determinado tema, organizar idéias, estabelecer relações, interpretar dados e fatos, enfim, construir com eficiência a categoria textual requerida.

Diante da filosofia da prova de redação do Concurso Vestibular – UEM, o texto entregue para avaliação, é tido como produto de um processo de reflexão, produto de um processo de leitura/escrita. É, portanto, um “produto acabado de uma produção textual, que, em situações específicas, como o vestibular, obedece à modelos institucionais padronizados pela sociedade” (MENEGASSI e ZANINI, 1997, p. 751). Esse produto acabado, denominado por Menegassi e Zanini (op. cit.) de *redação*, revela o percurso argumentativo do seu produtor, revela as características de sua leitura, pois como produto de uma produção textual, é um exercício de linguagem, e como tal, é um exercício de argumentação e de tomada de posição daquele que escreve” (FRANCO Jr. e VASCONCELOS, 1992, p.7).

Essa produção é uma manifestação da leitura que o vestibulando leitor/produtor faz da temática apresentada na prova, e revela, no produto final, na redação, os conhecimentos anteriores desse leitor/produtor, ou seja, as suas habilidades de escrita e as suas habilidades de

leitura construídas ao longo dos anos na escola. Essa produção, portanto, é um reflexo da interação leitura/escrita.

A essa visão de leitura interligada à produção escrita subjaz um leitor construtivo que alcance a etapa interpretativa de leitura, que realize um exercício de busca às pistas textuais que conduzam à essa interpretação, um trabalho de integração entre os seus conhecimentos de mundo e os conhecimentos trazidos pelos textos de apoio, mas que não se limite às pistas neles encontradas para construir sua interpretação, que vá além do texto, pois o leitor competente “não lê literalmente, mas sim, busca o significado” (SCOTT, 1983, p.101).

O que se espera do encontro entre vestibulando leitor/produtor e *textos-estímulo*, veiculados na prova de redação do concurso vestibular-UEM, é a interação entre as informações contidas nos textos de apoio e os conhecimentos prévios do leitor, uma atitude que implica uma participação ativa por parte do vestibulando leitor/produtor.

Desse modo, é lícito afirmar que a leitura realizada pelo vestibulando no momento da prova determina as características de sua produção textual. Tanto a leitura do tema apresentado para discussão, quanto as leituras já realizadas anteriormente por esse leitor determinam a construção de seu texto.

Convém demarcar que a participação do vestibulando leitor/produtor no ato da leitura, embora ativa, não se configura em uma participação aberta: há limites estabelecidos pelo próprio texto a essa participação. E os *textos-estímulos*, material de leitura presente na prova de redação, também impõem seus limites. Na prova de redação do Vestibular-UEM/1999, havia um assunto definido: Ética. Havia um recorte temático delimitado: Ética individual e vida pública devem caminhar juntas? Havia proposições afirmativas (SIM) e negativas (NÃO) em relação ao tema proposto. Qualquer assunto ou tema discutido pelo vestibulando leitor/produtor que não se enquadrasse dentro dos limites estabelecidos pelos textos de apoio eram considerados inadequados. Isso porque, a planilha de avaliação-UEM contempla o item

tema no campo do conteúdo e a ele atribui específicas valorações⁵ de acordo com o desenvolvimento do assunto/tema em questão pelo vestibulando leitor/produtor.

2.5.1.1. Apresentando a proposta temática da prova de redação – UEM verão/1999

Tema 1

A partir da leitura do texto abaixo, elabore um texto DISSERTATIVO a respeito do tema proposto. Não se esqueça de eleger uma tese e defendê-la com argumentos convincentes.

ÉTICA INDIVIDUAL E VIDA PÚBLICA DEVEM CAMINHAR JUNTAS?

“A ética ilumina a consciência humana, sustenta e dirige as ações do homem, norteadora a conduta individual e social. É um produto histórico-cultural e, como tal, define o que é virtude, o que é bem ou mal, certo e errado, permitido ou proibido, para cada cultura e sociedade.”

SOUZA, S.M.R. Um outro olhar. São Paulo. FTD, 1995.

SIM

É no interior da família que o homem desenvolve a ética individual e os valores que constituirão sua identidade como sujeito capaz de viver em sociedade.

Um indivíduo que não consegue ser ético com sua família, também não conseguirá sê-lo na sociedade, pois, como diz o ditado popular, “educação vem de berço”.

O exercício da ética pessoal capacita o homem público para dirigir, de modo saudável e justo, as ações e a conduta norteadoras de uma sociedade feliz.

A falta de ética de um governante é um dos fatores que explica a constituição de sistemas sociais ricos, porém corruptos, opressores e insensíveis ao sofrimento humano

NÃO

Ética individual de um homem público não deve interferir no julgamento do seu valor social.

A forma como um homem público administra o seu relacionamento familiar não expressa sua competência, para administrar as questões públicas.

Historicamente, homens públicos de vida privada conturbada não foram, necessariamente, maus administradores.

As questões relacionadas à boa administração de uma sociedade transcendem os limites das ações e dos valores vivenciados no interior da família.

⁵ No item tema, referente à tipologia dissertativa, são considerados sete aspectos: fuga total ao tema, que pode desclassificar o candidato; leitura fragmentada; leitura tangencial; leitura superficial; leitura adequada; leitura complexa; leitura mais complexa. Para maiores detalhes, sugerimos a leitura de Menegassi e Zanini (1996).

O tema 1 solicitava a composição de um texto dissertativo. As redações deveriam expor e analisar de forma coerente alguns aspectos e argumentos envolvidos na questão tematizada, deveriam seguir, portanto, a estrutura de um texto dissertativo.

A questão proposta requeria dos candidatos:

- a) conhecimento textual relativo à estrutura do texto dissertativo;
- b) leitura compreensiva (interpretativa) da proposta temática;
- c) dimensão conceitual dos termos “ética individual” e “vida pública”;
- d) compreensão das proposições afirmativas (SIM) e negativas (NÃO) apresentadas nos *textos-estímulos* como possíveis enfoques a serem utilizados em suas redações;
- e) a construção de um texto adequado à situação.

Um texto adequado à situação seria aquele que atendesse a proposta solicitada, dissertando de modo, coeso e coerente, algum aspecto da temática sugerida na prova, e que demonstrasse uma preocupação com o seu destinatário.

“Evidentemente, todo texto dissertativo está voltado para um determinado assunto” (THEREZO, 1992, p.85), o que, segundo Menegassi e Zanini (1996), é uma idéia mais geral, uma referência que está ao alcance do autor/produtor e do leitor, é um conceito mais genérico sobre o qual se desenvolverão as idéias principais dos textos de apoio. Já o tema, é uma delimitação do assunto e é oferecido ao candidato para que ele possa demarcar o enfoque temático. O enfoque temático, por sua vez, é a especificação do tema e envolve o ponto de vista do autor/produtor.

Considerando essa gradação, a prova de redação do Vestibular-UEM verão/1999 havia trazido um tema, ou um esquema de conhecimento delimitado em forma de pergunta: Ética individual e vida pública devem caminhar juntas? Esse esquema de conhecimento requeria do vestibulando leitor/produtor uma tomada de posição (afirmativa ou negativa) frente à pergunta

proposta. Havia, também, um assunto aparentemente demarcado através de um texto de apoio inicial, no qual se fazia uma definição da ética – esquema de conhecimento importante, mas secundário em relação ao esquema de conhecimento central proposto como temática.

Nesse sentido, podemos concluir que a constituição de um texto adequado à situação requeria a formação de um ponto de vista em relação ao tema tratado, e para tanto, era preciso compreendê-lo, o que, segundo Koch e Travaglia (1998, p.75), é uma questão de focalização, um processo cognitivo que envolve a ativação de conhecimentos prévios (de mundo e partilhado).

Desenvolver um texto a partir de um material de leitura implica, portanto, focalizar o esquema de conhecimento essencial desse material e, assim, desenvolvê-lo. Focalizar um esquema de conhecimento secundário irá trazer prejuízos para o produtor da redação, pois este não irá, certamente, abordar o tema, o esquema de conhecimento central.

Observamos que a tipologia em questão, dissertativa, e o tema em pauta, em forma de pergunta – *Ética individual e vida pública devem caminhar juntas?* – requeriam uma tomada de posição do vestibulando leitor/produtor. Havia a necessidade de eleger uma tese e para ela desenvolver argumentos relativos ao enfoque adotado, isso dependia da habilidade do leitor/produtor em construir um texto de forma coerente com a temática apresentada e também da habilidade do leitor/produtor em efetuar uma leitura compreensiva do *comandos⁶ e dos textos-estímulos*.

Era necessário que o vestibulando leitor/produtor demonstrasse a capacidade de:

- compreender a relação que se estabelecia entre ética individual e vida pública;
- assumir uma posição favorável ou contrária ao tema proposto, por meio de argumentos;

⁶ “Questão-estímulo para que o vestibulando desenvolva uma redação – formulação da questão (...) (FRANCO Jr. et al, 1997, p.101).

- compreender as proposições afirmativas (SIM) e negativas (NÃO) apresentadas nos *textos-estímulos* como possíveis teses a serem discutidas na sua redação;
- selecionar e organizar alguns enunciados oferecidos pelos *textos-estímulos* de forma coesa e coerente com a tese escolhida, e com o enfoque temático adotado;
- expressar por escrito a compreensão do tema proposto desenvolvendo com eficiência uma dissertação pertinente ao tema proposto;
- acrescentar em sua redação novas informações relativas ao conteúdo lido.

Isso porque, a caminhada interpretativa é traçada pela interação entre os conhecimentos que o leitor possui e as pistas que os textos lhe fornece, sem essa integração a construção de sentidos é impossível, pois não há o acionamento de esquemas de conhecimento pertinentes.

Em busca da revelação dessa caminhada apresentamos a análise das redações no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DAS REDAÇÕES

*O objetivo principal da redação era e não é
testar o conhecimento da mecânica da língua.
Sua função principal é revelar as formas de pensamento do
aluno, pois é através da linguagem que os processos mentais,
as várias inteligências se revelam.
(Rubem Alves, 1995, p.20)*

3.1. A interpretação dos processos iniciados nos produtos: justificando a inversão.

As análises dos procedimentos de leitura de alguns candidatos ao Concurso Vestibular da Universidade Estadual de Maringá, precisamente o vestibular de verão/1999, são exemplos significativos pelo que revelam da interação leitor/texto e da implicação da leitura na produção do texto escrito. Para execução das análises aceitamos como ponto de partida os dizeres de Geraldi (1996, p.147): “os enunciados, materialmente presentes num texto, resultam de um processo de produção e, portanto, cada dado é um exemplo deste processo”.

Desse modo, entendemos a redação entregue para avaliação como um produto revelador do percurso argumentativo de seu produtor, bem como das características de sua leitura. Assim, é possível reconstruir, a partir da análise do movimento de leitura/escrita

realizado, a caminhada interpretativa dos vestibulandos leitores/produtores. Essa caminhada desvela os seus procedimentos de leitura e a implicação desses procedimentos na produção de seus textos.

3.2. Critérios de seleção e análise

A fim de efetuarmos uma análise mais objetiva das redações selecionadas para esse estudo, partimos do seguinte princípio: a compreensão do assunto/tema presente na prova de Redação determinaria o sucesso do leitor/produtor na constituição de um texto adequado, conseqüentemente, o texto inadequado seria aquele que manifestasse uma leitura equivocada do assunto/tema proposto para discussão na prova.

Os vestibulandos leitores/produtores tinham a sua disposição um material de leitura (ponto de partida para a sua produção). Este material de leitura continha um texto de apoio inicial que apresentava o assunto – ética; a temática estava definida a partir de um questionamento: *ética individual e vida pública devem caminhar juntas?* – esquema de conhecimento delimitado, que requeria o acionamento de conhecimentos de mundo pertinentes e essenciais para o desenvolvimento do texto adequado à situação. Alguns desses conhecimentos poderiam ser encontrados nas quatro proposições afirmativas (SIM) e negativas (NÃO) presentes nos textos-estímulos, pois, traziam informações, em relação ao assunto/tema em questão, e justificavam uma resposta favorável ou contrária do vestibulando frente à temática.

De um universo de 9.231 redações produzidas no vestibular-UEM verão/1999, destacamos 422 que, por fugirem ao tema proposto para discussão na prova, segundo avaliação da Banca Examinadora do Concurso Vestibular/UEM, foram desclassificadas. Esses textos, foram-nos cedidos pela Comissão Permanente do Vestibular Unificado-UEM, assim como os dados estatísticos, tendo em vista o Projeto – Redação em Língua Materna:

abordagens de avaliação – em desenvolvimento na Universidade Estadual de Maringá, do qual esta pesquisa faz parte.

Inicialmente, dentre as 422 redações desclassificadas, separamos 100, aleatoriamente; desses textos, selecionamos 30. A seleção dessas trinta redações seguiu alguns critérios: de início, realizamos uma leitura superficial – um passar de olhos limitado às letras, sílabas, palavras e sentenças. A seguir, separamos aquelas que apresentavam, aparentemente, uma superestrutura dissertativa.

Terminada esta etapa, seguiu-se nova leitura, agora em busca de algum traço relativo ao assunto ou ao tema solicitado para discussão na prova, bem como da presença de algum fator que despertasse a atenção pela singularidade e que fosse representativo da grande maioria das redações. Desses critérios, destacamos o *corpus* do presente trabalho e iniciamos as análises de acordo com os critérios estabelecidos.

3.2.1. Reconstruindo a caminhada interpretativa: em busca do movimento de leitura/escrita nas redações

Em busca do movimento de leitura/escrita realizado nas redações, optamos por efetuar, inicialmente, uma observação sistemática dessas redações, lendo-as integralmente, a fim de apreendermos sua temática. A ausência de unidade temática na maioria desses textos, conduziu-nos ao levantamento do assunto/tema por parágrafos, em cada redação. Nas análises, foram considerados unicamente os problemas referentes ao plano de conteúdo, já que são redações desclassificadas por fuga ao tema. Em especial, destacamos os problemas relativos à presença/ausência dos *textos-estímulos* e conhecimento/desconhecimento do assunto/tema.

Estabelecidos os critérios de análise das redações, delineamos os seguintes procedimentos:

1º momento:

- leitura das redações integralmente;
- leitura das redações destacando, a cada parágrafo, o(s) esquema(s) de conhecimento presente(s);
- verificação da aproximação ou não dos esquemas de conhecimentos abordados nas redações com os esquemas de conhecimento presentes nos *textos-estímulos*;

2º momento:

- observação dos procedimentos de leitura realizados;
- agrupamento das redações por similaridade de procedimentos de leitura;
- classificação dos grupos de redações de acordo com os procedimentos de leitura adotados.

3.3. Analisando os esquemas de conhecimento presentes nas redações

Nesta seção, realizamos um levantamento dos assuntos/temas mencionados em cada parágrafo das redações, pois a ausência de unidade temática, na maioria dos textos, impediu-nos de delimitar o assunto/tema da redação em sua íntegra.

As redações são, a partir desse momento, denominadas de R, e encontram-se transcritas, conforme versão original produzida pelos vestibulandos.

Salientamos o fato de que, em alguns parágrafos, não nos foi possível precisar o assunto/tema tratado, devido à desestruturação das idéias; em outros, preferimos manter a forma escrita pelo vestibulando, colocando os seus enunciados entre aspas. Assumimos, também, a subjetividade de nossa leitura, a cujos aspectos cognitivos também está sujeita.

R 1

O Brasil injusto

No Brasil acontece muitas coisas que em relação a justiça nosso país não é bom, o que podemos fazer em relação a esse modo de vida para termos uma sociedade igualitária?

Primeiramente pode-se analisar que para ter uma sociedade igualitária é preciso que todos trabalhem e tenha seus próprios empregos para ter uma vida confortável e estável para sim poder entrar para a sociedade, mas para que isso aconteça todos devem batalhar.

Em uma segunda análise, as pessoas que não batalham não conseguirá entrar para a sociedade e nem sustentar sua própria família com isso sofrerá muito. mas batalhando conseguirá um emprego levando de modo saudável sua vida.

Em consequência a esse fato o Brasil emprega de modo muito frágil a sociedade, por exemplo, falta de emprego, com isso não gerá uma sociedade igualitária ocorrendo muitas revoltas, desse modo quem acaba sofrendo são os governantes que acabam sendo chamados de corrupto e mais fazendo com que haja um grande sofrimento humano.

Com base nas idéias postas, chega-se a conclusão que se o Brasil continuar dessa maneira será difícil de termos uma sociedade justa, com isso gerando revoltas, brigas e o pior irá aumentar o índice de marginais neste país, isso acabará piorando mais a situação de todos.

Parágrafo 1: A injustiça no Brasil.

Parágrafo 2: O que é necessário para ter uma sociedade igualitária.

Parágrafo 3: Necessidade de emprego, esforço, “batalha” para entrar para a sociedade e levar a vida de modo saudável e justo.

Parágrafo 4: Inexistência de sociedade igualitária, falta de emprego e suas consequências, sofrimento dos governantes e sofrimento dos políticos.

Parágrafo 5: Aumento do índice de marginais.

O anúncio do tema a ser tratado pelo produtor no parágrafo 1, não se mantém nos demais. Ao mesmo tempo em que o vestibulando leitor/produtor sugere, como tese a ser abordada, a injustiça que ocorre no Brasil como desigualdade social, sugere também o problema da “injustiça como poder judiciário”:

Os esquemas de conhecimento ativados não são pertinentes àqueles envolvidos na questão tematizada na prova de redação, embora possamos tentar a aproximação semântica das informações trazidas pelo vestibulando com o assunto em questão: ética, pois podemos entender, de acordo com o nosso conhecimento prévio (de mundo), a injustiça social, o desemprego – esquemas de conhecimentos acionados pelo produtor de R1 – como problemas de um país cuja ética social não é prioridade. É possível perceber a influência das proposições

afirmativas 1 e 3 no parágrafo 3, demonstrando que o produtor de R1 não foi totalmente alheio aos *textos-estímulos*:

Proposição afirmativa 1: É no interior da família que o homem desenvolve a ética individual e os valores que constituirão sua identidade como sujeito capaz de viver em sociedade.

Proposição afirmativa 3: O exercício da ética pessoal capacita o homem público para dirigir, de modo saudável e justo, as ações e a conduta norteadoras de uma sociedade feliz.

R 2

A evolução através da educação

A educação é um fator fundamental para a formação de um ser humano. Ela é exercida, principalmente, através da família, que procura educar seus filhos da melhor maneira possível.

Porém existem famílias que por fatores externos, como desentendimentos entre membros familiares, ou até mesmo desinteresse de certos pais em dar uma boa educação a seus filhos, ou ausência na vida de seus descendentes, fazem com que haja um distanciamento muito grande entre eles. E através disto, a pessoa pode se tornar um agressivo ou rebelde, não só com sua família, mas também com a sociedade.

Há casos onde filhos querendo chamar a atenção de seus pais, agrediam membros da sociedade, ou chegavam até a crimes hediondos, como matar. Um grande exemplo aconteceu com o filho de um advogado que no ano passou, queimou um índio, levando-o a morte. Numa entrevista feita pela revista Veja, este advogado admitiu que antes da prisão de seu filho, seu relacionamento com ele era muito vago e distanciado.

Outro exemplo é o episódio do maníaco do parque, um dos fatores que o levou a matar o pessoas foi o relacionamento não muito amoroso com os familiares.

É preciso que uma maior quantidade de pessoas percebam que educação é essencial para a vida de um ser humano, e que através dela é que se tornamos seres éticos, amigáveis com bom relacionamento com membros da sociedade. Podendo se transformar em bons profissionais, e quem sabe entre estes, sobressaem pessoas capazes de governar nosso país com sabedoria, respeito e honestidade, fazendo com que este evolua e deixe de ser um país repleto de atos corruptos.

Parágrafo 1: Educação como fator fundamental para a formação do ser humano.

Parágrafo 2: Distanciamento entre pais e filhos e suas conseqüências.

Parágrafo 3: Exemplos de filhos que “querendo chamar a atenção dos pais, agrediam membros da sociedade...”.

Parágrafo 4: Outro exemplo.

Parágrafo 5: Necessidade de perceber que a educação é essencial para nos tornarmos éticos.

O assunto mencionado no parágrafo 1 aproxima-se da proposição afirmativa 1 presente no *texto-estímulo*:

Proposição afirmativa 1: É no interior da família que o homem desenvolve a ética individual e os valores que constituirão sua identidade como sujeito capaz de viver em sociedade.

O produtor de R2 centrou sua leitura na proposição afirmativa 1, ativando o esquema de conhecimento educação, esquecendo-se de que escrever um texto, cuja temática está previamente definida, requer um procedimento amplo de leitura, um verdadeiro movimento de leitura/escrita. Não integrou ao seu texto informações coerentes com o assunto/tema da prova. O parágrafo 5, que deveria ser uma síntese conclusiva, na realidade, configura-se na constituição de uma nova tese, agora próxima ao assunto mencionado na prova: Ética.

R 3

Os prós e os contras

Apresentam neste tema dois lados: o negativo, expondo sua família, e tirando a privacidade de um lar; e o positivo, que ajuda sua família a crescer na vida profissional.

Quando um homem público relaciona trabalho com família, ele está ao mesmo tempo tirando a liberdade, de certo modo, de seus filhos e esposa; pois a partir daí passarão a ser considerados com “o filho do tal...” sendo perturbados nas ruas, escolas ou até mesmo em suas próprias casas.

Já de modo positivo, será em relação a postura de seus pais que crescerão em meio a respeitadas membros da sociedade, sendo assim abrindo caminhos à vida profissional desde muito cedo, ajudando-os a serem pessoas importantes e bem vistas aos olhos da população

Voltando a interferir neste lado, seriam também, basicamente obrigados, sob pressão da sociedade, esperando que o mesmo venha seguir os passos de seus pais, tirando mais uma vez a liberdade só que agora de escolher pela sua própria vida.

Parágrafo 1: Os prós e os contra do tema.

Parágrafo 2: Relação trabalho e família e suas conseqüências negativas.

Parágrafo 3: As conseqüências positivas de ser filho de um homem público.

Parágrafo 4: O fato da sociedade tirar a liberdade de um filho de alguém de vida pública e decidir por sua vida.

O esquema de conhecimento evocado no parágrafo 1 parece ser o seguinte: as vantagens e as desvantagens em ser filho de membros importantes da sociedade. No entanto, este esquema de conhecimento está muito distante do que foi proposto para discussão na prova, afastamento que o produtor de R3, certamente, não observou, pois, na primeira linha da sua redação, referencia-o por meio de um mecanismo de coesão – *neste tema* – que interliga o seu texto ao da prova de Redação. Isso acaba por prejudicar a sua redação não permitindo vê-la como um texto autônomo.

O parágrafo 2 apresenta a verdadeira referência apontada pelo vestibulando leitor/produtor, o conhecimento de mundo ativado: as conseqüências de se *relacionar* trabalho e família. Revela também, a construção de sentido realizada por ele: uma leitura equivocada do tema apresentado na prova de redação, provocada pela ativação de esquemas de conhecimento inadequados, não pertinentes ao esquema de conhecimento proposto para discussão na prova de redação. R3 revela um procedimento de leitura inadequado, tendo em vista o acionamento de um esquema impertinente ao contexto. Relação trabalho e família não era o assunto/tema sugerido para discussão na prova.

R 4

Ética questão de bom senso

No Brasil, a falta de incentivo à leitura e à educação talvez seja uma das principais fontes que gerou o princípio de falta de ética, que leva o indivíduo à insistência no erro, na maioria das vezes por sua própria prepotência diante dos fatos.

Não só no Brasil, mas em todo o mundo ouve-se falar em ética.

Com base nos estudos de diversos autores de livros de auto-ajuda como o de Og Mandino em seu quarto livro lançado nos Estados Unidos sob o nome título de sucesso a maior missão, por exemplo. O qual emite ensinamentos de sucesso e felicidade como um subproduto da consciência não como um objetivo os quais só consegue alcança-los aqueles cuja formação de caráter e ética não mostra as duas faces de uma personalidade e que têm ac consciência de que esse é o único caminho para a plena realização de um ser, pois como diz um ditado comum; Não existe sucesso na vida profissional que compense o fracasso no lar.

Há assim, perspectivas de uma geração mais instruída e sensata diante de tal assunto para se associar aos poucos integrantes dessa classe que ainda existe.

Parágrafo 1: A falta de incentivo à leitura e à educação como causadora da falta de ética.

Parágrafo 2: Ética.

Parágrafo 3: Aponta um “único caminho para a realização de um ser”, o que pode ser a ética, porém, devido a desestruturação das idéias do parágrafo não fica evidente.

Parágrafo 4: Apresenta uma perspectiva “de uma geração mais instruída e sensata diante de tal assunto”, mas que também não fica clara.

No parágrafo 1, o produtor apresenta um assunto, em princípio, próximo ao referido na prova: ética, que é retomado no parágrafo 2; porém, não mantido nos demais parágrafos.

Ao contrário do esperado, que seria a abordagem do assunto apresentado no parágrafo 1 e reforçado no parágrafo 2, o parágrafo 3 introduz um novo assunto, não pertinente aos

anteriores e não pertinente ao assunto/tema da prova. Estabelece-se no parágrafo uma incoerência, já que não há expansão temática, em relação à proposta da prova e à proposta do próprio produtor de R4, que parecia ser discutir se é a falta de incentivo à leitura e à educação que “gerou o princípio de falta de ética”. Isso permite, segundo os critérios de avaliação da prova de Redação dos Concursos Vestibulares-UEM, inferir que ocorreu em R4 uma divagação. A divagação é uma estratégia que não permite ao texto constituir-se em uma unidade significativa.

Em nenhum dos parágrafos encontramos indícios de que o vestibulando leitor/produtor extraiu informações dos *textos-estímulos*. Exceto o vocábulo ética, mencionado nos parágrafos 1, 2 e 3 de R4, não há nenhuma outra informação visualmente extraída do material de leitura destinado a estimular a produção da redação e a apresentar o esquema de conhecimento em questão.

R 5

Viver socialmente

O homem é um animal que se difere dos outros por ser racional e capaz de agir conforme a sua consciência e valores, possibilitando viver em sociedades mesmo entre conflitos de ideais, apesar de cada pessoa ter hábitos e culturas dos mais variados. Principalmente num país como o Brasil onde há grande mistura étnica e cultural.

Um indivíduo social deve agir formalmente em público, cumprir suas obrigações, horários e ter bons relacionamentos e boa conduta. São regras básicas para que seja um cidadão exemplar e fatores que todos deveriam cumprir em serviço. Mas interiormente não deixaria de ser nervoso, preguiçoso, pessimista, católico, judeu ou nazista.

Assim também, foram os negros, japoneses e colonizadores, se misturaram e trabalharam aqui, mas não deixaram de praticar certos costumes de seus povos, dos quais alguns já são incluídos hoje na vida cotidiana e até como um cultura brasileira.

Particularmente o homem é como nasceu, mas ele deve separar as coisas: um rob de um serviço, é preciso não misturar e agir de forma conveniente para que não haja bagunça e confusões na sociedade. E fazer valer na intimidade o seu dom ou conceitos e se for útil aos outros, passar de forma natural e interessante para que se obtenha sucessos. De forma alguma uma pessoa deveria impôr éticas, pois não são iguais, tiveram outra educação e culturas.

Parágrafo 1: A diferença de adaptação na sociedade entre o homem e o animal.

Parágrafo 2: Como deve agir em público um “indivíduo social”.

Parágrafo 3: A adaptação das diferentes raças étnicas na cultura brasileira e o não abandono de certos costumes.

Parágrafo 4: A necessidade de separar um “rob de um serviço”, ser “útil” aos outros e não “impor éticas”, pois as pessoas são diferentes, “tiveram outra educação e cultura”.

Os exemplos apresentados no parágrafo 3 demonstram um equívoco de compreensão, pois o produtor de R5 confundiu ética com etnia, acionando um esquema inadequado ao assunto/tema proposto para discussão na prova.

R 6

Ou a casa ou o trabalho

Uma pessoa que é boa dentro de casa, não é necessariamente boa no trabalho, e vice versa.

Existem alguns homens que são ótimos no trabalho e com os amigos e colocam isso como prioridade em suas vidas e não conseguem cuidar da esposa e da educação dos filhos. Muitos adolescentes de classe média e alta se envolvem no mundo do crime (drogas e violência) por causa de pais ausentes.

Com a emancipação da mulher, muitas deixaram de lado a vida familiar para entrar no campo de trabalho, isso causa uma certa revolta nos filhos. O que significa que elas podem ser ótimas no trabalho, mas não com a família.

Existem também os que são ótimos maridos e pais mas são péssimos no trabalho, ou não são honestos, como por exemplo ladrões e marginais que se preocupam com a família.

A verdade é que as pessoas não sabem administrar bem a família e o trabalho ao mesmo tempo. são capazes de fazer, mas não sabem como fazê-lo.

Parágrafo 1: Ser bom “dentro de casa” não significa ser bom “no trabalho”.

Parágrafo 2: Relacionamento “no trabalho” e “em casa”; o envolvimento dos adolescentes no “mundo do crime” devido à ausência dos pais.

Parágrafo 3: A emancipação da mulher que entrou no “campo do trabalho”, causando “uma certa revolta nos filhos”; “elas podem ser ótimas no trabalho, mas não com a família”.

Parágrafo 4: Um homem pode ser “ótimo” marido ou pai, mas serem “péssimos no trabalho, ou não são honestos”.

Parágrafo 5: As pessoas não sabem administrar bem a família e o trabalho ao mesmo tempo.

O parágrafo 1 apresenta o esquema de conhecimento acionado pelo produtor de R6, a relação *casa e trabalho*, não sugerida como temática na prova. Ética individual não significa ser “bom dentro de casa”. Ser “bom” não pressupõe ser ético; a questão da bondade envolve uma série de outros esquemas de conhecimento, não necessariamente envolvidos na questão da “ética”; pensar na bondade nos reporta aos esquemas de solidariedade, fidelidade, gentileza, etc., que poderiam estar imbricados na questão da ética individual, se bem conectados pelo produtor de R6. No entanto, isso não ficou delimitado. O que foi discutido,

ou melhor, apresentado em R6, foi a questão da bondade dentro de casa e no trabalho, e não a questão da ética individual e sua relação com a vida pública, enfocada na prova.

R 7

Ética individual e vida Pública devem caminhar juntas?

Do modo em que vivemos hoje, sendo muito complicado e tumultuoso, dificultando o bem estar diante da sociedade, deparamos com inúmeros problemas, sendo eles profissionais, familiares, emocionais tendo que passar por cima de condutas em que respeitamos.

A luta pela sobrevivência interior e exterior do ser humano cada vez mais exige uma consistência forte, para sermos aptos aos olhos da sociedade.

No trabalho não podendo confiar nos demais, pois a concorrência se torna imensa, onde o mercado de trabalho deixa a desejar, o pior é não poder contar com o aconchego do lar, o apoio familiar, onde se deparando com diversas complicações deixando-o sem instrutura alguma.

Simplismente seria ótimo se as comunidades abrangem uma união suprema, tudo seria mais fácil e harmonioso, onde não ouvece briga, violência e muito menos revolta, dando lugar ao caráter e aos bons costumes que pudessem prevalecer;

Mais a realidade é outra cada vez se torna mais difícil.

Parágrafo 1: O modo de vida “complicado” e “tumultuoso” dificulta o “bem estar diante da sociedade”.

Parágrafo 2: A luta pela sobrevivência exige “uma consistência forte, para sermos aptos aos olhos da sociedade”.

Parágrafo 3: A desconfiança no ambiente de trabalho; a concorrência profissional; o mercado de trabalho que “deixa a desejar”; “falta de aconchego no lar”; “complicações familiares.

Parágrafo 4: A necessidade de uma “união suprema”, “dando lugar ao caráter e aos bons costumes que pudessem prevalecer”.

Parágrafo 5: Não foi possível identificar o assunto/tema nesse parágrafo.

O tema de R7 parece ser a ética. Ao menos é o que as últimas linhas do parágrafo 1 sugerem. Este é o único ponto de aproximação entre R7 e o assunto/tema abordado na prova.

O parágrafo 2 é um parágrafo dissociado do parágrafo anterior e confuso, dada as impropriedades nele presentes e não tem relação com os parágrafos anteriores. Apresenta uma série de outros assuntos expressos aleatoriamente e sem muita explicação: a desconfiança no trabalho, a concorrência profissional “imensa”, mercado de trabalho “que deixa a desejar”,

falta do “aconchego do lar”, “complicações” familiares e carência de “instrutura” como consequência dessas complicações.

O parágrafo 4, apresenta uma solução irreal, ilusória, infantil, tipicamente fantasiosa, mas é possível encontrar nele indícios da leitura dos *textos-estímulos*, a partir do enunciado: “*dando lugar ao caráter e aos bons costumes que pudessem prevalecer*”.

Já o parágrafo 5, parece um parágrafo de *alívio* do vestibulando leitor/produtor por ter chegado ao “fim” da redação, construída com esquemas de conhecimento inadequados ao contexto, terminando-a simplesmente com uma frase de efeito, incompleta. Ao leitor de R7 cabe indagar: *o que se torna mais difícil?* Não há em R7 esquemas de conhecimento que possam indicar uma resposta.

R8

Saber viver é importante, com educação é necessário!!

O meio em que o ser humano é destinado a viver, pode implicar e muito, em sua convivência junto à sociedade.

Muitos se tornam adultos, sem o menor senso crítico e discernimento cabível e possível, para que assim possam conviverem bem com as pessoas que o cercam. Muitos ainda, não conseguem ter uma vida normal, com sua própria família.

Mas qual será, a causa disso tudo?

Nos dias atuais, vemos que cada vez mais, os pais tem menos influências sobre a vida educacional de seus filhos, pois, não conseguem educa-los, de maneira exemplar, e na maioria das vezes, perdem o controle, digo, controle da situação, fazendo com que cresçam alienados, insensíveis aos sofrimentos alheio e fazendo com que ainda mais, cresça o número de bandidos, assaltantes, e o pior de todos, políticos desonestos que nos arrombam todos os dias, sem pensar se muitos estão morrendo de fome e miséria em todo o país.

É preciso que as pessoas se conscientizem e que fiquem atentas aos problemas da sociedade e principalmente na educação dos seres humanos, para que possamos no futuro, ter uma vida melhor, e um destino mais próspero para o nosso país, e conseqüentemente também, uma política mais justa e solidária, para que as pessoas não sofram como nos dias atuais.

Parágrafo 1: O meio como influenciador da convivência do indivíduo na sociedade.

Parágrafo 2: O fato de muitas pessoas se tornarem adultas “sem o menor senso crítico e discernimento cabível e possível” o que atrapalha a sua convivência com “as pessoas que o cercam” e “com sua própria família”.

Parágrafo 3: Indaga sobre “qual será a causa disso tudo”.

Parágrafo 4: A falta de influência dos pais sobre os filhos e as conseqüências disso; o crescimento do número de bandidos e de políticos desonestos; o aumento da fome e miséria do país.

Parágrafo 5: A necessidade de conscientização das pessoas com os problemas da sociedade e com a educação dos seres humanos; a necessidade de “um destino mais próspero” e uma “política mais justa e solidária”.

No parágrafo 1, o assunto é apresentado. É um assunto que poderia aproximar-se do esquema de conhecimento sugerido pelo tema proposto na prova. No entanto, distancia-se pelo rumo que tomou nos parágrafos subsequentes. Em nenhum momento, a ética ou sua relação com a vida pública foi mencionada.

No parágrafo 2, é possível verificar a influência dos *textos-estímulos*, especialmente a da proposição afirmativa 2:

Proposição afirmativa 2: Um indivíduo que não consegue ser ético com sua família, também não o conseguirá sê-lo na sociedade, pois, como diz o ditado popular, “educação vem de berço”.

O parágrafo 3 sugere que o produtor de R8 irá discutir “a causa disso tudo”. A partir desse parágrafo, o esquema de conhecimento proposto para discussão na prova de redação poderia ter sido acionado, o que aproximaria R8 um pouco mais do esquema de conhecimento presente na prova.

R9

O homem e sua consciência

É em família, que o homem, desenvolve seus valores, que constituirão, para sempre em sua identidade, para ser capaz, de viver em comunidade. Pois todo homem sabe o que é certo e o é errado, o que é bem e o que é mal.

Por isso, que tem um ditado, que diz assim: que “educação vem de berço” isso, é bem a verdade. se uma pessoa não recebeu educação em casa não é nas ruas ou na escola, que ela vai receber. Essa pessoa, nunca vai ter, nada na vida, hoje em dia, ninguém gosta de pessoas mal educadas.

No trânsito, a pessoa que não tem educação no trânsito, não poderia estar dirigindo nas ruas pois não param em sinais fechados ou param em cima da faixa de pedestre, andam em alta velocidade arriscando a vida de muitas pessoas. Essa pessoa que não tem educação no trânsito, não tem a capacidade de dirigir um automóvel pois não sabe ainda o prazer de dirigir de modo saudável sem atingir a sociedade.

Todo homem sabe viver em comunidade sem destruir sua identidade.

Parágrafo 1: O homem desenvolve seus valores em família; todo homem sabe o que é certo e o que é errado.

Parágrafo 2: “Educação vem de berço” e quem não a recebe em casa “não é nas ruas ou na escola, que ela vai receber”.

Parágrafo 3: Quem não tem educação no trânsito não tem “a capacidade de dirigir um automóvel pois não sabe ainda o prazer de dirigir de modo saudável sem atingir a sociedade.

Parágrafo 4: O homem sabe viver em comunidade.

O anúncio do assunto presente no parágrafo 1 aproxima-se da proposição afirmativa 1 e de parte do enunciado do *texto-estímulo* inicial que foi, no entanto, sintaticamente modificado e semanticamente alterado em R9:

Proposição afirmativa 1: É no interior da família que o homem desenvolve a ética e os valores que constituirão sua identidade como sujeito capaz de viver em sociedade.

Texto -estímulo inicial:

(...) É um produto histórico-social e, como tal, define o que é virtude, o que é bem ou mal, certo e errado, permitido ou proibido, para cada cultura e sociedade.

O assunto evocado no parágrafo 2, também, aproxima-se de um enunciado presente no *texto-estímulo*, mas é igualmente modificado pelo vestibulando. A idéia instaurada distancia-se da idéia presente na proposição afirmativa 2:

Proposição afirmativa 2: Um indivíduo que não consegue ser ético com sua família, também não o conseguirá sê-lo na sociedade, pois, como diz o ditado popular, “educação vem de berço”.

Podemos observar que, em nenhum momento, a proposição afirmativa 2 mencionou que não é possível receber educação nas ruas ou na escola ou que a pessoa que não receber educação em casa nunca terá nada na vida, como o fez o vestibulando leitor/produtor de R9.

As alterações realizadas pelo vestibulando leitor/produtor de R9 desvelam a sua leitura em relação aos conhecimentos de mundo presentes nos *textos-estímulos* e o modo como os extraiu, relacionou e integrou.

R10

Ética individual e vida pública devem caminhar juntas?

A ética individual e vida pública devem caminhar juntas, a ética ilumina a consciência humana, sustenta e dirige as ações do homem. É um produto histórico-cultural, define o que é virtude, o que é bem ou mal, certo ou errado, permitindo ou proibindo, para a sociedade.

Na família onde o homem aprende e desenvolve a ética individual e os valores que constituirão sua identidade, capaz de viver em sociedade. Se um indivíduo não consegue ser ético com a família, não conseguirá ser na sociedade, como todo mundo fala “é essa a educação que te ensinaram na sua casa”. O exercício da ética pessoal capacita as pessoas para comandar empresas e indústrias de modo honesto, saudável e justo a falta disso em um governante é um dos fatores que explica a constituição de sistemas sociais ricos, mas corruptos e insesíveis ao sofrimento humano.

Por isso, a ética individual e vida pública devem caminhar sempre juntas.

Parágrafo 1: A ética individual e vida pública devem caminhar juntas.

Parágrafo 2: O homem aprende e desenvolve a ética em família; só consegue ser ético com a sociedade quem o é com a família; a prática da ética capacita as pessoas; a ausência da ética ocasiona os sistemas corruptos.

Parágrafo 3: A ética individual e vida pública devem caminhar juntas.

O título dessa redação conduz à suposição de que o candidato entendeu a proposta requerida para discussão na prova: *Ética individual e vida pública devem caminhar juntas?* Apesar de ser uma colagem do título apresentado no texto de apoio, foi retomado pelo vestibulando, como tópico do primeiro parágrafo, na forma afirmativa e não na forma interrogativa presente no texto de apoio. Esse procedimento indica, aparentemente, uma tomada de posição por parte do vestibulando.

A partir dessa afirmação inicial, mesmo que não tenha sido original, o esperado seria o desenvolvimento da temática. No entanto, o vestibulando, limitou-se a conectar as proposições afirmativas (SIM) presentes nos *textos-estímulos*, encadeando-as logo após a cópia do texto de apoio inicial, realizando um procedimento de extração, cópia, como se isso conferisse a necessária unidade temática e coerência pragmática. Isso porque, o parágrafo 1 é cópia literal do título do texto da prova, aqui configurado em proposição afirmativa, reafirmando a tomada de posição do leitor/produtor de R10 com algumas alterações.

O mesmo ocorre nos parágrafos 2 e 3. Isso indica um verdadeiro movimento de extração, de cópia, no qual o leitor/produtor inseriu, também, pequenas alterações lexicais, em relação aos *textos-estímulos*.

Na tentativa de concluir o seu texto, o vestibulando, ao cumprir a última categoria da dissertação insere o articulador coesivo de conclusão “por isso”, o qual não estabeleceu nenhuma relação de conseqüência com as idéias apresentadas na redação, já que foram copiadas e encadeadas ao longo do texto sem que isso conferisse a necessária unidade temática à redação.

R11

O bom relacionamento

A maneira com que um homem público se relaciona com a família, seja ela, uma relação familiar boa ou ruim, não interfere no seu relacionamento público, ou seja, com o seu trabalho.

Há pessoas que em casa, com sua família conseguem ter um bom relacionamento e já no trabalho não se saem muito bem, já com outras é diferente, não conseguem ter um relacionamento bom, dentro de sua própria casa com sua família e se dão muito bem com o seu trabalho.

Essa coisa de relacionamento, depende muito do estado emocional do indivíduo, cabe a ele saber como lidar com a situação.

A pessoa que não estiver conseguindo se relacionar bem com sua família ou com sua vida pública, ela pode estar com algum tipo de problema, devendo assim, procurar algum tipo de ajuda, como por exemplo, um psicólogo ou um amigo, podendo assim, solucionar o seu problema, seja ele, com a ética individual ou com sua vida pública.

Parágrafo 1: O relacionamento familiar não interfere no relacionamento público.

Parágrafo 2: Relacionamento na família e no trabalho.

Parágrafo 3: O relacionamento depende do estado emocional.

Parágrafo 4: A necessidade de ajuda psicológica para os problemas de relacionamento com a família ou com a vida pública .

No parágrafo 1, o vestibulando leitor/produtor de R11 delimita o assunto e resgata a proposição negativa 2 com algumas alterações. É o único parágrafo em que esse resgate acontece.

Proposição negativa 2: A forma como um homem público administra o seu relacionamento familiar não expressa sua competência, para administrar as questões públicas.

Podemos verificar que, em relação ao termo *vida pública*, o vestibulando acionou o esquema: *relacionamento público, trabalho*. Em relação à *ética individual*, ele acionou seus conhecimentos prévios (de mundo), restringindo-os à *vida familiar*, conduzido, muito provavelmente, pela proposição que extraiu do *texto-estímulo*.

Nos demais parágrafos, esse enfoque – vida familiar e a dependência do seu relacionamento ao estado emocional de seus membros – enfatiza-se. Isso afasta R11 do tema presente na prova.

R12

Ética individual e vida Pública devem caminha Juntas

Ética que palavra e está que e tão discutida, como ética moral e boas costumes, tem muitas pessoas que nem sabe oque e ética muito menos se a ética tem que caminhar Junto com a vida publica para estas pessoas primeiro tem que saber qual e a sua realidade de vida.

Será que um analfabeto poderia responder está pergunta, sem antes alguém tentar lhe explicar oque significa estas palavras que tem um som tom forte nos ouvidos das pessoas que chega dar um pouco de medo. O que e ética individual, será um pessoa que sempre está só ou um individuo que tenta se aproximar das pessoas mais não consegue, que significada e este, sem muita explicação.

A ética individual e vida pública devem caminhar Juntas, este e um tema de muita polêmica mais na verdade não que seja um tema muito discutido, ele talvez não seja entendido pelas pessoas, por um grande falta de conhecimento e cultura.

Mas a grande realidade eque as duas tem que se manterem sempre unidas.

Parágrafo 1: O que é ética?

Parágrafo 2: O que é ética individual? Quem poderia responder o que é ética individual?

Parágrafo 3: O desconhecimento em relação ao tema.

Parágrafo 4: Ética individual e vida pública devem “se manterem sempre unidas”.

Apesar de os parágrafos de R12 mencionarem os itens lexicais *ética individual e vida pública*, esse esquema de conhecimento não foi desenvolvido pelo leitor/produtor de R12. Certamente, ele realizou a leitura superficial da proposta da prova, mas não conseguiu discuti-la; provavelmente, porque não havia em sua memória esquemas de conhecimento pertinentes, que o fizessem expandir o assunto/tema solicitado na prova. Essa carência, o produtor de R12 deixou explícita em todos os parágrafos de sua redação, como podemos verificar por meio de sua leitura.

R13

Caminham juntas: ética individual e vida pública

O homem desenvolve a ética individual e os valores que constituirão sua identidade como pessoa capaz de viver em sociedade no interior da família.

Um indivíduo que não consegue ser ético e administrar seu próprio relacionamento familiar, também não será capaz de governar a sociedade.

O exercício da ética pessoal capacita o homem público para dirigir, de maneira saudável e justo, e, como tal, definir o que é certo ou errado para cada cultura e sociedade.

A falta de ética pessoal de um governante é um dos fatores que explica a constituições de sistema sociais ricos, porém corruptos, opressores e insensíveis ao sofrimento humano.

Assim a ética ilumina a consciência humana, sustenta e dirige as ações do homem, norteando a conduta individual e social.

Parágrafo 1: A ética individual é desenvolvida no interior da família.

Parágrafo 2: A capacidade de governar a sociedade depende da capacidade de ser ético e de administrar o relacionamento familiar.

Parágrafo 3: A prática da ética pessoal dá condições ao homem de viver de modo saudável.

Parágrafo 4: A falta de ética é responsável pela existência de sistemas sociais ricos e corruptos.

Parágrafo 5: A ética ilumina e dirige a consciência humana.

O vestibulando leitor/produtor de R13 limitou-se a fazer uma leitura centrada nos *textos-estímulos* e a copiar quase que literalmente todas as proposições afirmativas. Para que esse procedimento se comprove, basta observar as idéias presentes nos parágrafos. Eles confirmam o mesmo movimento de extração de informações, por meio de cópias, detectado também em outras redações. No entanto, a cópia dos *textos-estímulos* não garantiu à redação a característica de texto adequado, segundo os critérios de análise aqui seguidos, nem os de avaliação de Redação.

R14

Desarmonia na vida pessoal e social

O homem reflete em seu trabalho o que ele é em sua vida particular. Problemas em sua vida particular interferem em sua vida social. Problemas em seu trabalho acarretam sérias frustrações em sua casa.

Brigas em casa, crise no casamento. É impossível poder concentrar-se no trabalho desta maneira, deixando sempre algo a desejar, não cumprindo assim devidamente o seu dever.

Algo não dá certo no trabalho. O homem sai da empresa nervoso e chega em casa brigando com todos por motivos banais.

Que injustiça! Quando alguém tem algum problema é pouco provável que ele seja descontado na pessoa certa. Na primeira oportunidade, quem está ao lado é não tem nada com o problema é prejudicado de alguma forma.

Perante isso, a desarmonia entre a vida pessoal e a vida social de uma pessoa interfere radicalmente uma na outra.

Se todos soubessem separar seus problemas, com certeza a sociedade seria muito mais equilibrada, tranqüila e organizada.

Parágrafo 1: O homem reflete em seu trabalho o que ele é na sua vida particular.

Parágrafo 2: Problemas que interferem no trabalho: brigas em casa, crise no casamento.

Parágrafo 3: Problemas no trabalho são refletidos em casa.

Parágrafo 4: Os problemas não são “descontado na pessoa certa”.

Parágrafo 5: “A desarmonia entre a vida pessoal e a vida social de uma pessoa interfere radicalmente uma na outra”.

Parágrafo 6: A sociedade seria mais equilibrada se todos soubessem separar seus problemas.

Os parágrafos dessa redação apresentam idéias que revelam, à nossa visão, ingenuidade. Parecem pretender justificar como o homem reflete em seu trabalho o que ele é em sua vida particular, como os problemas da vida particular interferem na vida social e como os problemas no trabalho acarretam frustrações em casa.

Esses parágrafos demonstram a instabilidade discursiva do produtor de R14 que oscilou entre os *esquemas* de conhecimento que evocou: vida familiar, vida particular, vida social, vida pessoal e trabalho. Faltou-lhe, certamente, conhecimentos mais amplos e críticos sobre cada *esquema* de conhecimento evocado, que o auxiliassem na construção de uma unidade temática pertinente ao assunto/tema em questão.

R 15

A consciência humana

Neste final de milênio surgiram vários avanços na medicina, e muita polêmica também, como: clonagem de seres humanos, eutanásia, etc.

A moda agora é fazer cópias, começou com uma ovelha, onde nem mesmo o cientista tem certeza se clonou-a. Recentemente saiu na mídia, que estão quase clonando um homem. Imagine na consequência que isto traria há humanidade, por exemplo: um clone de uma pessoa rouba um banco, de quem será a (culpa), digo, culpa? Mas também existem fatos positivos, onde, eles poderiam usar estas tecnologias para transplantes de órgãos – dizem os cientistas!

Será correto clonar uma pessoa e depois tirar a vida dela?

O outro fato aconteceu nos Estados Unidos, onde um médico americano injeta três injeções em um paciente, onde poucos segundos veio falecer. Isto tudo foi gravado pelo médico, está cena aterrorizante, parecia até filme de terror. Claro que o paciente assinou papéis de responsabilidades, onde constava na cena também. Isto é uma vergonha será que eles querem brincar de Deus?

Em síntese, o que falta para os seres humanos, e até em que ponto eles devem influenciarem na mãe natureza, na vida de um ser vivo. e descobrir a hora de parar.

Parágrafo 1: Os avanços da medicina: a clonagem e a eutanásia.

Parágrafo 2: As conseqüências positivas e negativas da clonagem.

Parágrafo 3: Uma indagação a respeito da clonagem humana.

Parágrafo 4: Apresenta um caso de eutanásia.

Parágrafo 5: Apresenta um questionamento sobre “até em que ponto eles devem influenciarem na mãe natureza, na vida de um ser vivo, e descobrir a hora de parar”.

No parágrafo 1, o vestibulando leitor/produtor deixa bem marcado o assunto de que irá tratar: os avanços da medicina. Relembrando, esse não era o assunto/tema requerido para discussão na prova de Redação. O vestibulando leitor/produtor de R15 acionou conhecimentos de mundo distantes daqueles que os *textos-estímulos* veiculavam. No entanto, ele poderia ter inserido a questão dos avanços da medicina no esquema secundário: ética, e discutido a relação da ética individual e da vida pública sob a ótica dos avanços medicinais. Para isso, ele precisaria ter realizado uma rede de entrelaçamento entre o esquema de conhecimento que evocou com os *esquemas* de conhecimento veiculado na prova; precisaria, de início, compreender o que é ética individual e vida pública, o que certamente não ocorreu.

A delimitação ou indicação do assunto de R15 parece evidenciar-se no parágrafo 2: a clonagem. A oscilação entre o uso da linguagem oral e da escrita acaba por comprometer ainda mais a sua produção.

O parágrafo 3 que deveria funcionar como uma ponte, segundo Viana (1998, p.52) entre os parágrafos 2 e 4, acaba por devincular-se, pois o parágrafo 4 insere um outro assunto: a eutanásia. Assim, o parágrafo 4 não expande o esquema de conhecimento acionado naquele que deveria ser o parágrafo de transição, o parágrafo 3.

Enquanto isso, o parágrafo 5, ao invés de responder a pergunta que fecha o parágrafo 4, apresenta uma resposta para a pergunta realizada pelo leitor/produtor de R15: o que falta para os seres humanos descobrirem “até que ponto devem influenciar na mãe natureza, na vida de um ser vivo”.

Percebemos, dessa forma, que, por não apresentarem informações que permitissem a observação de uma unidade temática, os parágrafos não conduzem a uma conclusão. As idéias, “jogadas” sem conexão e dissociadas na sua coerência, não permitiram a progressão de um esquema de conhecimento.

R 16

Brasil mostra a sua cara

Estamos entrando em uma nova era, o nosso Brasil está completando 500 anos.

A globalização, tecnologia muito avançada, nos brasileiros, temos que estarmos muito preparado e conscientizado que o problemas dos desemprego, educação, moradia, saúde, inflação, drogas estão prejudicando a ética moral desse nosso país tão bonito

O desemprego está com uma taxa de 8%

O cidadão que não tiver o 2º e 3º grau não poderão prosperar no futuro. Embora, que venha ser um ponto positivo, pois acabaria com o números de analfabetos no Brasil

A tecnologia está muito avançada, dando um apoio maior ao cidadão que não necessita de sair do seu trabalho e de sua casa para negociar

Pro outro lado está afastando cada vez mais de conviver em socialização. Percebemos, que nesse país, nós cidadãos, somos representados como uma estrela, todos estão brilhando em um ponto do céu. Embora que alguns tenha pouco brilho e outros brilham demais

Isso faz com que devemos nos comportar de igual para igual perante a todos.

Parágrafo 1: Os 500 anos do Brasil.

Parágrafo 2: Globalização tecnológica; desemprego; educação; moradia; saúde; inflação; drogas.

Parágrafo 3: Desemprego.

Parágrafo 4: Escolarização como fator de prosperidade.

Parágrafo 5: Avanço tecnológico; convívio social; comportamento humano.

A hipótese que levantamos sobre o que possa ter conduzido o vestibulando a mencionar vários assuntos em seu texto, é a de que, por desconhecer a relação entre ética individual e vida pública, tentou “impressionar” o leitor/avaliador, anexando em sua redação

inúmeras informações, provavelmente provenientes de aulas preparatórias para o Vestibular, cujo lema é estar informado e “ligado” aos acontecimentos de “ponta”.

No parágrafo 2, há uma tentativa do vestibulando em enquadrar o assunto em questão: ética. Isso poderia aproximar R16 do assunto presente na prova, no entanto, apesar dessa tentativa, o produtor de R2 não desenvolveu o aspecto do assunto que suscitou no parágrafo 2: ética moral, ao contrário, “divagou” sobre ele, o que significa “andar sem rumo, sair do assunto de que se tratava, fantasiar, devanear” (Ferreira, 1993, p. 184).

R 17

Justiça para todos

Hoje em dia, ética não anda muito em moda, o povo anda meio esquecido desta palavra tão importante e significativa para muitas pessoas, mas para algumas, esta não tem significado algum.

Como no caso (dos) de tacar fogo nos mendigos, e em até pessoas da média sociedade, o que estas pessoas que fazem estas maldades, sentem em ver a dor do seu próximo? Prazer! Podem fazer tudo que não serão punidos, apesar de muitos desses casos, serem cometidos por pessoas de média e alta sociedade e que muitas vezes a justiça do homem não é tão justa assim, como deveria, agora se fosse uma pessoa da baixa sociedade, com certeza ela já estaria na cadeia.

Nos dias de hoje, tem muita violência, tanto nas ruas como em suas próprias casa, temos medo de sair de casa e não voltarmos mais, como ser atingido por uma bala perdida, seqüestrado, pai que estupram suas próprias filhas, espancam. São pessoas que não tem nenhum respeito pelo próximo.

Já na área da política, não fica muito atrás não, os políticos já ganham uma fortuna, só para ficar sentados em uma cadeira, votando, ainda nem todos comparecem, vão ao “trabalho” uma vez por mês e olha lá e ainda reclamam que não ganham nada e conseguem a aprovação para ganhar mais, onde ficam se divertindo as nossas custas. Pessoas que não tem onde morar porque suas casas foram destruídas, e o que acontece com os políticos? Absolutamente nada, apenas sai do Brasil, continuando a fazer negociações e a ganhar seu dinheiro sujo.

Pessoas que acham que é o dono do mundo e que podem fazer o que quiser que nada vai lhe acontecer, deveriam ser excluído da sociedade.

Parágrafo 1: Ética: “O povo anda meio esquecido desta palavra tão importante e significativa para muitas pessoas, mas para algumas, esta não tem significado algum”.

Parágrafo 2: O problema da impunidade para as “pessoas de média e alta sociedade”.

Parágrafo 3: A falta de respeito pelo próximo.

Parágrafo 4: A falta de compromisso dos políticos com a sociedade.

Parágrafo 5: A necessidade de excluir aqueles que “acham que é o dono do mundo e que podem fazer o que nada vai lhe acontecer.

No parágrafo 1, o vestibulando leitor/produtor faz menção ao esquema de conhecimento presente na prova de redação: ética; no entanto, não o expande e nem o desdobra para o esquema de conhecimento central. Preenche os demais parágrafos com exemplos de acontecimentos trágicos e veiculados pelas emissoras de televisão.

A esse respeito, convém mencionar que até as “melhores idéias se perdem se usarmos argumentos fracos ou se não soubermos encadeá-los” (VIANA, 1998, p.86).

R 18

Brasil mostra a sua cara

O ser humano necessita da ética para viver melhor, pois ela atinge várias gerações e enriquece a alma dos homens.

No Brasil percebemos que a ética cultural já não tem tanto valor ou seja muitas pessoas acreditam que para ocorrer um avanço na sociedade é necessário se desvincular dos seus laços familiares e seguir apenas a modernidade deixando de levar em conta o nacionalismo das nossas gerações passadas.

Hoje usamos roupas e tênis de marca, bebemos coca cola e assistimos novelas argentinas com isso perdemos nossa identidade, e deixamos de acreditar no potencial do Brasil, a nossa cultura fica escondida atrás de máscaras e sem querer acabamos passando isso aos nossos filhos que serão futuros mascarados como nós.

Precisamos abrir os olhos não deixar que a mídia leve para nossas casas, uma realidade que não é nossa, afinal somos brasileiros e precisamos construir um Brasil melhor e isso só será possível quando soubermos quem realmente somos.

Cabe a cada um de nós, buscar nas gerações passadas conhecimentos culturais passando-os para as novas gerações para que esses jovens possam construir um país melhor e só assim poderemos mostrar a cara do Brasil.

Parágrafo 1: A necessidade de ética “para viver melhor”, pois ela “enriquece a alma dos homens”.

Parágrafo 2: A falta de ética cultural no Brasil.

Parágrafo 3: A valorização da cultura estrangeira e a desvalorização da cultura brasileira.

Parágrafo 4: A mídia como responsável pela desvalorização da cultura nacional.

Parágrafo 5: O retorno às tradições do passado como meio de “construir um país melhor”.

No parágrafo 1, o produtor apresenta um assunto, pertinente ao assunto mencionado na prova de redação: ética, demonstrando ter realizado a leitura da prova. Embora não tenha utilizado nenhuma proposição dos *textos-estímulo*, fixou sua atenção, no assunto: ética. A partir daí, nos demais parágrafos, aciona um conhecimento de mundo específico: ética

cultural. Entretanto, não resgata o esquema de conhecimento presente na temática proposta: ética individual e vida pública devem caminhar juntas? Em relação a esse esquema de conhecimento, nada acrescenta em termos de conhecimento de mundo.

R 19

A diversão não deu certo

Bill Clinton deve ou não ser afastado, do cargo de “Presidente do Mundo”, por causa da sua vida sexual?

Sem dúvidas uma nuvem negra está passando sobre a vida de Clinton. A saída do poder, agora parece a melhor opção.

Porém seu caso extra conjugal com Mônica Levinsk nunca atrapalhou sua administração. Clinton governa um “país”, não tem que dar satisfação da sua vida sexual.

Um escândalo desse tipo é um prato cheio para oposição acabar com seu caráter e por em jogo a capacidade de liderar.

Agora Clinton tem que arcar com as conseqüência do escândalo que Mônica armou. O seu governo estava indo bem demais, pois conseguir governar o país que é a potência mundial a mais de cinco anos, não é para qualquer um.

O grande problema foi que Clinton mentil, a respeito do caso com a estagiaria, isso pôs em jogo a reputação que criou ao longo de seu governo.

Assim sendo a reação de qualquer pessoa ao ser acusada de um caso fora do casamento é negar. Clinton embora tenha esta responsabilidade, como um ser humano “nomal”, negou.

Parágrafo 1: A repercussão do caso extra conjugal de Bill Clinton.

Parágrafo 2: Indaga se Bill Clinton deve ou não ser afastado do cargo.

Parágrafo 3: Afirma a não interferência do caso Bill Clinton na sua administração política.

Parágrafo 4: Menciona a possível utilização desse escândalo pela oposição.

Parágrafo 5: Trata da responsabilidade de Bill Clinton frente a esse escândalo.

Parágrafo 6: Cita que a mentira de Bill Clinton sobre o caso pôs em jogo a sua reputação.

Parágrafo 7: Justifica a reação de Bill Clinton diante do caso: negar.

O produtor de R19, atraído pela temática proposta para discussão na prova de Redação, ativa seus conhecimentos a respeito do caso extra conjugal vivido pelo presidente dos Estados Unidos, da época. Escândalo trazido à público, por meio intermédio de emissoras de rádio, TV e jornais, no período de realização daquele vestibular. Acionou adequadamente um problema de ética de um homem público. No entanto, como confirmam as idéias apresentadas nos sete parágrafos, não soube desenvolver argumentativamente essa problemática, pois, sobre ela, poucos conhecimentos de mundo acrescentou.

O vestibulando leitor/produtor de R19 não construiu argumentos que pudessem justificar e reafirmar a sua posição diante do problema instaurado no parágrafo 1, assim como não relacionou essa problemática ao esquema de conhecimento solicitado para discussão na prova. Desvinculou-se de tal proposta, envolvido pela repercussão do caso Clinton/Mônica Lewinski, deixando-se levar pela sua narração, como fonte de informação.

R 20

Realidade Assustadora

Todos os seres humanos nascem, livres e iguais e devem agir entre si num espírito de igualdade e fraternidade.

Tudo o que se sabe sobre o qual, só acontece na teoria porque a sociedade opressora sufoca todos os direitos do homem, com sua ideologia, onde o amanhã é incerto, vivem em meio a uma guerra fria, onde, digo onde o medo supera todas as expectativas

Há no semblante do povo traços de indignação e desânimo, alguns aceita os fatos, acredita ser o destino, outros com tristeza no olhar tenta desesperadamente entender o motivo de tanta humilhação.

A indiferença mata mais que a fome, a aids e a guerra, onde encontrar forças para continuar?

Haverá um dia governantes capazes de mudar radicalmente o sistema constitucional da teoria para a prática, e surgirá uma nação justa e feliz, então acontecerá a tão esperada explosão da bomba da paz.

Diante do exposto, será que este dia tão maravilhoso vai chegar?

É uma batalha que poderá tornar-se em uma realidade ou sonho.

Parágrafo 1: A condição de nascimento dos seres humanos: livres e iguais e a necessidade de agirem em espírito de igualdade e fraternidade

Parágrafo 2: A opressão da sociedade sobre os direitos humanos

Parágrafo 3: A reação do povo diante dos fatos

Parágrafo 4: A indiferença

Parágrafo 5: A esperança de um governo que faça mudanças radicais; a esperança do surgimento de uma nação justa e feliz.

Parágrafo 6: É uma indagação: “Será que este dia tão maravilhoso vai chegar?”

Parágrafo 7: Alcançar esse dia é uma “batalha que poderá tornar-se em realidade ou sonho”

O conhecimento de mundo que podemos evocar, a partir do assunto anunciado no parágrafo 1, aproximando-o dos esquemas de conhecimento presentes nos *textos-estímulos*, é o *esquema* das ações e condutas humanas. Esquema de conhecimento este pertinente ao

assunto da prova – ética. Porém, nesta, essas ações e condutas humanas são produtos histórico-culturais, ou seja, são construídos no processo de formação social do sujeito, enquanto que no texto do vestibulando leitor/produtor parecem frutos do destino, intrínsecos aos seres humanos, que “nascem livres e iguais”, o que se constitui numa incoerência externa.

Os demais parágrafos de R 20 demonstram os conhecimentos de mundo de seu leitor/produtor, apresentando fatos da realidade social, transformados em enunciados poéticos. Não há, nesses parágrafos, nenhum indício de aproximação entre os enunciados proferidos pelo vestibulando leitor/produtor e os enunciados presentes na prova de Redação.

R 21

Ética individual e vida pública Devem caminhar Juntas

A ética e a vida pública ilumina e dirige as ações de um homem público, influenciando na conduta individual e social. É no interior da família que o homem desenvolve a ética individual e os valores que constituirão sua identidade para viver em sociedade. Sendo que a sua ética individual deve interferir no julgamento do seu valor social.

Um homem público que não consegue ser ético dentro do seu próprio lar, não conseguirá sê-lo com a sociedade. Sendo que a formas de administrar o seu relacionamento familiar, expressa sua competência, par administrar as questões públicas perante a sociedade.

Historicamente, homens públicos que tiveram um vida privada conturbada forma totalmente maus administradores, já aqueles que tiveram uma vida privada de modo saudável, tiveram capacidade para dirigir as ações de uma sociedade.

Conclui-se que a boa administração de um sociedade transcendem nos valores vivenciados no interior da família. Quando um governante falta com a sua ética é um dos fatores que explica a constituição de sistemas sociais ricos, porém corruptos, opressores e insensíveis ao sofrimento humano.

Parágrafo 1: A ética e a vida pública iluminam e dirigem as ações de um homem público; o homem desenvolve a ética individual no interior da família; a ética individual deve interferir no julgamento do valor social de um homem.

Parágrafo 2: O exercício da ética no lar e na sociedade.

Parágrafo 3: “Vida privada conturbada” reflete na administração da sociedade.

Parágrafo 4: A boa administração de uma sociedade transcende os valores vivenciados no interior da família; a falta de ética é responsável pela constituição de sistemas sociais ricos, porém corruptos.

Apesar de o produtor de R21 ter utilizado os *textos-estímulos*, e em todos os parágrafos de sua redação ter mencionado os itens lexicais ética individual e vida pública, a temática não foi discutida, pois ele se limitou a copiar, extrair alguns enunciados dos *textos-estímulos*, e a alterar outros, encadeando-os. O simples encadeamento dos enunciados, porém, não pode garantir a progressão textual e coerência pragmática, que deveriam acontecer por meio das informações apresentadas nos seus quatro parágrafos..

R 22

A formação de um grande líder

A família tem um objetivo muito importante para o desenvolvimento de uma pessoa, que terá nas mãos o forte dever de fazer um futuro digno, para ele e para toda a sociedade.

Aquela criança que receber uma boa educação dentro de sua casa e tem o apoio de seus pais e irmãos, terá mais coragem para oferecer e receber da vida todas as informações que ela passar. Sendo uma pessoa que no futuro poderá ser um grande líder.

Mas se essa criança não receber estes apoios, poderá entrar em caminhos que nenhum pai gostaria de ver, como o caminho das drogas, e este caminho é seguido por quem não tem coragem de ver a vida de frente.

Conforme os argumentos acima concluo que: dependendo da educação que o indivíduo tiver, a família ajuda a fazer um grande chefe, que no futuro ajudará a construir uma nação mais honesta e amiga.

Parágrafo 1: A responsabilidade da família no desenvolvimento de uma pessoa.

Parágrafo 2: A importância de uma “boa educação dentro de casa” e do “apoio” dos pais e irmãos na formação de um “grande líder”.

Parágrafo 3: A ausência de “apoios” na família e suas consequências.

Parágrafo 4: A formação de um “grande chefe” depende da educação que ele adquiriu na família.

O assunto anunciado no parágrafo 1 aproxima-se de um conhecimento na proposição afirmativa 1:

Proposição afirmativa 1: É no interior da família que o homem desenvolve a ética individual e os valores que constituirão sua identidade como sujeito capaz de viver em sociedade.

Muito provavelmente, também, as proposições afirmativas 2 e 3 influenciaram as idéias mencionadas nos parágrafos 3 e 4:

Proposição afirmativa 2: Um indivíduo que não consegue ser ético com sua família, também não o conseguirá sê-lo na sociedade, pois, como diz o ditado popular, “educação vem de berço”.

Proposição afirmativa 3: O exercício da ética pessoal capacita o homem público para dirigir, de modo saudável e justo, as ações e a conduta norteadoras de uma sociedade feliz.

No entanto, os esquemas de conhecimento evocados pelo vestibulando leitor/produtor foram secundários e não abrangeram o esquema de conhecimento central que se pretendia ver discutido: a relação entre ética individual e vida pública.

R 23

O homem e a verdadeira sociedade

A sociedade em geral, exige boa formação desde criança, aprendemos o que é certo ou errado, entretanto, não são todas que possui a devida formação.

A vida de cada pessoa começa a partir de sua educação familiar, seus conceitos básicos e seu modo de vida no lar, será refletido para a vida social, principalmente nos dias atuais, por vivermos em uma sociedade conturbada com grandes diferenças étnicas

O homem com uma família bem estruturada, capaz de administrar sua vida pessoal, terá mais facilidade a se ingressar na vida pública, alcançando seu sucesso profissional com dignidade.

Contudo, há aquelas pessoas com uma vida pessoal precária e sem oportunidades, que por meio de seu próprio esforço, vence todas as barreiras que a sociedade opõe, este muitas vezes é discriminado por não ter um bom “berço”.

Na realidade, todo o ser humano é preconceituoso, as pessoas com uma boa antecedência familiar será aceita na sociedade, já aquelas que vem de famílias “desestruturadas”, terá que ficar “preparadas” para encarar o sofrimento da discriminação.

Parágrafo 1: A importância de uma “boa formação” e o fato de nem todos a possuírem.

Parágrafo 2: Os conceitos e modo de vida no lar são refletidos na vida social do indivíduo.

Parágrafo 3: Um homem pertencente a uma família bem estruturada tem mais facilidade em ingressar na vida pública com sucesso.

Parágrafo 4: Há pessoas de “vida pessoal precária e sem oportunidades” que vencem barreiras por meio de seu próprio esforço, “estes muitas vezes é discriminado por não ter um bom berço”.

Parágrafo 5: O preconceito do ser humano que aceita as pessoas com uma boa antecedência familiar e rejeita àquelas que vem de famílias “desestruturadas”.

O desenvolvimento do assunto mencionado no parágrafo 1 aproximaria R23 do *esquema* de conhecimento requerido para discussão na prova. Entretanto, não foi o que ocorreu. Confirmamos esse fato, pela leitura dos demais parágrafos.

Apesar de, no parágrafo 2, ficar evidente a influência da proposição afirmativa 1, o produtor de R23 acrescentou-lhe conhecimentos de mundo que não são pertinentes ao esquema de conhecimento em questão; etnia não era o assunto em pauta.

Proposição afirmativa 1: É no interior da família que o homem desenvolve a ética individual e os valores que constituirão sua identidade como sujeito capaz de viver em sociedade.

Já o parágrafo 4 aproxima-se de uma expressão presente no *texto-estímulo*: “berço”; mais precisamente na proposição afirmativa 2: “...educação vem de berço.” Porém, o seu sentido foi alterado pelo vestibulando leitor/produtor, já que, no *texto-estímulo*, a palavra berço não está relacionada ao *esquema* de conhecimento elitista que ele empregou.

Os parágrafos 3, 4 e 5, procuram expandir o assunto proposto em R23, e se afastam daquele proposto pela prova de Redação.

R 24

Voto, a arma do povo

Hoje a vida pública de alguns governantes sejam eles prefeitos, presidentes, governadores, deixam muito a desejar no que se diz respeito ao cumprimento de promessas eleitorais e realizações de projetos públicos para benefício do povo, da cidade e do país.

Temos como exemplo prático a presidência do país que em quatro anos fez muitas melhorias como a implantação real mas, descuidou de alguns setores como o industrial que, no ano de 1998 foi um dos maiores causadores do desemprego. Contudo nós brasileiros tínhamos nas mãos a arma para mudarmos esse rumo, o voto, mas com medo de mudanças bruscas e a falta de confiança nos novos candidatos preferimos permanecer com o mesmo presidente e outros me nem ariscaram um voto sequer pois, a dívida é grande mas temos que analisar, procurar buscar respostas e não deixarmos de votar pois o voto nos faz cidadãos.

Portanto vote e tente melhorar o país cada vez que a falta de ética, a falta de responsabilidade, a corrupção surgir pois, somente juntos poderemos mudar.

Parágrafo 1: A vida pública de alguns governantes “deixam a desejar”.

Parágrafo 2: O voto é a arma do povo.

Parágrafo 3: O voto é a arma do povo contra a falta de ética e de responsabilidade.

O assunto do parágrafo 1 traz alguns indícios de que o esquema de conhecimento sugerido para discussão na prova seria abordado. De fato, se o leitor/produtor de R23 tivesse expandido esse assunto, discutindo nos parágrafos subsequentes a relação entre a ética individual desses políticos e sua vida pública, o *esquema* de conhecimento proposto para discussão na prova seria abordado, ou seja, o tema ética individual e vida pública.

No entanto, o conhecimento de mundo evocado pelo vestibulando leitor/produtor é o *voto*, o que o conduz, nos parágrafos seguintes, a fixar sua atenção no esquema central que acionou e a distanciar-se da proposta temática da prova. Apesar de, no parágrafo 3, ele ter inserido o termo ética, inseriu-o como um esquema de conhecimento secundário, em relação ao esquema de conhecimento central acionado pelo vestibulando: o voto.

Convém esclarecer que, nos critérios de avaliação do tema da prova de Redação dos Concursos Vestibulares da UEM, a abordagem do assunto, no caso, a ética, já coloca a redação dentre as classificadas, desde que haja manutenção do assunto, mesmo que o leitor/produtor não aborde o tema.

R 25

O leitor está acordando

Hoje nossa população não tem muita esperança em nossos políticos porque a maioria só pensa em si próprio e não no bem comum de todos os cidadãos, há uma exceção.

Primeiramente, os nossos governantes na hora de se elegerem promete, faz de tudo o que podemos imaginar para iludir o eleitorado, poucos que são dignos de confiança e o povo acredita que em cada eleição o Brasil vai melhorar e nada, mas a cada eleição que passa as pessoas estão acordando e vendo qual é o melhor candidato e não vende mais seus votos, eles estão analisando mais.

É necessário ainda, que as pessoas não vão na onda da mídia que engana muito com informações falsas e com as pesquisas que nem sempre são verdadeiras. As pessoas precisam conscientizar também quais são os seus direitos e também seus deveres e os políticos principalmente.

Portanto, os políticos, se querem o bem para todos, terão que administrar o nosso país com dignidade, sem corrupção, saudavelmente para um Brasil mais próspero e feliz e com vida digna, salários justos, saúde, educação, alimentação e respeito para todos.

Parágrafo 1: A falta de esperança nos políticos.

Parágrafo 2: As falsas promessas dos políticos durante as campanhas; a ilusão do povo brasileiro em acreditar na possibilidade de mudanças; o aumento de criticidade dos eleitores.

Parágrafo 3: A questão da manipulação da mídia e da necessidade de conscientização das pessoas.

Parágrafo 4: Sobre as mudanças necessárias nos políticos.

As idéias mencionadas nos parágrafos 1e 2 poderiam aproximar R25 do esquema de conhecimento veiculado na prova, já que pressupõem o assunto ética. Inclusive, as idéias apontadas no parágrafo 2 são problemas éticos de um homem de vida pública. Entretanto, o vestibulando leitor/produtor parecia desconhecer essa relação de proximidade, pois em nenhum momento resgata o assunto/tema proposto para discussão na prova; trata de apresentar esquemas de conhecimentos distantes dos propostos para discussão na prova, assim como as idéias evocadas no parágrafo 3.

O que podemos inferir é que o leitor/produtor de R25 desconhecia o assunto/tema mencionado na prova; acionou, então, esquemas de conhecimento diferentes dos apresentados, escrevendo sobre um conhecimento de mundo que ele pressupunha dominar, completamente dissociado daquele proposto na prova de Redação.

R 26

Todos podem ter ética

Nos dias de hoje, no país em que vivemos, são poucas as pessoas que constituem uma educação rigorosa, geralmente essas poucas pessoas pertencem a uma alta sociedade e sua educação vem da família desde criança.

A sociedade hoje precisam de pessoas éticas principalmente no mercado de trabalho, pois o consumidor repara muito no tipo de pessoa que está lhe servindo, caso não tenha um pouco se quer de ética o consumidor não voltará nunca mais. Também em festas, restaurantes e em outros lugares em que as pessoas geralmente freqüentam, elas devem pelo menos ter um pouco de ética, assim ela se tornará elegante e muito mais simpática e as outras pessoas irão observar essas qualidades.

A ética e a vida pública devem estar sempre juntas, pois hoje em dia não é muito difícil de se ter ética, já existem cursos e vários livros de apendizagem com isso elas podem conviver muito bem com a sociedade e assim a ética e a vida pública passaram a andarem juntas, com isso o país ficará melhor.

Parágrafo 1: Uma educação rigorosa provém da família e os poucos que a possuem “pertencem a uma alta sociedade”.

Parágrafo 2: A necessidade de “pessoas éticas principalmente no mercado de trabalho”, em “festas, em restaurantes e em outros lugares”, “assim ela se tornará elegante e muito mais simpática ...”.

Parágrafo 3: “A ética e a vida pública devem estar sempre juntas para se obter um país melhor”; “hoje em dia não é muito difícil de se ter ética”.

O assunto mencionado no parágrafo 1, além de apresentar uma incoerência externa – pois não podemos afirmar que as poucas pessoas que possuem uma educação rigorosa sejam pertencentes a alta sociedade – e uma incoerência pragmática, distancia-se da proposta temática que deveria abordar, pois *educação rigorosa* não era o esquema de conhecimento a ser discutido na prova de Redação. Esse conhecimento de mundo poderia ser integrado ao *esquema* ética, se o produtor de R26 tivesse conhecimentos pertinentes armazenados.

No entanto, o parágrafo 2 sugere a ativação de um esquema de conhecimento inadequado, pois o vestibulando leitor/produtor de R26 parece ter confundido ética com etiqueta, regras de boas maneiras; confusão que ficou evidente, no parágrafo 3:

R27

Um País sem estrutura governamental

Votamos em busca de melhoras, de pessoas capacitadas de governar um País com honestidade, com paz.

Mas nem sempre encontramos um governo honesto, que governe com paz, sempre com ódio corrupção, não importando com seu povo, mas só em si mesmo. Não vendo que o povo só os elege para ter um (lidar quer dizer) líder, para organizar o País. Cuidando com a saúde, educação e emprego digno para suprir sua própria sobrevivência.

Mas os governantes fingem que não vêem o sofrimento da humanidade, fazendo ainda comentários do bom andamento do Estudo “Toda criança na Escola” saúde, Emprego “construção de Fabricas”. mas não é suficiente pois há poucos investimentos e ninguém vê nenhuma diferença nessas mudanças tão comentadas.

Entram e saem governos e sempre a mesma coisa, nada fazem, são governos insencíveis ao sofrimento humano.

Mas não iremos (de lutar, buscar quer dizer) disistir de lutar em busca de melhores governantes e de um mundo melhor, que com certeza iremos conseguir.

Parágrafo 1: O voto como meio de “busca de melhoras, de pessoas capacitadas de governar um País com honestidade, com paz”.

Parágrafo 2: A inexistência de um governo honesto.

Parágrafo 3: O descaso dos governante frente ao sofrimento da humanidade.

Parágrafo 4: A existência de governos insensíveis que “entram e saem”, “governos insensíveis ao sofrimento humano”.

Parágrafo 5: Defende a luta incessante por melhores governantes.

O assunto anunciado no parágrafo 1 distancia-se do assunto da prova de Redação – ética. Porém, os conceitos de honestidade e paz, nele mencionados, poderiam aproximar R27 do esquema de conhecimento requerido na prova.

A ausência de referências claras e de uma organização lógica e hierárquica de idéias nos parágrafos fizeram surgir uma incoerência interna na redação, além da incoerência pragmática, já que o assunto/tema da prova não foi mencionado. Isso se confirma na leitura dos cinco parágrafos que compõem R27.

R 28

Em busca do super presidente

Impossível acreditar como as pessoas não conseguem separar uma coisa da outra.

Esse movimento para derrubar o presidente dos Estados Unidos, Bill Clinton, têm como provas, atos de imoralidade de sua vida pessoal, particular, e que somente a ele pertence. É uma indignação ver um país que se diz tão desenvolvido, levar brigas domésticas até a congressos, onde aí poderiam gastar seu tempo tentando impedir até o bombardeamento ao Iraque. Mas, ao invés disso, dão prioridade a fofocas e assuntos que não levam ao desenvolvimento de nada.

Traições, mentiras, no âmbito familiar é lá que se deve resolver. Seria imprescindível sim, dar toda essa ênfase se houvesse traição à nação.

Imagine se todos nós fôssemos julgados por traições e mentiras... Não haveria inocentes.

Cada um tem o direito de viver a sua vida particular da maneira que convir. Somos humanos e cada um com seus defeitos. Se os americanos estão buscando algo tão perfeito para presidente, é melhor o “SUPER – HOMEM” se candidatar nas próximas eleições.

Parágrafo 1: Não foi possível identificar o esquema de conhecimento no parágrafo.

Parágrafo 2: O movimento para “derrubar” o presidente Bill Clinton.

Parágrafo 3: Problemas familiares devem ser resolvidos no “âmbito familiar”; “seria imprescindível sim, dar toda a ênfase se houvesse traição à nação”.

Parágrafo 4: Não há inocentes quando o assunto é traição e mentira.

Parágrafo 5: O direito de viver a vida particular “da maneira que convir”; a inexistência de um presidente perfeito e uma solução criativa: a candidatura do “SUPER – HOMEM”.

O parágrafo 1 de R28 não cumpre a sua função de anunciar o assunto/tema da redação. Já no parágrafo 2, o vestibulando leitor/produtor pressupõe o conhecimento do leitor sobre o assunto que ele acredita ter anunciado. O uso do dêitico *esse* estabelece uma conexão com um conhecimento que ele, leitor/produtor de R28 aciona, mas que, por não estar contextualizado, não permite ao leitor de R28 depreendê-lo.

Nos demais parágrafos, o produtor de R28 apresenta idéias criativas e coerentes com o título que conferiu à redação, mas afastadas dos *textos-estímulos* e, por isso, não coerentes com o assunto/tema solicitado para discussão na prova de Redação.

R 29

Família e sociedade

Hoje em dia homens e mulheres estão agindo de formas diferentes na sociedade, pois em casa se comportam de uma maneira as vezes rude, incensata, ma na rua mudam o seu caráter se tornando outra pessoa.

Como vem dizendo no texto de apoio se a pessoas não souber administrar sua familia isto não envolve suas questões publica, mas envolve de tal forma que dependendo do problema que tenha em sua residência, por exemplo a falta de dinheiro, ele pensará em trabalhar em ter uma boa vida publica para que a falta de dinheiro não ocorra.

Todo pai e mãe trabalha pensando em sua casa nos filhos para que tenham o de melhor e então estamos novamente envolvendo vida individual com a publica, pois todos nós não trabalhamos só pensando em nós, até os Jovens trabalham pensando em ajudar em casa no final do mês.

Concluo que tanto a vida individual quanto a publica caminham sempre Juntas, pois em casa temos a opção de falarmos e reclamar da vida publica, mas na vida da sociedade não podemos reclamar da individual, isto Já é um Grande fato para elas estarem sempre Juntas, porque devemos ter uma vida ética em ambos os lugares.

Parágrafo 1: A incoerência de comportamento de homens e mulheres em “casa” e na “rua”.

Parágrafo 2: Não foi possível identificar o assunto/tema desse parágrafo.

Parágrafo 3: Também não foi possível identificar o assunto/tema embora o esquema de conhecimento “trabalho” foi mencionado no parágrafo.

Parágrafo 4: Vida individual “deve caminhar sempre junto com a pública”.

Tratar da ética individual nos remete às ações e valores que extrapolam as relações estabelecidas em “casa”; e tratar da vida pública não se limita às atitudes tomadas na “rua”. No entanto, o enunciado do parágrafo 2 desvela o desconhecimento do vestibulando

leitor/produtor acerca dessa diferença e revela a leitura que ele realizou dos *textos-estímulos*, ratificada por essa seqüência: *Como vem dizendo no texto de apoio*, a qual inicia o parágrafo 2. Com essa remissão, o leitor/produtor procurou estabelecer uma conexão entre o *texto-estímulo* e sua redação, tentando nessa conexão expandir as idéias.

Entretanto, os esquemas de conhecimento acionados em R29 limitaram-se ao “trabalho fora de casa”, desvelando o desconhecimento acerca do assunto abordado na prova: ética.

Isso se confirma quando o vestibulando leitor/produtor conclui a sua redação, no parágrafo 4. Embora cite o item lexical “ética”, o parágrafo não pressupõe, em nenhum momento, o seu real significado.

R 30

Dupla perfeita: educação e a vida social

Acreditamos que a educação é um fator indispensável na vida de qualquer ser humano, para que este, tenha uma boa convivência e um bom caráter perante a sociedade que se encontra.

Analizamos, que as pessoas desde que nascem já são submetidas a educação individual, da qual provém da família, educação esta, que é a chave de todas as portas no meio social em que o indivíduo se encontra e irá se encontrar

Sabemos, que uma pessoa não irá se dar bem em qualquer momento de sua vida se não tiver educação para com os outros, pois tudo que ela procurar fazer, por mais que não se queira admitir, exige-se educação, na escola, no trabalho, na família, etc.

Podemos também, ver muitos indivíduos sem educação na sociedade em que vivemos, mas podemos analisar que são indivíduos que sempre vivem arrumando encrenca em tudo que procuram fazer e geralmente nunca conseguem nenhum de seus objetivos na vida.

Concluimos então, que educação nunca fez mal a ninguém e não é agora que irá fazer, temos que nos conscientizar que nossa vida é uma sociedade para a qual devemos dar tudo de nós e mostrar a ela que nosso principal requisito é a educação, a qual é o principal fator para podermos conseguir alcançar todos os nossos objetivos.

Parágrafo 1: Educação, “ fator indispensável” na vida do ser humano para que ele “tenha uma boa convivência e um bom caráter perante a sociedade que se encontra”.

Parágrafo 2: “Educação individual” provém da família e esta é “a chave de todas as portas no meio social”.

Parágrafo 3: A educação é necessária “na escola, no trabalho, na família, etc.”.

Parágrafo 4: Problemas gerados devido a falta de educação de muitos indivíduos.

Parágrafo 5: Educação: “principal requisito” para “podermos conseguir alcançar todos os nossos objetivos”.

O esquema de conhecimento central de R30 é, nitidamente, educação. Possivelmente, o produtor de R30, influenciado pela proposição afirmativa 1 que menciona a importância da família na constituição de valores e da ética, acionou um *esquema* de conhecimento secundário, em relação ao esquema de conhecimento proposto para discussão na prova. A educação é responsável pela formação ética de uma pessoa, porém, tratar desse assunto, sem associá-lo ao assunto/tema em questão – ética individual e vida pública, demonstra falha no processo de construção de sentidos por parte do vestibulando leitor/produtor de R30.

Os demais parágrafos de R30 confirmam essa inadequação, apesar de estabelecerem uma suposta coerência, ao enfocarem a mesma referência – educação, não mantida pela falta de expansão e não coerente com a proposta temática da prova de Redação.

3.3.1. O que revelam as análises?

As análises das redações desclassificadas revelam distintos procedimentos de leitura, os quais reunimos em três grupos:

- Grupo A - **leitura limitada** aos *textos-estímulos*;
- Grupo B - **leitura marginal**, distante da proposta temática;
- Grupo C - **leitura suspeita**, aquela que sugere a existência de textos trazidos sob encomenda.

3.3.2. Tabela demonstrativa

| Grupo A Leitura limitada | Grupo B Leitura marginal | Grupo C Leitura suspeita |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| R9 | R2 | R1 |
| R10 | R3 | R8 |
| R13 | R4 | R15 |
| R21 | R5 | R16 |
| - | R6 | R18 |
| - | R7 | R20 |
| - | R11 | R24 |
| - | R14 | R25 |
| - | R17 | R27 |
| - | R19 | - |
| - | R22 | - |
| - | R23 | - |
| - | R26 | - |
| - | R28 | - |
| - | R29 | - |
| - | R30 | - |
| Total: 04 | Total: 16 | Total: 09 |

Nota: A redação 12 (**R12**), por apresentar um procedimento de leitura peculiar, diferente dos apresentados nos grupos A, B e C, não foi integrada à tabela demonstrativa e será discutida no item 3.4.4.

3.4. Discussão dos resultados

3.4.1. Grupo A – Leitura limitada: “extração”, “cópia”, “paráfrases às avessas”.

As redações pertencentes ao Grupo A representam as leituras centradas nos textos de apoio. Seus produtores limitaram-se a realização de cópias, algumas delas literais dos enunciados presentes na prova de redação, outras parafrásticas.

Ao retratar as atitudes do leitor durante a leitura, Leffa (1996a) se refere a dois tipos distintos de procedimentos: *extração* ou *atribuição* de significados, e, ao caracterizar o

procedimento de extração de informação, afirma que, nesse caso, o leitor, por acreditar que o significado esteja dentro do texto, procura retirá-lo o que resulta a sua atitude passiva de unicamente localizar o significado no texto e extraí-lo.

Kleiman (1996, p.91), ao tratar da extração de informações dos textos, menciona que é fácil perceber a importância que essa capacidade tem recebido nos manuais de ensino de português, nos trabalhos especializados sobre o assunto e na própria fala do professor. Segundo a autora essa capacidade implica a distinção de idéias principais de informações de detalhe, que é essencial no processo de leitura. Mas é certo que há uma ordem canônica no processo: “lemos nas entrelinhas porque somos capazes de perceber o que está na linha” (op.cit.). De fato, é necessário extrair o mínimo de informação visual possível a fim de construir uma hipótese interpretativa para o texto e reconstruir sua macroestrutura, mas é um equívoco achar que o significado esteja dentro do texto e que para compreendê-lo basta apenas extrair dele informações unicamente visuais.

Essa crença justifica a atitude dos vestibulandos leitores/produtores integrantes do grupo A, que extraíram informações contidas nos textos-estímulos e, à seu modo, reproduziram-nas em suas redações.

Meserani (1995) em *Intertexto escolar: leitura, aula e redação* faz uma categorização explicativa sobre três categorias textuais tipicamente escolares: a reprodução, a paráfrase e a criação. As duas primeiras categorias são as que mais nos interessam no momento, já que a terceira não se fez presente no *corpus* analisado.

Segundo o autor (op.cit., p.81), a reprodução, “expressão usada para indicar um ato ou produto que mantém igualdade com outro ato ou produto que lhe serve de original.(...)”, é “sinônimo de registro, cópia, transcrição”. Assim, um texto é reprodutivo quando se relaciona a outro que lhe serve de original e a reprodução escolar ou redação escolar reprodutiva trata-

se do texto que repete literalmente a aula ou outro texto. “Trata-se, pois, da produção do mesmo, do idêntico ou muito semelhante” (Idem).

Nessa direção, as redações pertencentes ao Grupo A possuem entre si a característica singular de serem redações reprodutivas, pois são, por vezes, cópias fiéis, outras vezes quase parafrásticas dos enunciados dos textos de apoio.

R10 e R13, por exemplo, cujos procedimentos de leitura limitaram-se à cópia dos enunciados presentes nos textos-estímulos.

O título de R10 conduz à suposição de que o candidato entendeu a proposta requerida para discussão na prova: *Ética individual e vida pública devem caminhar juntas?* Apesar de ser uma colagem do título apresentado nos textos-estímulos, foi retomado pelo vestibulando, como tópico do primeiro parágrafo, na forma afirmativa e não na forma interrogativa lá presente. Esse procedimento indica, aparentemente, uma tomada de posição por parte do vestibulando.

A partir dessa afirmação inicial, mesmo que não tenha sido original, esperava-se o desenvolvimento da temática. No entanto, o vestibulando, limitou-se a conectar as proposições favoráveis (SIM) presentes nos *textos-estímulos* (parágrafo 2), encadeando-as logo após à cópia do *texto-estímulo* inicial (parágrafo 1) com pequenas alterações:

(R10) Parágrafo 1:

A ética individual e vida pública devem caminhar juntas. A ética ilumina a consciência humana, sustenta e dirige as ações do homem. É um produto histórico-cultural, define o que é virtude, o que é bem ou mal, certo ou errado, permitido ou proibindo, para a sociedade.

Texto-estímulo inicial: A ética ilumina a consciência humana, sustenta e dirige as ações do homem, norteando a conduta individual e social. É um produto histórico-cultural e, como tal, define o que é virtude, o que é bem ou mal, certo e errado, permitido ou proibido, para cada cultura e sociedade”.

(R10) Parágrafo 2:

Na família onde o homem aprende e desenvolve a ética individual e os valores que constituirão sua identidade, capaz de viver em sociedade.

Proposição afirmativa 1: É no interior da família que o homem desenvolve a ética individual e os valores que constituirão sua identidade como sujeito capaz de viver em sociedade.

Se um indivíduo não consegue ser ético com a família, não conseguirá ser na sociedade, como todo mundo fala “é essa a educação que te ensinaram na sua casa”?

Proposição afirmativa 2: Um indivíduo que não consegue ser ético com sua família, também não o conseguirá sê-lo na sociedade, pois, como diz o ditado popular, “educação vem de berço”.

O exercício da ética pessoal capacita as pessoas para comandar empresas e indústrias de modo honesto, saudável e justo, a falta disso, em um governante é um dos fatores que explica a constituição de sistemas ricos, mas corruptos e insensíveis ao sofrimento humano.

Proposição afirmativa 3: O exercício da ética pessoal capacita o homem público para dirigir, de modo saudável e justo, as ações e a conduta norteadoras de uma sociedade feliz.

Proposição afirmativa 4: A falta de ética de um governante é um dos fatores que explica a constituição de sistemas sociais ricos, porém corruptos, opressores e insensíveis ao sofrimento humano.

Assim, R10 apresenta um verdadeiro movimento de extração, de cópia, inserida de mínimas modificações lexicais. De modo geral, as idéias apresentadas ao longo do texto foram “copiadas” e encadeadas, sem que isso conferisse a necessária unidade temática à redação.

Em R13, encontramos cópias parafrásticas, às vezes, até literais das proposições afirmativas presentes na prova de redação e do texto-estímulo inicial que apresentava o assunto – ética:

(R13) Parágrafo 1: *O homem desenvolve a ética individual e os valores que constituirão sua identidade como pessoa capaz de viver em sociedade no interior da família.*

Proposição afirmativa 1: É no interior da família que o homem desenvolve a ética individual e os valores que constituirão sua identidade como sujeito capaz de viver em sociedade.

(R13) Parágrafo 2: *Um indivíduo que não consegue ser ético e administrar seu próprio relacionamento familiar, também não será capaz de governar a sociedade.*

Proposição afirmativa 2: Um indivíduo que não consegue ser ético com sua família, também não o conseguirá sê-lo na sociedade, pois, como diz o ditado popular, “educação vem de berço”.

(R13) Parágrafo 3: *O exercício da ética pessoal capacita o homem público para dirigir, de maneira saudável e justo, e, como tal, definir o que é certo ou errado para cada cultura e sociedade.*

Proposição afirmativa 3: O exercício da ética pessoal capacita o homem público para dirigir, de modo saudável e justo, as ações e a conduta norteadoras de uma sociedade feliz

Texto de apoio inicial: É um produto histórico-cultural e como tal, define o que é virtude, o que é bem ou mal, certo e errado, permitido ou proibido, para cada cultura e sociedade.

(R13) Parágrafo 4: *A falta de ética pessoal de um governante é um dos fatores que explica a constituições de sistema sociais ricos, porém corruptos, opressores e insensíveis ao sofrimento humano.*

Proposição afirmativa 4: A falta de ética de um governante é um dos fatores que explica a constituição de sistemas sociais ricos, porém corruptos, opressores e insensíveis ao sofrimento humano.

(R13) Parágrafo 5: *Assim a ética ilumina a consciência humana, sustenta e dirige as ações do homem, norteando a conduta individual e social.*

Texto de apoio inicial: A ética ilumina a consciência humana, sustenta e dirige as ações do homem, norteando a conduta individual e social (...)

R10 e R13 representam a classe de leitores extratores de informações, “decodificadores”, retrato das redações escolares tipicamente “reprodutivas” (Meserani, 1995). Essa categoria textual reprodutiva, segundo Meserani (1995), é uma categoria sustentada pela própria instituição escolar a partir da aula, pois, geralmente, institui o aluno como “ouvinte” fixador da “matéria” por meio do “registro”, melhor dizendo: por meio da “cópia” da fala do professor ou dos escritos por ele trazidos.

A consequência desse modelo de ensino/aprendizagem é a formação de alunos leitores/escritores reprodutores dos discursos alheios – do professor, do livro didático, dos textos trabalhados em sala, etc.; alunos acostumados com a idéia de que ler é retirar informações do texto lido, extraindo, copiando os significados nele contidos a partir da decodificação dos seus itens lexicais e de que escrever é reproduzir por escrito todo o discurso

extraído ou copiado através de práticas de redação como “ajuste de contas” (ILARI, 1992, p.73).

A redação escolar reprodutiva é, conforme Meserani,(1995, p.95), sempre reprodução literal da matéria dada ou de outros textos, e como objetiva mostrar para o professor, compreensão e assimilação de conhecimentos, constitui-se, naturalmente, num texto excessivamente fiel ao seu original. E é essa fidelidade que conduz o aluno “à cópia ou à transcrição certa, sem erros, ruídos ou modificações de qualquer natureza. O acerto se propõe nos limites da literalidade” (op.cit., p.95-96).

Assim, nos *limites da literalidade*, o aluno é conduzido a dois tipos de assimilação de informações, conseqüentemente, a dois tipos de envolvimento com o objeto texto:

- a) de forma decorada ou memorizada;
- b) de forma compreensiva

A decoração, segundo Meserani (1995, p.96), encontrou lugar na escola desde cedo, e a respeito cita Rui Barbosa:

a decoração automatiza, a um tempo, o mestre e o aluno, *reduzidos a duas máquinas de repetição material*. Por ele o ensino, em vez de ser uma força viva, encarnada no professor, consiste apenas num grosseiro processo de moldar rigorosamente a lição do mestre pelo texto do livro, e industrializar nos hábitos de uma reprodução estéril, *pela frase inflexível do compêndio* e pela palavra servil de preceptor, o espírito do aluno. O menino não é uma alma; é uma tábua onde se embute (...) O menino que maior número de páginas gravar textualmente na cabeça, que por mais tempo as retiver na mente, que mais pronta e exatamente as desdobrar a uma pergunta do questionário adotado, esse será a mais aplaudida, a mais premiada e a mais esperançosa figura da classe.

Smith (1989) também alerta para o fato de ser o aprendizado decorado improdutivo, e sobre o desconhecimento entre a real relação entre os processos de compreensão e memória que, possivelmente, sustenta a crença de que basta decorar para aprender.

No item 1.3.5.1., apresentamos as considerações de Smith (1989), nas quais o significado da palavra *memorizar* que, normalmente, recebe o sentido de *decorar*, adquire novo sentido.

A forma compreensiva de assimilação de informações implica um entendimento amplo das informações, segundo Meserani, mas como, geralmente, o aluno não chega a alcançar o nível interpretativo de compreensão, acaba não realizando a necessária interação entre os conteúdos que o texto apresenta com os conhecimentos que ele possui. Não ocorrendo tal interação, o aluno/leitor acaba limitando-se às idéias superficiais do texto, à identificação da informação visual aparente no texto, não havendo, assim, possibilidade de fazer-lhe modificações pertinentes.

De acordo com Smith (1989, p.81), é certo que os leitores precisam extrair sentido da informação visual em um texto, a fim de serem capazes de ler aquele texto, mas a leitura é bem mais do que a identificação da informação visual. “Em certo sentido, a leitura é o que você faz com a informação visual; esta – a informação visual – é somente o começo” (op.cit.).

O autor argumenta em oposição a idéia de que a leitura seja “aquisição de informações” do texto, contraria a idéia que concebe os escritores com “codificadores” de mensagens textuais cujos leitores devem “decodificar”. Segundo Smith (1989), é essa visão que leva à concepções errôneas sobre a leitura e sobre sua aprendizagem.

Tal incorreção é o que verificamos nos procedimentos de leitura dos vestibulandos leitores/produtores das redações do grupo A, que não conseguiram fazer uma interpretação mais aprofundada dos textos de apoio, permaneceram no nível literal de compreensão, retidos às idéias ali contidas, detidos nas proposições ali presentes, arriscando-se muito pouco a realização de incursões nos textos lidos e a realização de inferências, e quando isso aconteceu, alterações semânticas, mínimas, se fizeram presentes, resultando nas chamadas “paráfrases às

avessas” (MARCUSCHI, 1999, p.114). É o caso de R9 e R21, que se constituem em exemplos típicos desse tipo de paráfrases.

Seus produtores, por não realizarem uma leitura mais aprofundada dos textos-estímulos e, por não atingirem o nível interpretativo de leitura, restringiram-se ao nível literal de compreensão, à leitura superficial das idéias ali contidas, não realizaram incursões nos textos-estímulos, retirando deles informações implícitas ou acrescentando outras; limitaram-se a *tentar escrever* com outras palavras as idéias que os textos continham e acabaram expressando aquilo que os textos *não continham*.

A realização de paráfrases na literatura é, segundo Kleiman (1997, p.83), a capacidade de contar o texto com as próprias palavras, mas como essa capacidade depende, em grande medida, da percepção das relações existentes entre as estruturas mais locais do texto, e também da percepção do global e da transformação dos elementos locais num todo coerente, tais tentativas de realização de paráfrases podem resultar em alterações sintáticas e lexicais responsáveis por danosas alterações semânticas.

Parafrasear, no entanto, não significa alterar o sentido daquilo que se lê, ao contrário, segundo Meserani (1995), é reafirmar em palavras diferentes o mesmo sentido de uma obra escrita. Nesse sentido, a paráfrase remete-se a um texto para reafirmá-lo ou esclarecê-lo, implicando de tal modo a concordância que, às vezes, a aproxima da reprodução.

Em R21, o inusitado é justamente o oposto do que Meserani designa por paráfrase. Em R21 o vestibulando leitor/produtor utiliza-se de algumas proposições presentes nos *textos-estímulos* contrariando-as, conforme comprovam os itens lexicais “deve” (parágrafo 1), “expressa” (parágrafo 2), “foram totalmente” (parágrafo 3) de R21, presente nas proposições negativas 1, 2 e 3 da prova de redação:

Proposição negativa 1: Ética individual de um homem público não deve interferir no julgamento do seu valor social. (grifo nosso)

Proposição negativa 2: A forma como um homem público administra o seu relacionamento familiar não expressa sua competência, para administrar as questões públicas. (grifo nosso)

Proposição negativa 3: Historicamente, homens públicos de vida privada conturbada não foram, necessariamente, maus administradores. (grifo nosso)

Além do recurso de *cópia* de informações, o leitor/produtor de R21, lança mão do recurso de *paráfrase reprodutiva*, “paráfrase às avessas” conforme Marcuschi (1999), haja vista que alterou o sentido das proposições que enunciou. Nenhum problema nesse procedimento se ele fosse utilizado como meio de estabelecer a posição do vestibulando frente a temática solicitada para discussão na prova, e a fizesse expandir ao longo do texto.

Em R9 também temos modificações, mínimas. A redação é construída com informações retiradas – *extraídas* – dos textos de apoio e com algumas alterações semânticas.

Embora superficialmente, percebe-se que o vestibulando leitor/produtor de R9 pretendeu conscientemente utilizar os textos de apoio presentes na prova, observa-se também sua intenção de ir além desses textos, trazendo informações que pudessem melhor explicar o que estes textos diziam.

(R9) Parágrafo 1 - 2º período: *Pois todo homem sabe o que é certo e o que é errado, o que é bem e o que é mal.* (grifo nosso)

Texto-estímulo inicial

(...) É um produto histórico-social e, como tal, define o que é virtude, o que é bem ou mal, certo e errado, permitido ou proibido, para cada cultura e sociedade.

O enunciado *todo homem sabe o que é certo e o errado, o que é bem e o que é mal* se aproxima dos itens lexicais presentes no texto de apoio inicial, mas semanticamente se distancia. Segundo o produtor de R9, todo o homem *sabe* o que é certo e o que é errado, o que é bem e o que é mal, proposição não existente nos textos de apoio inicial.

Do mesmo modo, no parágrafo 2, encontramos idéias construídas a partir do enunciado presente na proposição afirmativa 2, mas não autorizadas por ele:

(R9) Parágrafo 2: (...) *se uma pessoa não recebeu educação em casa não é nas ruas ou na escola, que ela vai receber. Essa pessoa nunca vai ter nada na vida, hoje em dia, ninguém gosta de pessoas mal educadas.*

Proposição afirmativa 2: Um indivíduo que não consegue ser ético com sua família, também não o conseguirá sê-lo na sociedade, pois, como diz o ditado popular, “educação vem de berço”.

Constatamos que a idéia instaurada pelo produtor de R9, nesse parágrafo, distancia-se da idéia presente proposição afirmativa 2.

No parágrafo 3 de R9, na seqüência, o esquema de conhecimento evocado parece ter sido ativado a partir do item lexical *dirigir*, presente na proposição afirmativa 3:

(R9) Parágrafo 3: *No transito, a pessoa que não tem educação no trânsito, não poderia estar dirigindo nas ruas pois não param em sinais fechados ou param em cima da faixa de pedestre, andam em alta velocidade arriscando a vida de muitas pessoas. Essa pessoa que não tem educação no trânsito, não tem a capacidade de dirigir um automóvel pois não sabe ainda o prazer de dirigir de modo saudável sem atingir a sociedade.*

Proposição afirmativa 3: O exercício da ética pessoal capacita o homem público para dirigir, de modo saudável e justo, as ações e a conduta norteadoras de uma sociedade feliz. (grifo nosso)

Esse procedimento revela uma leitura não autorizada pelos *textos-estímulos* que lhes deram origem, pois não mantêm entre si uma relação de similaridade semântica.

É importante mencionar que a presença de textos de apoio na prova de redação não obriga os candidatos a usarem as proposições ali presentes, mas a refletirem criticamente sobre tais proposições, a fim de expandi-las, o que requer uma atitude de descentração desses textos e, conseqüentemente, a produção de uma redação que não se restrinja a transposição literal desses textos, nem o acionamento de *esquemas* de conhecimentos inadequados, mas que reflita, a partir das idéias ali contidas, sobre o tema solicitado para discussão na prova.

Porém, essa não é a prática cotidiana em sala de aula, “na escola, há várias razões de aprendizagem e de uso textual para se ler/escrever paráfrases reprodutivas. Em princípio,

porque a escola não é uma agência de criação, mas de transmissão e assimilação de informações” (MESERANI, 1995, p.100-101). E quanto a isso não temos dúvida. Sabemos que a formação de leitores extratores de significado não é algo inesperado, já que dentro da visão mecanicista de leitura, o texto, segundo Leffa (1996a), não possui um conteúdo, mas reflete-o como um espelho, e o significado é extraído por meio de um processo de leitura linear; uma visão estruturalista e mecanicista de linguagem por certo, segundo a qual “o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido” (CORACCINI, 1995, p.13).

As redações integrantes do Grupo A são significativas daquilo que denominamos redação escolar com finalidade em si mesma. E nesse sentido relembramos a distinção estabelecida no capítulo 2 (item 2.4.) entre redação *na* escola e redação *para a* escola.

Sob esse aspecto destacamos R9, R10, R13 e R21 como exemplos representativos de atividades escolares que, muito provavelmente, veiculam a idéia de produção de texto como *redação para a escola* (GERALDI, 1997c, p.136), de leitura como decodificação, extração, cópia do significado veiculado no texto, e de escrita como reprodução desse significado, extraído, copiado, às vezes literalmente, e às vezes, parafraseadamente.

3.4.2. Grupo B – Leitura marginal: atribuição inadequada de sentido, “inferência não autorizada”.

As redações integrantes do grupo B são maioria entre o *corpus* analisado e representam o que denominamos de grupo das leituras marginais, leituras distantes do tema solicitado para discussão na prova.

Sabemos que, de modo geral, a existência de muitas informações e detalhes, sobrecarregaria o texto e, certamente, dificultaria a leitura. Os textos são, portanto, regidos

por um princípio de “economia lingüística” (MARCUSCHI, 1999, p.101) e, por essa razão, a participação do leitor é decisiva no processo.

Esse princípio de economia lingüística a que os textos se submetem é, segundo Marcuschi (op. cit.), um dos maiores responsáveis pela realização das operações cognitivas na leitura, as inferências, já que os textos, geralmente, apresentam uma série de lacunas que devem ser preenchidas por elos de ligação, através de pressuposições ou relações lexicais e conceituais realizadas pelo leitor.

A recuperação ou restauração desses elos não são, segundo Marcuschi (1999), propriamente operações cognitivas, e sim, preenchimentos automáticos de lacunas, cuja finalidade é tornar explícito o que está implícito semanticamente. As inferências – operações cognitivas na leitura – não ativam unicamente relações entre os conhecimentos lexicais, mas envolvem também, segundo o autor, outras relações como: conhecimentos, crenças, circunstâncias em que o texto é lido e conhecimentos sobre as leis do discurso, enfim, envolvem todo um contexto cognitivo. Na concepção de Marcuschi (op.cit.), a construção de sentidos para um texto não requer somente o estabelecimento de referente, pois existem outras dimensões importantíssimas em jogo: a cognitiva e a pragmática.

Sendo assim, a compreensão em leitura é, de fato, como afirma Marcuschi (1999), um processo de avanço de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas. Nisso reside a possibilidade de inúmeras leituras (nem todas pertinentes) para um mesmo texto, e uma vez que o leitor, mesmo que adulto, não seja proficiente, ele procura compensar sua dificuldade de extrair informações dos textos com a utilização exclusiva de seu conhecimento prévio ou prendendo-se ao uso literal da linguagem, o que faz surgir falsos alarmes causadores de inferências distorcidas e não pretendidas, como no caso das ironias, metáforas e textos ambíguos, casos não abordados nessa discussão.

O fato, então, de o leitor confiar exclusivamente em seu conhecimento prévio pode provocar as inferências motivadas mas não autorizadas, mencionadas por Marcuschi (1999, p.94).

Nas redações integrantes do grupo B, acontece uma espécie de “ilusão de ótica”; o vestibulando/leitor, levado ao extremo da atribuição de sentidos, considerou as fontes de informação presentes na prova, aquelas veiculadas nos próprios textos de apoio, mas atribuiu-lhes sentidos não autorizados porque não pertinentes ao esquema central a que se referiam.

Retomando a denominação de Marcuschi (1999, p.101), “a inferência é uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas” . No entanto, “as proposições dadas e as inferidas devem manter relações passíveis de identificação” (op.cit.) e não foi isso que ocorreu nas redações destacadas nesse grupo.

As proposições construídas pelos vestibulandos leitores/produtores das redações pertencentes ao Grupo B não foram pertinentes às proposições presentes nos textos de apoio, pois estes acionaram esquemas cognitivos não pertinentes ao esquema central da prova, que era a discussão sobre a interferência ou não da ética individual na vida pública, esquema que envolvia dois valores semânticos: *ética individual* e *vida pública* em sua significação individual e em sua relação em conjunto.

A hipótese que levantamos como justificativa para o procedimento desses vestibulandos é a da inexistência de conhecimentos de mundo compatíveis com os conhecimentos veiculados na prova e, se a informação visual é somente o ponto de partida para a compreensão em leitura, conforme Smith (1989), é preciso que a informação não visual (o conhecimentos prévio) seja acionada, mas que seja compatível com a informação visual. Essa compatibilidade implica a reconstrução do tema, ou seja, a macroestrutura do texto que a apreensão do tema permite construir, sem a reconstrução temática, “os blocos de informação

parecem desconexos, e a organização e hierarquização entre as diversas informações fica menos acessível” (KLEIMAN, 1999, p.57).

O que está evidente nas redações pertencentes ao grupo B é o acionamento de conhecimentos de mundo secundários em relação aqueles requeridos para discussão na prova. Aos esquemas de conhecimento ética individual e vida pública, foram ativados esquemas secundários, não compatíveis com a discussão que se pretendia ver instaurada, e como já foi dito (Capítulo 1, item 1.3.5.3.), os esquemas não se encontram soltos dentro da estrutura cognitiva do leitor, mas formam uma rede, entrelaçando-se com outros esquemas. O leitor precisa evocar um esquema de conhecimento adequado ao assunto que lê, e dentro dele distinguir os elementos pertinentes dos não pertinentes, sabendo destacar o que é geral do que é específico. Se, no processo de ativação dos esquemas, não houver essa necessária distinção, a realização de inferências fica prejudicada e também toda a atribuição de sentidos ao material que se lê. Vejamos, de modo geral, os *esquemas* de conhecimento ativados pelos vestibulandos leitores/produtores desse grupo:

R2, R4, R22 e R30: Educação;

R7: Conduta humana, a luta pela sobrevivência, a desconfiança no ambiente de trabalho, a ausência de apoio familiar e suas conseqüências, a necessidade de “união suprema”;

R17: Ética, violência, injustiça social, corrupção;

R19 e R28: O caso extraconjugal do então Presidente dos EUA, Bill Clinton;

R5 e R23: Etnia;

R26: Etiqueta;

R3, R6, R11, R14, R29: Vida familiar e trabalho.

Convém mencionar a necessidade de conhecimentos comuns entre produtor e receptor propostos por Koch e Travaglia (1998 e 1995), a fim de garantir o mínimo de compatibilidade entre os dados que o texto apresenta com os dados que o leitor possui. “Quanto maior a parcela de conhecimentos comuns, menor a necessidade de explicitude do texto, pois o receptor será capaz de suprir as lacunas, por exemplo, através de inferências” (Koch e Travaglia, 1998, p.64) e menor a possibilidade de atribuição inadequada de sentido às proposições lidas.

Marcuschi (1999), ao propor três tipos de inferências textuais: a inferência lógica; a inferência analógica-semântica e a inferência pragmático-cultural, identifica o terceiro como o mais freqüente na leitura de textos. Segundo o autor (op.cit.), esse tipo de inferência tem como base a formação individual e a condição sociocultural dos indivíduos leitores, envolve os conhecimentos pessoais, as crenças e as ideologias dos sujeitos leitores e é responsável pela construção de diferentes significados para um mesmo texto.

Podemos considerar que em todas as redações pertencentes ao grupo B esse tipo de inferência ocorreu e foi responsável pelo acionamento de esquemas de conhecimentos inadequados mas motivados. Como exemplos, mencionamos, em especial, algumas redações, nas quais o comprometimento da reconstrução temática, devido à interferência dos conhecimentos de mundo dos vestibulandos leitores/produtores, é visível.

O leitor/produtor de R2, por exemplo, por um processo inferencial equiparou dois itens lexicais – ética individual e educação – numa mesma categoria semântica, distanciou-se da maioria das informações proposicionais presentes nos *textos-estímulos*, atribuindo àquelas que não ignorou um sentido não autorizado, mas motivado (proposição afirmativa 1 e proposição afirmativa 2). Esse procedimento, conduziu-o à ativação de conhecimentos prévios relativos ao que ele atribuiu como sendo o esquema central do texto: educação. No entanto, o que se pretendia ver discutida era a relação entre a ética individual e a vida pública,

e o candidato, produtor de R2, restringiu-se a focalizar um esquema de conhecimento secundário, marcado pelos itens lexicais: *uma boa educação*, registrados no parágrafo 2.

Muito provavelmente, o vestibulando leitor/produtor de R2, influenciado pelas proposições afirmativas 1 e 2, ativou um conhecimento *seu* de mundo, e nesse esquema de conhecimento centrou sua discussão. Esqueceu, no entanto, que escrever um texto, cuja temática está previamente definida, requer um procedimento amplo de leitura do material a sua disposição, um verdadeiro movimento de leitura/escrita.

O vestibulando leitor/produtor de R3, por sua vez, parecia estar certo de que havia focalizado o tema em discussão na prova, haja vista a declaração feita no parágrafo 1, introduzida pelo dêitico *neste* (parágrafo 1):

(R3) Parágrafo 1: *Apresentam neste tema dois lados o negativo, expondo sua família e tirando a privacidade de um lar; e o positivo, que ajuda sua família a crescer na vida profissional.*

Porém, no parágrafo 2, o vestibulando leitor/produtor desvela os verdadeiros esquemas de conhecimento que acionou, confirmado pelos itens lexicais “trabalho” e “família” presentes no parágrafo.

(R3) Parágrafo 2: *Quando um homem público relaciona trabalho com família ele está ao mesmo tempo tirando a liberdade, de certo modo de seus filhos e esposa pois a partir daí passarão a ser chamados com “o filho de tal”...sendo perturbados nas ruas, escolas ou até mesmo em suas próprias casas.*

Presumimos que o vestibulando leitor/produtor de R3, partindo do item lexical *ética individual*, acionou o esquema *família*, e partindo do item lexical *vida pública*, acionou o esquema *trabalho*, construindo novas proposições a partir das já dadas, porém, que não adquiriram a relação de pertinência necessária aos esquemas de conhecimento propostos para discussão na prova.

Assim como R3, foi consideravelmente comum, entre as redações do grupo B, o acionamento do esquema de conhecimento sobre a relação “trabalho e família”:

(R6) Parágrafo 1: *Uma pessoa que é boa dentro de casa, não é necessariamente boa no trabalho, e vice versa.*

(R11) Parágrafo 1: *A maneira com que um homem público se relaciona com a família, seja ela, uma relação familiar boa ou ruim, não interfere no seu relacionamento público, ou seja, com o seu trabalho.*

(R14) Parágrafo 1: *O homem reflete em seu trabalho o que ele é em sua vida particular. Problemas em sua vida particular interferem em sua vida social. Problemas em seu trabalho acarretam sérias frustrações em sua casa.*

(R29) Parágrafo 3: *Todo pai e mãe trabalha pensando em sua casa nos filhos para que tenham o de melhor e então estamos novamente envolvendo vida individual com a pública, pois todos nós não trabalhamos só pensando em nós, até os Jovens trabalham pensando em ajudar em casa no final do mês.*

A ativação dos esquemas de conhecimento *trabalho* e *família* não foram por si só impertinentes, mas os conteúdos semânticos que evocaram e relacionaram demonstraram focalização inadequada do que era solicitado nos comandos: a discussão sobre a interferência (ou não) da ética individual na vida pública, o que não foi discutido pelos vestibulandos leitores/produtores. As discussões ficaram em torno de esquemas de conhecimento secundários: “bondade”, “competência” (R6); “relacionamento” (R11); “brigas familiares”, “problemas profissionais” (R14) e “comportamento familiar” (R29)

Assim, também, ocorreu com os produtores de R19 e R28.

(R19) Parágrafo 1: *Bill Clinton deve ou não ser afastado, do cargo de “Presidente do Mundo”, por causa da sua vida sexual?*

(R28) Parágrafo 2: *Esse movimento para derrubar o presidente dos Estados Unidos, Bill Clinton, têm como provas, atos de imoralidade de sua vida pessoal, particular, e que somente a ele pertence. É uma indignação ver um país que se diz tão desenvolvido, levar brigas domésticas até a congressos, onde aí poderiam gastar seu tempo tentando impedir até o bombardeamento ao Iraque. Mas, ao invés disso, dão prioridade a fofocas e assuntos que não levam ao desenvolvimento de nada.*

Os conhecimentos de mundo acionados em R19 e R28 não foram totalmente impertinentes, ao contrário, mantinham relação de compatibilidade com a proposta sugerida para discussão na prova. O caso Bill Clinton constituía-se, de fato, num problema ético de um homem de vida pública, porém, esse conhecimento prévio – de mundo, demonstrado por seus produtores, deveria ser contextualizado ao esquema central solicitado para discussão (o que não aconteceu) por meio de informações, dados, enfim, argumentos que respaldassem uma opinião em relação ao tema, que era claro: *a ética individual e vida pública devem caminhar juntas?*

Cabe aqui resgatar os dizeres de Koch e Travaglia (1998, p. 63):

É a partir dos conhecimentos que temos que vamos construindo um modelo do mundo representado em cada texto – é o mundo textual. Tal mundo, é claro, nunca vai ser uma cópia fiel do mundo real, já que o produtor recria o mundo sob dada ótica ou ponto de vista, dependendo de seus objetivos, crenças, convicções e propósitos(...). Mas, para que possamos estabelecer a coerência de um texto, é preciso que haja correspondência ao menos parcial entre os conhecimentos nele ativados e o nosso conhecimento de mundo, pois, caso contrário, não teremos condições de construir o mundo textual, dentro do qual as palavras e expressões do texto ganham sentido.

Essa compatibilidade, entre os conhecimentos de mundo existentes no material de leitura e os conhecimentos de mundo evocados pelo leitor, é necessária para que haja a reconstrução do mundo textual, e, na situação de exame vestibular, para a constituição da redação que trate do tema requerido.

A não correspondência entre os conhecimentos veiculados nos textos e os conhecimentos que o vestibulando leitor/produtor possui, acarreta a ativação de esquemas de conhecimentos não pertinentes, algumas vezes, porque estes são secundários ou, em outras vezes, porque são, de fato, equivocados, como em R5 que oscilou entre o esquema *etnia* e *etiqueta*, R23 que acionou o esquema *etnia* e em R26 que confundiu *ética* com *etiqueta*:

(R5) Parágrafo 1: *O homem é um animal que se difere dos outros por ser racional e capaz de agir*

conforme a sua consciência e valores, possibilitando viver em sociedades mesmo entre conflitos de ideais, apesar de cada pessoa ter hábitos e culturas dos mais variados. Principalmente num país como o Brasil onde há grande mistura étnica e cultural.

(R5) Parágrafo 3: *Assim também, foram os negros, japoneses e colonizadores, se misturaram e trabalharam aqui, mas não deixaram de praticar certos costumes de seus povos, dos quais alguns já são incluídos hoje na vida cotidiana e até como um cultura brasileira.*

(R23) Parágrafo 2: *A vida de cada pessoa começa a partir de sua educação familiar, seus conceitos básicos e seu modo de vida no lar, será refletido para a vida social, principalmente nos dias atuais, por vivermos em uma sociedade conturbada com grandes diferenças étnicas.*

(R26) Parágrafo 2: *A sociedade hoje precisam de pessoas éticas principalmente no mercado de trabalho, pois o consumidor repara muito no tipo de pessoa que está lhe servindo, caso não tenha um pouco se quer de ética o consumidor não voltará nunca mais. Também em festas, restaurantes e em outros lugares em que as pessoas geralmente freqüentam, elas devem pelo menos ter um pouco de ética, assim ela se tornará elegante e muito mais simpática e as outras pessoas irão observar essas qualidades.*

(R26) Parágrafo 3: *A ética e a vida pública devem estar sempre juntas, pois hoje em dia não é muito difícil de se ter ética, já existem cursos e vários livros de apendizagem com isso elas podem conviver muito bem com a sociedade e assim a ética e a vida pública passaram a andarem juntas, com isso o país ficará melhor*

O desconhecimento vocabular, ou melhor, o “desconhecimento conceitual” (FULGÊNCIO e LIBERATO, 1996, p.55) impediu que os leitores/produtores de R5, R23 e R26, utilizassem a informação visual (ponto de partida para alcançar a informação não visual) para alcançar o significado real. Impossibilitados de alcançar o verdadeiro significado, atribuíram sentidos indevidos e não autorizados pelos textos-estímulos.

E, se o texto funciona apenas como ponto de partida para o estabelecimento da coerência, é a participação do leitor que, de fato, determina o estabelecimento de sentido para o texto, pois é ele quem traz consigo uma série de conhecimentos armazenados em sua memória que serão ativados ou não, no momento de interação com o texto.

Relembramos: o conhecimento de mundo é o grande responsável pelo estabelecimento da coerência, “se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele parecerá destituído de coerência” (KOCH e TRAVAGLIA, 1998, p.60).

3.4.3. Grupo C – *Leitura suspeita: a redação “pronta”.*

As redações que fazem parte do Grupo C representam os textos que vêm provocando inquietações em pesquisadores de concursos vestibulares, trata-se da “redação pronta”, que nós designamos aqui de “texto sob encomenda”, pois é um texto certamente produzido em alguma situação escolar e trazido, conscientemente, na mente do leitor e evocado no momento de realização da prova, na tentativa de escrever algum assunto mesmo que este assunto não tenha absoluta relação com aquele requerido para discussão.

Menegassi e Zanini (2000, p.27) mencionam que a prática de avaliação de redação tem demonstrado que muitos alunos trazem um texto decorado em suas mentes para as situações específicas como o concurso vestibular. Segundo os autores, esse tipo de redação é visivelmente detectada, pois, salvo raras exceções, são textos bem estruturados que não mantêm qualquer vínculo com a temática proposta, ou, em outros casos, a proposta é marcadamente exposta em um parágrafo específico, normalmente no meio ou no final do texto, destoando do restante do texto. O objetivo é trazer um assunto atual e adaptá-lo à situação.

Segundo Duarte (1998, p.142) “tratar de um tema atual é, muitas vezes, a concepção que se passa nos colégios do que seja um desempenho positivo na avaliação da redação nos vestibulares”. Duarte (op.cit.) menciona, também, que existem aulas de redações que enfatizam “modelos” para que os alunos “decorem” e instruções para que na hora do vestibular, eles somente façam alguns “arranjos”.

Assim, por meio de “macetes” os vestibulandos de R1, R8, R15, R16, R18, R20, R24, R25 e R27 muito provavelmente, trouxeram para o momento de realização da prova um texto “pronto”, “sob encomenda” arquivado na memória.

Tais redações, aparentemente “prontas”, denunciam as condições de leitura/escrita a que esses vestibulandos foram submetidos e a permanência de uma concepção de linguagem não como instância sociocomunicativa, meio de interação entre sujeitos – ouvintes/leitores, falantes/escritores – que produzem história através da sua palavra, mas como produto de uma língua pronta e acabada.

Nessa perspectiva, o texto não é visto como uma totalidade resultante “de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (GERALDI, 1997c, p.98), deixa, portanto, de ser entendido como “componente verbalmente enunciado numa dada situação sociocomunicativa” (KOCH, 1998, p.21). É como se o texto fosse um produto a ser reproduzido em qualquer situação e não construído, de acordo com o contexto de produção.

Os vestibulandos leitore/produtores das redações pertencentes ao grupo C não se preocuparam em interagir com os seus interlocutores e desenvolver uma redação pertinente à temática proposta, vieram com textos prontos e os adaptaram ao momento, tentando preencher as linhas em branco com algum assunto já anteriormente tratado.

R1 trata da necessidade de existir uma “sociedade igualitária”:

(R1) Parágrafo 1: *No Brasil acontece muitas coisas que em relação a justiça nosso país não é bom, ...o que podemos fazer em relação a esse modo de vida para termos uma sociedade igualitária?*

(R1) Parágrafo 2: *Primeiramente pode-se analisar que para ter uma sociedade igualitária é preciso que todos trabalhem e tenha seus próprios empregos para ter uma vida confortável e estável para sim poder entrar para a sociedade, mas para que isso aconteça todos devem batalhar.*

R8 trata da “influência do meio”, termo muito usado em aulas de biologia:

(R8) Parágrafo 1: *O meio em que o ser humano é destinado a viver, pode implicar e muito, em sua*

convivência junto à sociedade.

Menciona a vida educacional de jovens, cujos pais vêm perdendo o controle e as conseqüências disso: o crescimento do número de bandidos, assaltantes e políticos desonestos e, refere-se, também, sobre a situação de miséria:

(R8) Parágrafo 4: *Nos dias atuais, vemos que cada vez mais, os pais tem menos influências sobre a vida educacional de seus filhos, pois, não conseguem educa-los, de maneira exemplar, e na maioria das vezes, perdem o controle, digo, controle da situação, fazendo com que cresçam alienados, insensíveis aos sofrimentos alheio e fazendo com que ainda mais, cresça o número de bandidos, assaltantes, e o pior de todos, políticos desonestos que nos arrombam todos os dias, sem pensar se muitos estão morrendo de fome e miséria em todo o país.*

Cita a necessidade de uma política mais justa e solidária, assunto igualmente veiculado na mídia:

(R8) Parágrafo 5: *É preciso que as pessoas se conscientizem e que fiquem atentas aos problemas da sociedade e principalmente na educação dos seres humanos, para que possamos no futuro, ter uma vida melhor, e um destino mais próspero para o nosso país, e conseqüentemente também, uma política mais justa e solidária, para que as pessoas não sofram como nos dias atuais.*

R15 trouxe, igualmente, o assunto do momento: a clonagem, divulgada em 1999 e a eutanásia, assunto resgatado pela mídia com a finalidade de suscitar uma discussão a respeito dos limites da ciência e do homem:

(R15) Parágrafo 1: *Neste final de milênio surgiram vários avanços na medicina, e muita polêmica também, como: clonagem de seres humanos, eutanasia, etc.*

(R15) Parágrafo 5: *Em síntese, o que falta para os seres humanos, e até em que ponto eles devem influenciarem na mãe natureza, na vida de um ser vivo e descobrir a hora de parar.*

R16 e R18 possuem o mesmo título: *Brasil mostra a sua cara*. Expressão encontrada em uma apostila bastante conceituada nos meios escolares. Em R16, várias “caras” do Brasil foram apresentadas, a partir do anúncio de vários problemas: nova era, globalização

tecnológica, comportamento humano, etc., uma miscelânea informativa dos assuntos lidos/ouvidos muito provavelmente, em aulas preparatórias para a redação no vestibular:

(R16) Parágrafo 1: *Estamos entrando em uma nova era, o nosso Brasil está completando 500 anos*

No ano de realização deste Concurso Vestibular (1999), havia um grande movimento na mídia em relação à aproximação dos 500 anos do Brasil, era o assunto do momento, e aliado a ele, todos os avanços e atrasos políticos e sócio-culturais ocorridos no Brasil até então, fizeram-se presentes nas discussões. Certamente, o vestibulando leitor/produtor de R16 tentou aproveitar estes assuntos em sua redação e, no segundo parágrafo, encaixar um aspecto do assunto abordado na prova:

(R16) Parágrafo 2: *A globalização tecnológica muito avançada, nos brasileiros, temos que estarmos muito preparado e conscientizado que o problemas dos desemprego, educação, moradia, saúde, inflação, drogas estão prejudicando a ética moral desse nosso país tão bonito.(grifo nosso)*

Apesar da tentativa de enquadrar o que poderia se caracterizar em um aspecto do tema solicitado para discussão: *a ética moral*, esse conhecimento de mundo não foi devidamente integrado ao esquema de conhecimento da prova. Além disso, o produtor de R16 não o abordou; ao contrário, “divagou” sobre ele, o que significa “andar sem rumo, sair do assunto de que se tratava, fantasiar, devanear” (Ferreira, 1993, p. 184), pois nos parágrafos seguintes, outros assuntos foram mencionados:

(R16) Parágrafo 3: *O desemprego está com uma taxa de 8%*

(R16) Parágrafo 5: *A tecnologia está muito avançada, dando um apoio maior ao cidadão que não necessita de sair do seu trabalho e de sua casa para negociar Pro outro lado está afastando cada vez mais de conviver em socialização. Percebemos que nesse País, nós cidadãos, somos representados como uma estrela, todos estão brilhando em um ponto do céu. Embora que alguns tenha pouco brilho e outros brilham demais. Isso faz com que devemos nos comportar de igual para igual perante a todos.*

Em R18, o vestibulando leitor/produtor fala da ética cultural e mostra a “cara” de um Brasil que está perdendo a ética cultural:

(R18) Parágrafo 2: *No Brasil percebemos que a ética cultural já não tem tanto valor ou seja muitas pessoas acreditam que para ocorrer um avanço na sociedade é necessário se desvincular dos seus laços familiares e seguir apenas a modernidade deixando de levar em conta o nacionalismo das nossas gerações passadas*

O vestibulando leitor/produtor de R18 aciona um conhecimento de mundo específico: ética cultural, mas não resgatou o *esquema* de conhecimento central solicitado para discussão na prova: ética individual e vida pública devem caminhar juntas?

Esta redação se enquadra perfeitamente na designação de Menegassi e Zanini (2000, p.27) – a “redação pronta”, pois apesar de ter fugido ao tema solicitado para discussão na prova, constitui-se num texto bem formado. No entanto, considerando-se a situação: um exame de seleção, não podemos perder de vista as instruções para a realização da prova que requer a leitura dos textos de apoio e, considerando-se a perspectiva de leitura como processo que envolve compreensão/interpretação, temos que reconhecer a compreensão dos textos-estímulos como princípio básico para a produção da redação, ponto de partida para construí-la.

R20 apresenta uma característica diferenciada das redações representantes do grupo C: o caráter apelativo:

(R20) Parágrafo 3: *Há no semblante do povo traços de indignação e desanimo, alguns aceita os fatos, acredita ser o destino, outros com tristeza no olhar tenta desesperadamente entender o motivo de tanta humilhação.*

(R20) Parágrafo 4: *A indiferença mata mais que a fome, a aids e a guerra, onde encontrar forças para continuar?*

(R20) Parágrafo 5: *Haverá um dia governantes capazes de mudar radicalmente o sistema constitucional da teoria para a prática, e surgirá uma nação justa e feliz, então acontecerá a tão esperada explosão da bomba da paz.*

Os conhecimentos de mundo acionados pelo vestibulando leitor/produtor de R20 apresentam fatos da realidade social transformados em enunciados poéticos. Não há, também, nenhum indício de proximidade entre os enunciados proferidos pelo vestibulando leitor/produtor e os enunciados presentes nos *textos-estímulos*.

R24 e R25 apresentam o mesmo assunto: o voto, que em R24 é a arma do povo e em R25 é a esperança ilusória do povo:

(R24) Parágrafo 3: *Portanto vote e tente melhorar o país cada vez que a falta de ética, a falta de responsabilidade, a corrupção surgir pois, somente juntos poderemos mudar.*

(R25) Parágrafo 2: *Primeiramente, os nossos governantes na hora de se elegerem promete, faz de tudo o que podemos imaginar para iludir o eleitorado, poucos que são dignos de confiança e o povo acredita que em cada eleição o Brasil vai melhorar e nada, mas a cada eleição que passa as pessoas estão acordando e vendo qual é o melhor candidato e não vende mais seus votos, eles estão analisando mais.*

R27 cita a luta em “busca de melhores governantes”, o que induz igualmente a idéia do voto.

(R27) Parágrafo 1: *Votamos em busca de melhoras, de pessoas capacitadas de governar um País com honestidade, com paz.*

(R27) Parágrafo 4: *Entram e saem governos e sempre a mesma coisa, nada fazem, são governos insensíveis ao sofrimento humano.*

(R27) Parágrafo 5: *Mas não iremos (de lutar, buscar quer dizer) disistir de lutar em busca de melhores governantes e de um mundo melhor, que com certeza iremos conseguir.*

O que há de comum entre as redações pertencentes a esse grupo é o fato de apresentarem informações próximas daquelas vivenciadas e divulgadas pela mídia, na época de realização da prova, mas que estão distantes daquelas presentes nos textos de apoio, e como preferimos desconsiderar a hipótese de que o vestibulando não tenha realizado a leitura dos *comandos*, não podemos admitir o fato dele ter produzido inconscientemente uma redação cujo esquema de conhecimento tenha relação com assuntos divulgados nos meios de comunicação de massa, mas que não tenha relação com o esquema de conhecimento solicitado para discussão na prova.

Os conhecimentos de mundo ativados pelos vestibulandos leitores/produtores das redações integrantes do grupo C foram distantes daqueles requeridos para discussão na prova de redação, e seus produtores sabiam o que faziam e o que traziam, e aqui cabe lembrar Souza (1991, p.11): “cursinhos e colégios particulares tentam, em pouco tempo e com economia de recursos didáticos, suprir as deficiências dos alunos, preparando-os para redigir razoavelmente” e assim, orientados a produzir *para o* vestibular os resultados não podem ser diferentes dos obtidos nas atividades de produção de textos geralmente realizadas *para a* escola.

Não podemos também imaginar que os produtores de R1, R8, R15, R16, R18, R20, R24, R25 e R27 fizeram uma leitura do tipo extração de significado ou do tipo atribuição de significados, nem uma leitura interativa, pois suas produções possuem um significado próprio, que não foi construído a partir da inter-relação entre os conhecimentos que os textos-estímulos apresentavam e os conhecimentos que os vestibulandos possuíam.

Tais redações possuem a característica de textos “prontos” – não do ponto de vista formal, mas porque vieram “sob encomenda” e com assuntos de interesse no momento de realização do vestibular – cuja intenção é a de serem encaixados em qualquer situação e temática solicitada; não se constituem em sua maioria em bons textos, ou em textos bem

formados, o que para nós seria o texto adequado, aquele que discutiria o tema proposto na prova de redação, articulando de forma coesa e coerente as informações trazidas pelos vestibulandos leitores/produtores, que deveriam manter uma relação adequada de pertinência ao esquema central da prova, e com as proposições já existentes nos textos-estímulos.

3.4.4. R12: um procedimento singular

Destacamos R12 porque seu produtor deixou explícito o desconhecimento sobre o assunto/tema. Por essa razão, preferimos não enquadrá-la em nenhum dos grupos classificados. O vestibulando leitor/produtor de R12 mencionou o assunto e o tema redundantemente em sua redação, não conseguindo acrescentar informações novas sobre esse assunto/tema proposto. Valeu-se de uma estratégia de preenchimento com vistas a cumprir um dos requisitos descritos na prova de Redação: o número mínimo de 20 linhas.

Convém resgatar, nesse momento, a discussão instaurada por Leffa (1996a, p.36) sobre a importância da ativação de esquemas de conhecimento adequados durante a leitura. É a ativação desses esquemas que irá possibilitar ao leitor a compreensão do texto que lê.

Estes esquemas de conhecimento encontram-se dentro da estrutura cognitiva formando uma rede entrelaçada de conhecimentos, quando o leitor não consegue fixar as informações que recebe do material de leitura nessa rede de conhecimentos que já possui, fica impossibilitado de construir hipóteses interpretativas para ele e, portanto, limitado às informações visuais (aparentes) desses textos.

Certamente, não havia esquemas de conhecimento pertinentes na memória do vestibulando leitor/produtor de R12. Não podendo integrar aos textos-estímulos novas informações que deveriam advir de seu conhecimento prévio (de mundo), o vestibulando leitor/produtor de R12 limitou-se a repetir alguns itens lexicais visíveis dos *textos-estímulos*, e como não havia *o que dizer* (conteúdo) a respeito desses itens individualmente, nem da

relação existente entre ambos, utilizou-se de uma estratégia inusitada, ocupou o espaço destinado à escrita da redação com proposições *suas*, mas que, ao invés de expandirem a temática, deixaram explícito o seu desconhecimento sobre o assunto: *ética*, e sobre o tema que era solicitado discutir: a relação entre *a ética individual e a vida pública*.

R12, ao contrário das demais redações não demonstrou ter realizado um procedimento excessivo de extração ou de atribuição de sentidos, também não trouxe um texto “sob encomenda”, mas assumiu diante de seu interlocutor (no caso, os avaliadores) sua carência de conhecimento em relação ao assunto/tema em questão (parágrafo 2):

(R12) Parágrafo 2: *Será que um analfabeto poderia responder está pergunta, sem antes alguém tentar lhe explicar o que significa estas palavras que tem um som tom forte nos ouvidos das pessoas que chega dar um pouco de medo. O que é ética individual, será um pessoa que sempre está só ou um individuo que tenta se aproximar das pessoas mais não consegue, que significada e este, sem muita explicação.*

O vestibulando leitor/produtor de R12, ao retratar explicitamente em sua redação o desconhecimento do assunto/tema, instaurou uma questão importante, mas que não será aqui abordada: a relevância de seletividade do material de leitura utilizado como ponto de partida para as produções escritas, que podem, certamente, orientar, mas também desorientar os leitores/produtores.

3.5. A leitura revelada nas redações

O fato de analisarmos redações que fugiram ao tema proposto, na concepção da Banca Avaliadora, inclinou-nos a centralizar as análises no campo do conteúdo. Essa abordagem nos permitiu sistematizar os resultados em três grupos (A, B e C).

Entendemos que cada grupo de redações é um exemplo representativo de diferentes leitores e revela alguns fenômenos envolvidos na produção de leitura/escrita.

A partir da análise dos procedimentos de leitura desses vestibulandos, podemos imaginar as atividades de leitura/escrita vivenciadas por eles na escola, e apesar de algumas

redações apresentarem-se como bons textos, do ponto de vista normativo de escrita e de expansão textual, não se eximiram da desclassificação porque, de fato, não desenvolveram em suas redações o assunto/tema em questão, em especial, destacamos R18.

Não nos foi possível inferir que os vestibulandos leitores/produtores das redações desclassificadas por fuga ao tema realizaram uma leitura compreensiva do assunto/tema, pois ler compreensivamente, segundo Silva (1987, p.96), envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito. Leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura, é um empreendimento meramente ôntico.

No contexto específico, do Concurso Vestibular, temos uma situação de leitura/escrita atípica, sujeita a vários fatores de ordem “textual, contextual e intertextual” (Guimarães, 1998, p.154). Contudo, resguardadas as suas condições peculiares de produção, constitui-se basicamente numa situação dialógica entre leitor/texto; diálogo que se estabelece sem a presença física do interlocutor, já que o único elemento concreto que o vestibulando tem à sua frente é o documento impresso, cuja compreensão/interpretação requer a sua participação ativa.

O dinamismo dessa participação e desse diálogo entre leitor/texto depende de alguns fatores que são enumerados em sua íntegra por Koch e Travaglia (1998, p.84) e aqui resumidos:

- a) conhecimento dos recursos lingüísticos utilizados;
- b) conhecimentos de mundo partilhados entre o leitor e o produtor do texto (na situação em questão, entre o vestibulando leitor/produtor e os organizadores da prova de redação);
- c) conhecimentos prévios de outros textos, orais ou escritos, a que o leitor (no caso, vestibulando) remete intertextualmente;
- d) informações suficientes sobre a situação de produção.

Cada um desses fatores é fundamental para o estabelecimento do sentido de um texto, no entanto, é importante ressaltar que “o nosso conhecimento de mundo desempenha

um papel decisivo no estabelecimento da coerência: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência” (KOCH e TRAVAGLIA, 1998, p.60).

Foi, em grande parte, devido a não ativação de conhecimentos de mundo adequados que os vestibulandos leitores/produtores deixaram de realizar alguns processos cruciais à compreensão/interpretação dos *textos-estímulos*, a saber:

- a) a construção de um mundo textual, o que exige um certo grau de similaridade entre o mundo textual do produtor e do leitor;
- b) o relacionamento de elementos do texto (frases, partes do texto), aparentemente sem relação, através de inferências;
- c) o estabelecimento da continuidade de sentido, através do conhecimento ativado pelas expressões do texto;
- d) e a construção da macroestrutura, que é a reconstrução teórica do tema ou assunto do discurso (KOCH e TRAVAGLIA, 1995, p.60).

A realização desses processos, cruciais à compreensão, depende basicamente da ativação de esquemas de conhecimento adequados por parte do leitor no momento da leitura; no caso específico, em relação aos *comandos* e aos *textos-estímulos* presentes na prova de redação.

Nesse sentido, é a ativação dos conhecimentos prévios (de mundo) e sua adequação aos esquemas de conhecimento presentes na prova, que permitem ao vestibulando leitor/produtor compreender/interpretar as informações dos *textos-estímulos*, relacioná-las a outros textos já lidos, atribuir-lhes sentido e desenvolver o seu texto.

Com a finalidade de facilitar o momento de produção da redação e aproximar o vestibulando de uma situação dialógica de linguagem, a partir de 1992, os elaboradores da prova de redação do Concurso Vestibular-UEM passaram a empregar os chamados *textos-estímulos*, os textos de apoio, em suas propostas temáticas. Assim, a prova de redação não

envolve unicamente uma atividade de escrita mas, também, de leitura, pois “requer, além do trabalho braçal de encher folhas de papel, a construção de uma opinião personalizada sobre o tema a ser tratado (COSTA VAL, 1994, p.126).

Se entendemos essa prova como um momento concreto de manifestação da leitura que o vestibulando faz sobre o tema apresentado, e se enfatizamos a importância da leitura para a escrita, o item fuga ao tema não pode deixar de ser considerado apenas porque a redação apresenta-se bem estruturada, do ponto de vista normativo de escrita e de expansão textual. Há um material de leitura a disposição do candidato, ou seja, há um ponto de partida para a sua produção. Isso pode, inclusive, suscitar a seguinte indagação: em que medida os textos de apoio “engessam” o vestibulando?

Entendemos que esse “engessamento” é um risco existente em toda a atividade de produção textual. Um risco necessário quando assumimos a importância da leitura para a escrita, e quando sabemos que, especialmente numa situação de Concurso Vestibular, a não existência de um material de leitura (um ponto de partida) e um direcionamento pode contribuir para o aumento do número de redações “prontas” (Grupo C). Além disso, não podemos desprezar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de língua – que prevê a formação de um leitor crítico e um escritor eficiente, que transita com segurança entre o ler e o escrever, que interage com seu interlocutor por meio de um processo de leitura e de escrita – e a consciência de que os vestibulares têm influenciado nas abordagens escolares.

Diante dessa questão, fazemos um apontamento, e para fundamentá-lo mencionamos Menegassi e Zanini (2000): Se o item fuga ao tema for desconsiderado como critério de desclassificação do candidato, estaremos “retrocedendo na forma de conceber o ensino de língua materna, privilegiando o plano de expressão formal, desprezando a organização das idéias...” (op. cit., p.31) e incentivando, além da existência de textos “sob encomenda” (Grupo C), a permanência dos procedimentos de leitura descritos nos Grupos A e B.

CAPÍTULO 4

CONCLUSÃO

Ao concluir o trabalho que nos propusemos a realizar, pretendemos refletir sobre algumas questões que estão implicadas no processo de produção do texto escrito.

Tomando como referencial teórico a lingüística e a psicolingüística, analisamos o movimento de leitura/escrita realizado por vestibulandos leitores/produtores em suas redações, considerando em especial, os aspectos cognitivos envolvidos no ato de ler e suas implicações na produção de textos.

Sabemos que o processo natural de produção de um texto, segundo Costa Val (1994), começa, na verdade, com a escolha pessoal do tema, e inclui a busca de informações, a discussão com pessoas e o debruçar-se sobre os dados, a fim de compor uma análise madura e consciente. “O ato mecânico de escrever é uma etapa posterior, embora não seja a última.

Depois de escrever, vem o rever, o repensar, o reescrever, até que se considere o texto finalmente pronto” (op.cit., p.127); aí, então, tem-se o produto final desse processo: a redação, resultado de um processo de leitura/escrita, releitura/reescrita.

Todo esse procedimento não é logicamente possível numa prova de Concurso Vestibular, um exame classificatório, mas entendemos que a peculiaridade da situação de produção, por mais tensa que possa ser, não justifica o degradado desempenho de muitos vestibulandos neste momento, pois o candidato “bem preparado” (FRANCO Jr. et. al., 1997, p.107) deveria enfrentar “com razoável eficiência o que dele se exige” (op. cit.) em qualquer situação de escrita, já que partimos do pressuposto de que a escola seja o espaço efetivo de formação de “leitores e usuários competentes da escrita” (BRASIL, 1998, p.32).

O tema 1, proposto na prova de Redação do Concurso Vestibular-UEM verão/1999, requeria uma tomada de posição do vestibulando leitor/produtor. Era essencial que fossem apresentados e discutidos fatos, dados, exemplos, enfim, esquemas de conhecimento pertinentes ao assunto/tema em questão.

Nesse sentido, leitura e escrita caminhariam juntas, interligar-se-iam num processo contínuo de leituras/escritas, releituras/reescritas. E seria por esse processo interligado – leitura/escrita – que, no momento de produção da redação, a leitura dos *textos-estímulos* conduziria o vestibulando ao desenvolvimento da temática. No entanto, constatamos diferentes interpretações do tema, e, em decorrência disso, diferentes composições de texto.

Através da leitura das redações desclassificadas por fuga ao tema, não sabemos se os candidatos crêem que a ética individual deve ou não caminhar juntamente com a vida pública, ou, em outras palavras, se a ética individual interfere ou não na vida pública, esquema de conhecimento central a ser discutido. E, se entendemos a redação como o produto final de um exercício de produção textual, e a produção textual como um processo que implica um movimento de leitura/escrita, não é possível aceitar que escrever um texto dissertativo seja

apenas extrair/copiar informações, ou seqüenciar parágrafos que não se relacionam semanticamente. É necessário um procedimento anterior e simultâneo de reflexão, de leitura, que possibilite a ativação de conhecimentos prévios, a evocação de esquemas de conhecimento pertinentes à questão a ser tematizada.

Com o intuito de refletir sobre a implicação da leitura na escrita, fomos conduzidos a priorizar a análise das redações no plano de conteúdo e investigar os aspectos cognitivos envolvidos no processo. Percorrendo as etapas da metodologia estabelecida para o encaminhamento dos objetivos deste trabalho, foi-nos possível constatar que, para que se produza um texto, a partir de um material de leitura, é preciso, de início, que esse material seja compreensível e, para compreendê-lo é necessário realizar uma leitura que extrapole os limites da decodificação. É preciso focalizar o assunto/tema, e a partir daí desenvolver um aspecto dele. Não foi essa, no entanto, a atitude de 422 candidatos a uma vaga na Universidade Estadual de Maringá, em 1999.

Os resultados obtidos, a partir da análise dos procedimentos de leitura dos vestibulandos leitores/produtores, apontaram para um problema de leitura que, certamente, antecede o vestibular.

Ao refletir sobre o fenômeno leitura, Kleiman (1996) menciona que atualmente “ninguém diz acreditar que a leitura seja equivalente à decodificação e processamento de palavras” (op. cit., p.7). No entanto, as redações aqui analisadas desmentem o fato. Certamente, “ignora-se muitas vezes na prática o fato de a leitura ser atividade cognitiva por excelência” (Idem) e ainda persistem práticas de leitura pautadas na concepção estruturalista e mecanicista de linguagem.

Em vista disso, o ato de ler, ao invés de ser uma atividade construtiva, que favorece a formação de um espaço de transformação, no qual o leitor porta-se diante do texto “transformando-o e transformando-se” (SILVA, 1987, p.44), ampliando os seus esquemas de

conhecimento, torna-se meio de silenciar os estudantes, substituindo as suas palavras pelas palavras do texto. O resultado dessa prática é a permanência de atividades de leitura/escrita dissociadas, estanques.

Acreditamos que é a falta de conhecimento sobre o fenômeno leitura e de sua relação com a escrita que faz surgir tais incoerências entre teoria e prática, e que acaba configurando o uso do texto, como pretexto para a assimilação da nomenclatura gramatical, para a leitura busca, acúmulo de informações.

A análise das redações nos permitiram concluir que seus produtores não possuíam estratégias de leitura adequadas, portanto, não conseguiram ultrapassar os níveis compreensivos de leitura e alcançar a etapa interpretativa, momento em que ocorre a construção de um mundo textual responsável pela reconstrução temática, a macroestrutura do texto.

Tais estratégias são procedimentos úteis para a construção de uma interpretação para o texto, pois, segundo Solé (1998), cumprem sua função de auxiliar o leitor a intensificar a compreensão, detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão e prestar atenção ao problema surgido. É a utilização desses procedimentos que colocam o leitor em um “estado estratégico” (op.cit., p.71), cuja característica se baseia em conduzir o leitor à busca de dúvidas em relação ao texto, esclarecendo possíveis problemas de compreensão e contribuindo para a construção de sentido para o texto, pois permitem ao leitor:

- 1) compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura;
- 2) ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão;
- 3) dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial em função dos propósitos perseguidos;
- 4) avaliar a consistência interna do conteúdo expresso pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o sentido comum;

- 5) elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões.

A inexistência dessas estratégias nos grupos de leitores analisados sugere que a leitura e a escrita permanecem dissociadas em algumas práticas de ensino-aprendizagem de língua materna e nos conduzem a considerar, também, que as concepções de leitura subjacentes às atividades escolares interferem nas práticas de produção de texto, na medida em que direcionam a atitude dos leitores/produtores em unicamente “acumularem” informações, atribuindo significados para os textos que lêem, ou extraindo informações desses textos, “copiando-as” e encadeando-as aleatoriamente, como se isso garantisse a construção de sentidos para os textos que lêem e a constituição de seus próprios textos.

Acumular informações, na perspectiva construtiva de leitura, só adquire importância na medida em que tais informações possam ser integradas na mente do leitor e ativar esquemas de conhecimentos, que são importantes durante a leitura mas, também, durante a produção de textos; relembramos: “a necessidade de acionar esquemas não existe apenas durante a recepção do texto para dar sentido maior às proposições lidas, mas também durante a produção textual, seguindo um caminho inverso: aciona-se o esquema para, a partir dele, chegar às proposições” (LEFFA, 1996a, p.41).

É por essa razão que atribuímos central atenção aos processos cognitivos envolvidos no ato de ler. A ativação de esquemas de conhecimento durante a leitura e a produção de textos é fundamental, e a escola precisa (re)conhecer essa importância, auxiliando os alunos na realização de estratégias adequadas de abordagem textual, pois a leitura não envolve unicamente um procedimento de atribuição e extração de significados, mas um processo de interação entre os dados provenientes do texto e os dados provenientes do leitor, uma atividade mental que requer a *ativação/ampliação/evocação* de conhecimentos armazenados na memória do leitor.

Entender como ocorre esse processo é responsabilidade dos profissionais envolvidos com o ensino de língua materna, porque os

conhecimentos prévios são os fundamentos da construção dos novos significados. Uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais relações com sentido o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem” (MIRAS, 1998, p.61).

No entanto, os resultados apontaram para a existência de práticas de leitura que concebem o ato de ler unicamente como um processo de atribuição ou de extração de significado; certamente, ambos ocorrem, mas o fundamental é a realização de um inter-relacionamento entre os esquemas de conhecimento do leitor e os do texto, o que só é possível se houver compatibilidade entre o assunto que o texto veicula e os conhecimentos que o leitor possui sobre tal assunto. Sem essa interação, a realização de inferências adequadas não acontece, e a possibilidade de reconstrução temática é inexistente.

Além disso, as análises demonstraram que a participação do leitor é decisiva, mas é cerceada pelos limites que o material de leitura estabelece, além desses limites, inferências não autorizadas ocorrem, e distorções semânticas acontecem.

Por essas razões, concluímos que a leitura é, de fato, o desafio da redação. É inegável a influência dos esquemas de conhecimento tanto para a leitura como para a produção escrita. Por isso, também, salientamos a importância do papel do professor no processo de auxílio à formação do aluno leitor/produtor eficiente, que pode ou não ter a necessária consciência da dimensão cognitiva envolvida no processo de leitura/escrita, especialmente quanto aos processos que atuam na mente do leitor no momento de construção de sentidos para os textos e assim, concretizar ou não os objetivos centrais do ensino de língua materna.

Sem a pretensão de apresentar conclusões definitivas, esta pesquisa permitiu revelar que, muitas vezes, a falta de inteligibilidade nas produções dos alunos é o resultado exato do

não ter o que dizer (conteúdo), aliado ao não saber como dizer (forma), pois, como afirmam Citelli e Bonatelli (1997, p.119), o dinamismo interno do texto argumentativo se caracteriza pelo encontro das formas de expressão e de conteúdo. Fora desse movimento, corre-se o risco de achar-se que a apreensão de um arsenal de conectivos e marcadores garantiriam a boa formação do texto. No entanto, além do saber redigir é necessário ter o que dizer (conteúdo), e este último só se efetiva com leitura, leitura de mundo, de textos, leitura compreensiva e em seu sentido amplo. A pesquisa permitiu, também, verificar que um dos objetivos centrais do ensino de Língua Materna, que é o desenvolvimento da capacidade de compreensão e produção de textos, pode estar sendo diluído pelo objetivo de transformar os alunos em “fazedores de redação” (COSTA VAL, 1997, p.82).

Conforme Souza (1991, p.11), os próprios cursinhos e colégios particulares tentam, em pouco tempo e com economia de recursos didáticos, suprir as deficiências dos alunos, “preparando-os” para redigir razoavelmente tendo em vista o vestibular, desvinculando a leitura – processo que envolve a construção de sentidos – da escrita, conduzindo, inevitavelmente, o aluno a acreditar que escrever se limita a um exercício não reflexivo de preencher algumas linhas em um determinado tempo, e a desconsiderar que a leitura,

como exercício de cidadania, exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (lingüísticos, textual e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante (BRANDÃO, 1994, p.90).

Consideramos oportuno lembrar que, para ser um usuário competente da língua escrita, é preciso, ainda, ser um “leitor competente capaz de recorrer, com sucesso, a

outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção” (BRASIL, 1995, p.26). E isso nos leva a refletir sobre os textos oferecidos como “estímulos” à produção escrita dos alunos: será que eles orientam ou desorientam o leitor/produtor? Essa é, com certeza, também, uma importante questão a ser pensada.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, A. S. *Curso de redação*. 10 ed. São Paulo: Ática, 1999.

ANTUNES, I. Leitura e escrita: uma visão mais produtiva. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.23, n.2, p.51-58, jun.1988.

ALVES, R. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Artes Poética/Speculum,1995.

ALLIENDE, F. ; CONDEMARIN, M. (Orgs.) *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

AZAMBUJA, J. Q. de. Leitura: um caminho para a produção textual. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 243 - 253, jul./dez. 1996a.

_____(org.). *O ensino de Língua portuguesa para o 2º grau*. Uberlândia: Edufu/ UFU, 1996b.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. Tradução de Michel Lauhd e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARROS, J. *Encontros de redação*. São Paulo: Moderna, 1985.

BASTOS, B. N. (Org.) *Língua Portuguesa, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

BATISTA, A. G. *Sobre leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico*. *Em Aberto*. Brasília, ano 10, n.5, out./dez.1991.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. São Paulo, Nacional, 1976.

BORDINI, M. da G. ; AGUIAR, V. T. *Literatura e a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRAGA, M. L. S. Lendo o problema da leitura. *Cadernos PUC/São Paulo*. n.8, p.3-10, 1980.

_____. O problema da redação diante da transformação da linguagem escrita. *Em Aberto*, Brasília, ano 2, n.12, p. 17 - 21.

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista a sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, H. H.N. O leitor co-enunciador do texto. *Polifonia*, Cuiabá: UFMT, n.1, p.85-90, 1994.

BRANDÃO, H. H. N. ; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, L. (Org.) *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997, p.17-30, v. 2.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF (Versão preliminar), 1995.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF , 1998.

BRITTO, L. P. L. de. *A sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: ALB, 1997.

CABRAL, L. S. *Introdução à psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Critérios para análise de Cartilhas – uma abordagem psicolinguística. In: CLEMENTE, E. ; KIRST, M. H. (Orgs.) *Linguística aplicada ao ensino de português*. 2 ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1992.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas de coerência dos textos. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Orgs.). *O texto, leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1997, p. 39 - 90.

CITELLI, B. H. M.; BONATELLI, I. R. M. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CHIAPPINI, L. (Org.) *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997, p.119 - 173, v. 1.

CORACINI, M.J.(org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

CORRÊA, R. M. *Os vestibulandos e suas produções textuais*. Maringá: EDUEM, 1998.

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

_____. Avaliar redações: uma questão mais ampla do que parece. *Rev. Dois Pontos*. Teoria e Prática em Educação, v. 4, n. 33, p. 82-84, jul./ago., 1997.

DUARTE, C. *Uma Análise de Procedimentos de Leitura baseada no Paradigma Indiciário*. 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – UNICAMP, Campinas, 1998.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FAVERO, L. L. ; KOCH, I. *Lingüística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

FERREIRA, A. B. H. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIAD, R. S. ; CARBONARI, M. do Carmo. Teoria e prática do ensino de língua materna. *Cadernos CEDES*, São Paulo, Cortez, 1985.

FIAD, R. S. ; MAYRINK – SABISON, L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.) *Questões de linguagem*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1996. Cap. 6, p.54 - 63.

FONSECA, F. I. ; FONSECA, J. *Pragmática Lingüística e ensino de português*. Coimbra, Almedina, 1977.

FOUCAMBERT, F. Para uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos. Tradução de Jelssa Ciadi Avolio e Mára Lúcia Faury. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 84, p.43-49, fev.1993.

FRANCO Jr, A.; VASCONCELOS, S. Redação no vestibular: o grande desafio é a leitura. *Universidade e Sociedade*, ano 8, n.12, abr./1992.

FRANCO Jr. A.; VASCONCELOS, S.I.C.C.; MENEGASSI, R. J. O vestibulando e o processo de escrever. In: BIANCHETTI, L. *Trama & Texto - leitura crítica e escrita criativa*. SP: Plexus, 1997, p. 96 - 109.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 39 ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y.A. *A leitura na escola*. São Paulo: Contexto, 1996.

_____. *Como facilitar a leitura*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

GARCIA, E. G. *A leitura na escola de 1º grau – por uma outra leitura da leitura*. São Paulo: Loyola, 1988.

GERALDI, J. W. Texto: um exercício da Capatazia. *Contexto & Educação*. Universidade de Ijuí. ano 4, n.16, p.79-85, out./dez.1989.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado Aberto: ALB, 1996.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Org.) *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997a, v.1, p.17-24.

_____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997b.

_____. *Portos de Passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997c.

GUEDES, P.C; SOUZA, J..M de. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, I. C. B. (org.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p.135-154.

GUIMARÃES, E. *A articulação do texto*. 8 ed. São Paulo, Série Princípios: Ática, 2000.

_____. Dimensões do texto. In: BASTOS, B. N. (Org.). *Língua Portuguesa, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

GRICE, H. P. Lógica e Conversação. In: DASCAL, M. *Fundamentos Metodológicos da Lingüística*. Campinas: Unicamp, 1982. *Pragmática*, p. 81 – 103, vol. IV.

IANNI, O. Língua e Sociedade. In: VALENTE, A. *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. 2 ed. São Paulo: Vozes, 2000.

ILARI, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *O aprendizado da leitura*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. *Oficina de Leitura: teoria & prática*. 5 ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6 ed. Campinas: Pontes, 1999.

KOCH, I. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, I ; TRAVAGLIA. L. C. *A coerência textual*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 1995.

_____. *Texto e Coerência*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *A coesão textual*. 12 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

LAJOLO, M. *Usos e abusos da escola*, São Paulo: Globo, 1982.

LARA, G. M. A redação como tema de pesquisa. *Educação e Sociedade*, Belo Horizonte n. 18/19, p. 68-79, dez. 1993/jun.1994.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996a.

_____. Fatores de compreensão na leitura. *Cadernos do IL/UFRGS*, Instituto de Letras, n.15, jun./1996b.

LUCKESI, C. C. L. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

LYONS, J. *Linguagem e Lingüística: uma introdução*. Tradução de Marilda Winkler Averbug e Clarisse Seckenius de Souza. LCT Editora AS. Rio de Janeiro, 1981.

MANGUEL, A. Ler é poder. *Veja*, Rio de Janeiro, p.11 - 15, jul., 1999.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999, p. 95 - 123.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *UNIMAR*, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.

MENEGASSI, R. J.; ZANINI, M. Avaliação de redação: critérios do Vestibular da UEM. In: ENCONTRO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 1, 1995, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 1997, p. 748-757.

_____. Avaliação de Redação: O tema. In: X SEMINÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, v.2, 1996, *Anais ...* Cascavel: UNIOESTE, 1997, p. 44 -51.

_____. Leitura e escrita: avaliação de redações bem estruturadas que fogem ao tema proposto. *Acta Scientiarum*, v. 22, n. 1, p. 25-31, 2000.

MESERANI, S. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.

MEURER, J. L. *Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor*. In: BOHN, H. I.; VANDERSEN, P. (Orgs.) *Tópicos de Lingüística Aplicada*. SC: UFSC, 1999, p. 258-269.

- MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. Tradução de Cláudia Scilling. São Paulo, Ática: 1998, p. 57-77.
- NEVES, I. C. B. (Org.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Básico do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 1990.
- POERSH, J. M. Novas direções nas pesquisas sobre a associação leitura/escrita: à guisa de apresentação. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 28, n. 4, p.5 -7, dez/1993.
- POSSENTI, S. A leitura errada existe. In: XIX ESTUDOS LINGÜÍSTICOS; Anais...de seminário do GEL, UNESP/Bauru, São Paulo, 1990. p.558 - 564.
- RAJAGOPALAN, K. O conceito de interpretação na lingüística: seus alicerces e seus desafios. In: ARROYO, R. (Org.). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992, p.63 - 66.
- ROCCO, M. T. F. Leitura e escrita: abrindo caminhos de mão dupla. *Proleitura*. São Paulo: UNESP, ano 2, n. 6, p.1-2, ago.1995.
- _____. Leitura e escrita na escola: algumas propostas. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- RÖSING, T. M. K. Se não lêem ou lêem pouco, como esperar que escrevam? In: BIANCHETTI, L. (Org.). *Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa*. Vol. II, São Paulo, Ed. Universitária – Ediupf: 1997, p. 66 - 77.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SCHMIDT, S. J. *Lingüística e teoria de texto: os problemas de uma lingüística voltada para a comunicação*. São Paulo: Pioneira, 1978.
- SCOTT, M. Lendo nas entrelinhas. *Cadernos PUC*. n.16, p.101-123, 1983.
- SILVA, E. T. da *O ato de ler: aspectos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Leitura ou Lei - Dura? In: ABREU, M. (Org.) *Leituras no Brasil: uma antologia comemorativa pelo 10º COLE, ALB*, 1995.

SILVA, L. L. M. da. *O ensino de Língua Portuguesa no 1º grau*. São Paulo: Atual, 1992.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *Revista de Educação/AEC*, n.101, ano 25, p. 9-19, out./dez., 1996.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. *Língua Portuguesa, perspectiva, ensino*. PUC/SP, 1998. p.53 - 60.

SAYEG-SIQUEIRA, J. H. *O texto: movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação*. São Paulo: Selinunte, 1990.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, C. *Redação ao alcance de todos*. São Paulo: Contexto, 1991.

SUASSUNA, L. Cultura e Leitura. *Teoria e Prática*. Porto alegre: Mercado Aberto, ano 17, n. 32, p. 42 - 53., dez., 1998.

THEREZZO, G. P. Critérios para a avaliação de redações. *Revista Letras*. Campinas, v. 11, n. 1/2, p. 84 -128, dez.,1992.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.) *O ensino de língua portuguesa para o 2º grau*. Minas Gerais: UFU, 1996, p.107 - 156.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VIANA, A. C. (Org.). *Roteiro de redação: Lendo e argumentando*. São Paulo: Scipione, 1998.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum*, v..21, n. 1, p.79 - 88, 1999.

ZANINI, M. ; MENEGASSI, R. J. Avaliação de redação: Proposta de uma planilha. In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 11, 1997, Cascavel. *Anais...* Foz do Iguaçu: Unioeste, 1998.