

LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA DE UNIVERSITÁRIOS

Vicentina Ramires¹

Resumo:

Neste artigo são apresentados resultados parciais de pesquisa sobre o desempenho escrito de alunos universitários. A maioria deles tem grande dificuldade de escrever e isso se expressa claramente nos textos que recebemos nas aulas de redação. Oriundos de cursos diferentes, o nível de qualidade dos textos desses alunos varia de acordo com a área que escolheram. Uma vez que a maior parte deles vêm de cursinhos pré-vestibulares, resolvemos observar nesses locais como essa prática se dá e em que medida esse fato contribui para formar o nível de produção escrita apresentada pelos alunos universitários.

Palavras-chave: leitura, produção escrita, ensino

Abstract:

In this paper we present part of the results of a research on writing skills of university students. Most of them show great difficulty in writing and this can be shown in the texts they produce. As these students come from different courses, the quality of their texts vary according to the area they choose to have their studies. The preparation they have before coming to the university is also responsible for the kind of production they present.

Keywords: reading, writing, teaching

1. INTRODUÇÃO

Dentre as várias atividades do ensino de Língua Portuguesa, a produção escrita tem sido aquela que mais angustia professores e alunos de todos os níveis de ensino. Na universidade isso não é diferente: a maioria dos alunos tem uma grande dificuldade de escrever e isso se expressa cla-

ramente nos textos que tenho recebido nas aulas de redação das disciplinas Português I e II.

Lecionando em cursos diferentes na Universidade Federal Rural de Pernambuco, tenho percebido que o nível de qualidade dos textos desses alunos varia de acordo com a área que escolheram. Várias hipóteses podem ser levantadas para explicar esse fenômeno, mas uma delas parece mais plausível: nos cursos em que se exige maior média para aprovação no vestibular estão os alunos, na sua maioria, mais preparados e, por conseguinte, são aqueles que lêem mais, têm uma visão mais ampla da realidade, têm conhecimentos mais variados, sendo-lhes, pois, o exercício da escrita menos árduo do que para os demais. Isso não significa dizer que eventualmente não encontremos casos isolados que contrariem essa hipótese, mas, basicamente, os problemas observados nas redações² podem ser resumidos na seqüência abaixo:

a) falta de coesão interna (entre as frases e entre parágrafos):

“Esta ocidentalização pode ter na verdade uma outra face, tentando retirá-los de sua terra e trazê-las para os grandes centros sociais aumentando a máquina capitalista de fazer ao mesmo tempo miséria e dinheiro, buscando o aumento da exploração ilícita do nosso território que já é feita sob o nosso olhar desleixado e passivo”. (Tema: Índio)

b) falta de coerência nos argumentos apresentados:

“A clandestinidade em seu próprio lar é um reflexo das imposições de culturas que não fazem parte do seu mundo que o torna um ser estranho causando a admiração e o preconceito que no caso do Patachó GALDINO teve como consequência a sua morte”. (Tema: Índio)

c) problemas com as normas gramaticais da língua padrão:

“As estatísticas mostram que de cem por cento dos desempregados noventa não possui o segundo grau

¹ Professora Assistente de Língua Portuguesa I e II da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Doutoranda em Linguística da UFPE.

² Exemplos retirados de redações feitas pelos alunos universitários.

completo (escolar) e quando conseguem um emprego, começam a receber um salário vergonhoso que mal dá para pagar as despesas”. (Tema: Analfabetismo)

d) cópia de modelos esquemáticos de redação:

“Um dos grandes problemas que atinge boa parte do povo brasileiro é o analfabetismo, seja ele intelectual ou de vida. Quais suas causas? Quais suas consequências?” (Tema: Analfabetismo)

e) conclusões bruscas ou textos sem conclusão:

“Podemos concluir pensando:

‘Como seria bom se a consciência livre fosse PoP e estivesse na onda da publicidade!’” (Tema: Publicidade)

f) pouco aprofundamento na temática desenvolvida:

“É, para quem era dono deste imenso País contentar-se com uma área delimitada e repleta de invasores que a cada dia vão empobrecendo o seu já tão resumido território não é uma condição tão fácil de ser aceita mas, assim é a vida atual do Índio brasileiro que sofre inúmeros tipos de agressões e invasões desde o descobrimento da sua terra.” (Tema: Índio)

Uma vez que não é minha intenção simplesmente criticar essa produção, venho procurando, com esta pesquisa, buscar algumas explicações que ajudem a entender essa problemática e, sobretudo, apontem caminhos alternativos de superação desse quadro.

Em se tratando de alunos, em sua maioria, egressos de cursinhos pré-vestibulares, é lá que estou observando como essa prática se dá e em que medida eles contribuem para formar o nível de produção escrita apresentada pelos alunos na universidade.

Vale salientar que absolutamente não tenho a intenção de responsabilizar esses cursos por todas as mazelas encontradas nas redações dos alunos, sobretudo porque não se pode ignorar o tempo reduzido que aqueles passam nesses cursinhos em relação a toda a sua escolaridade anterior. Aliás, também esperamos encontrar práticas que contribuam para melhorar o exercício da escrita desses alunos e que justifiquem o bom desempenho daqueles que já estão nas universidades. O problema é que o aluno praticamente atravessa a escola sem descobrir sentido na sua produção escrita e, às vésperas do vestibular, com a pressão exercida por todos os lados (família, escola, sociedade, o próprio aluno), ele passa a prestar mais atenção a isso que considera um novo conteúdo na sua vida escolar. Nesse momento, escreve-se para passar no vestibular, e esse é o objetivo perseguido por eles. Para aqueles, no entanto, que não se sentem sujeitos dos seus textos, que não podem dizer a sua palavra, começa o desespero. Como o tempo é curto – e o aprendizado nem tanto –, copiam-se modelos, seguem-se regras, repetem-se chavões.

O problema se agrava ainda mais quando se trata de avaliação. Aquilo que o aluno escreve normalmente não tem retorno – há um número enorme de alunos nesses cursos – ou não é dado por aquele que hipoteticamente orienta nas aulas de redação. Há sempre uma equipe de bastidores responsá-

vel pela correção de textos de alunos cujos nomes sequer conhecem. Isso faz com que o aluno não tenha condições de melhorar o seu texto com o apoio das observações do professor, o que seria fundamental na construção de um usuário competente da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, e, por conseguinte, preparado para rever os seus textos e, ele mesmo, reescrevê-los.

2. A PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO - O PAPEL DO INTERLOCUTOR

O processo de produção escrita mantém com a leitura uma relação dialética, já que são atividades interligadas e interdependentes, embora essa relação não se dê de forma mecânica. Entretanto, o que se tem visto é que o trabalho com produção escrita na sala de aula quase sempre tem, como ponto de partida, uma leitura como modelo e o professor como único interlocutor do texto do aluno.

Geraldi (1991) afirma ser a produção de textos o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E explica que, mais do que ser a devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas para contar a sua história, é

“no texto que a língua (...) se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (p.135).

Quando a prática de produção escrita é colocada como uma questão de técnicas que visam a um produto final, acabado, dentro de um padrão de língua, reduzem-se as possibilidades de se fazer dessa prática um momento do processo de interação verbal, no qual a totalidade semântica e a historicidade do texto estão garantidas; um momento em que o texto seja

“o dizer de alguém para um outro alguém; que tenha finalidades sociais definidas; que represente a interpretação que seu autor faz do mundo e da vida; que se justifique como prática histórico-social” (Suassuna, 1995).

O texto escrito é, nesse sentido, o produto de uma reflexão, cuja finalidade reside exatamente em se estabelecer uma interlocução com o leitor. É assim que o interlocutor assume um papel importantíssimo no processo de produção escrita, ainda que não se encontre fisicamente materializado no discurso escrito, como normalmente acontece no discurso oral. Ele pode estar mais ou menos próximo, pode ser genérico, individual, mas, em certa medida, está sempre interferindo no discurso daquele que escreve. Na verdade, ele também é um agente, uma vez que justifica e determina o próprio discurso do outro.

No entanto, reconhecer o papel do interlocutor na formulação de um texto escrito não significa atribuir-lhe toda

a responsabilidade de sua produção. Desse modo, não estaríamos reconhecendo o caráter interativo entre aquele que escreve e aquele que lê o texto – ambos atores, embora com papéis diferentes.

Alguns estudos têm apontado a escola como único interlocutor do texto do aluno, e isso se constitui num verdadeiro problema para o estudante, que não consegue identificar esse interlocutor. Geraldi (1985), em seu estudo sobre as condições de produção dos textos escolares, afirma o contrário. Para ele, “*não é a ausência do interlocutor, mas exatamente a forte presença de sua imagem que representa a dificuldade*” (p.11).

A escola surge como interlocutor privilegiado e se materializa na figura do professor, que provavelmente será o principal, senão o único, leitor do texto do aluno. Essa imagem, que é real, concreta, e que avalia, determina em grande parte o texto do aluno. É desse modo que o professor participa na construção da imagem de interlocutor do produtor do texto, e é freqüentemente essa imagem que determina também a imagem de língua que o aluno terá, e daí se pode entender a razão pela qual o aluno vive constantemente dividido entre a sua competência lingüística e a imagem de língua criada a partir da imagem do seu interlocutor – no caso, o professor. Na maior parte das vezes, ele joga o jogo da escola, copiando modelos, usando frases de efeito, preenchendo o espaço em branco do papel do modo como lhe foi exigido, enfim, “*agradando*” ao interlocutor.

No caso da redação para o vestibular, a tensão nesse jogo torna-se ainda maior. O aluno sabe que “*agradar o interlocutor*” pode definir a sua vida, o seu futuro, e não poupa esforços em reproduzir aquilo que lhe foi ensinado nas aulas. Meserani (1995) salienta o fato de que, sendo “*o objetivo da reprodução escolar (...) mostrar compreensão e assimilação de conhecimentos para um destinatário exigente (com poder de avaliar, corrigir e até de punir), ela será um texto compulsivamente preocupado em ser fiel ao seu original*” (p.95).

O produto desse processo, contraditoriamente, resulta num amontoado de críticas à redação do aluno, as quais levam, por conseguinte, os estudiosos a buscarem explicações para tal fenômeno. Entre essas, a mais comum é o fato de que falta ao aluno uma relação mais íntima com a leitura, capaz de promover a competência escrita tão almejada. Está, pois, colocada fora da sala de aula a responsabilidade pela má qualidade da escrita, bem como pelo desenvolvimento da leitura pelos alunos. Na verdade, conforme assevera Meserani, “*desamparada do hábito da leitura, a escola proclama a degenerescência da juventude que, sem o ler/escrever, ficará não só afásica como mentalmente perturbada, debilitada*” (p.19).

3. O PAPEL DA LEITURA

A leitura é, sem dúvida, um dos elementos que constituem o processo de produção de um texto, e a afirmação corrente de que quanto mais se lê, mais se amplia a competência daquele que escreve é válida, mas não deve ser percebida como uma relação mecânica, uma vez que autor e leitor desempenham papéis diferentes, tanto no ato de ler como no ato de escrever, ainda que interajam entre si.

Orlandi e Guimarães (1985) observam três aspectos da relação entre leitura e escrita:

a) A leitura fornece matéria prima para se definir o que escrever. A construção dos sentidos que o leitor experiente, ativo, crítico faz com a leitura de um texto permite que ele seja capaz de fazer outras leituras e outros textos.

b) A leitura contribui para aquele que escreve perceber como foram produzidos os textos que lê. Ele pode, numa relação dinâmica, não mecânica, produzir textos de acordo com certos modelos, ou mesmo romper com estes.

c) A leitura coloca o leitor em contato com os procedimentos da organização do texto e pode, a partir da observação do uso de alguns mecanismos dessa organização, construir sua própria maneira de utilizá-los.

Portanto, a leitura contribui para a produção do texto escrito, porque, a partir dela, evolui-se o conhecimento lingüístico, ampliam-se as experiências e conhecimento de mundo, percebem-se, com mais clareza, as estruturas e organizações textuais, possibilitando, àquele que escreve, reorganizar e aprofundar temas.

Nessa perspectiva, o trabalho do professor em chamar a atenção para os aspectos da configuração de um texto no momento da interpretação é um trabalho de mediação entre o leitor e o texto. É nessa mediação que se dá a produção dos sentidos: através das estratégias escolhidas pelo autor, as quais dão acesso a outras estratégias para outras produções.

O processo de produção de texto que se constitua como uma prática social – na qual o produtor atue como sujeito do seu dizer – não pode, portanto, deixar de considerar suas condições de produção, seja no resgate do discurso oral do autor, precedendo o ato de redigir, seja na ampliação das possibilidades de uso dos diversos recursos lingüísticos para essa produção. Essa última garante-se, sobretudo, nas salas de aula, pela orientação de leitura que tenha por objetivo a formação de um leitor crítico, experiente e ativo, apto a produzir novos textos.

4. ESCLARECIMENTOS SOBRE A METODOLOGIA

Inicialmente é preciso esclarecer que tenho tentado com esta pesquisa captar a realidade dinâmica e complexa da prática do ensino de Língua Portuguesa em sua realização histórica, no sentido de apreender as concepções de língua e de ensino que se evidenciam nas aulas desses professores, especialmente na atividade de redação, objeto cen-

tral de nossa análise. Conforme venho apreendendo as concepções de texto subjacentes às tais práticas, tento identificar em que medida elas se constituem em limites ou possibilidades para o efetivo exercício da escrita, bem como para a construção de uma nova prática em Língua Portuguesa, a qual contribua, por sua vez, com a construção de uma nova sociedade.

A pesquisa envolve quatro fases em seu desenvolvimento, duas delas já cumpridas e aqui apresentadas, com um esboço de análise. É importante enfatizar que os dados que apresento e analiso provisoriamente podem não ser suficientes para uma visão geral do problema, mas já apontam para algumas conclusões que posteriormente apresentarei. Depois de cumprida a última etapa – a observação das aulas –, certamente farei uma nova leitura desses dados e outras análises serão acrescentadas, bem como outras serão reiteradas. As fases, então, vão aqui sucintamente indicadas, nesta ordem:

a) Preenchimento de um questionário pelos alunos dos cursos em que leciono na Universidade, no qual obtivemos, entre outras, algumas informações a respeito da formação de leitor e produtor de textos que o aluno potencialmente tenha recebido (*ver anexo – questionário do aluno*).

b) Entrevistas com os professores dos cursinhos pré-vestibulares, nas quais obtivemos informações importantes, tais como aquelas referentes à formação, tempo de ensino, opções de trabalho, carga horária, projetos já desenvolvidos ou a desenvolver, enfim, tudo aquilo que puder ajudar na análise das práticas de produção escrita nesses cursinhos (*ver anexo – roteiro de entrevistas*).

c) Observação de cinco aulas de redação de seis diferentes cursos preparatórios para o Vestibular, perfazendo, assim, um total de trinta aulas observadas³.

d) Análise dos dados.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Os registros desta pesquisa têm se dado, obviamente, com a aquiescência do professor observado, e a abordagem é feita mediante ofício da instituição em que atuo, solicitando permissão para realização da mesma, que tem sido concedida sem nenhum problema. Aliás, observo uma total disponibilidade dos professores, os quais têm demonstrado desprendimento, inclusive na apresentação do material com que trabalham.

Saliento, também, que todos os professores-sujeitos nesta pesquisa são mencionados no gênero masculino, com códigos ou nomes fictícios, sem que se situem os cursos em que ela ocorreu, uma vez que o objetivo

não é distinguir que **professores** aproximam-se da concepção de língua, ensino de língua e de produção escrita que defendo, mas, sim, que **práticas** fundadas em tais concepções podem contribuir para, especificamente, mudar o quadro de ensino de redação que apresento e que se configura como objeto de minha inquietação, pelos motivos já explicitados na apresentação deste texto.

5.1. Analisando os questionários

Nas primeiras aulas de Língua Portuguesa I e II do 1º semestre letivo de 1999, distribuí um questionário (*ver anexo*) entre os alunos das turmas de Licenciatura em Física, Matemática, História e Sociologia. A maioria desses alunos estão no primeiro ano na universidade e a média de idade gira em torno de 18 a 25 anos. São quase todos trabalhadores e a opção pela Universidade Federal Rural de Pernambuco deve-se, principalmente, ao fato de ser a única que oferece cursos noturnos em diversas licenciaturas e outras áreas.

Apesar de serem turmas grandes (cerca de 45 alunos em cada uma), apenas 98 questionários foram preenchidos. Antes de serem distribuídos, achei necessário fazer uma breve explanação sobre o conteúdo das questões, embora tenha percebido que alguns alunos não tenham compreendido algumas delas, mas creio que isso não compromete o resultado, conforme podemos observar nas respostas apresentadas nos quadros seguintes.

Sobre leitura e escrita	Sim	Não	Um pouco
Você gosta de ler?	72,5 %	3,3 %	24,2 %
Você gosta de escrever?	44 %	9,9 %	46,1 %
Ouais os tipos de leitura que mais agradam você? (marque quantas quiser)	Temas de redação mais citados (por ordem de colocação):		
<ul style="list-style-type: none"> • Romance - 39,5 % • Policial - 25,2 % • Ficção científica - 24,2 % • Não-ficção - 20,8 % • Autobiografia - 25,2 % • Poesia - 28 % • Revistas específicas - 68,1 % • Gibis - 24,2 % • Jornais - 73,6 % • Outros (especificar) - 31,8 % (maior incidência de leituras religiosas, místicas e de auto-ajuda) 	<ol style="list-style-type: none"> 1º. x7230Seca 2º. Temas educacionais 3º. Idosos 4º. Excluídos 5º. Racismo 6º. Narrativas 		

Observando atentamente os dois quadros acima, ao contrário do que vem sendo largamente propagado entre al-

³ Foram observadas, até esse momento, apenas duas aulas, do mesmo professor.

guns estudiosos, a maioria dos alunos (72,5%) gosta de ler, ainda que grande parte dessas leituras circule em torno de informações, uma vez que 73,6% lêem jornais e 68,1%, revistas como Istoé, Veja, Superinteressante. A considerável procura por leituras religiosas, místicas e de auto-ajuda (31,8%) é um dado interessante, e esse fato pode ser explicado pela divulgação mais ostensiva desse material feita recentemente.

Em relação à escrita, os dados não são assustadores em termos de gosto, como havia anteriormente pensado. O fato de haver problemas de escrita não necessariamente indica que os alunos não gostem de escrever. Apenas em torno de 10% deles confessam não gostarem, o que é bastante significativo no encaminhamento de propostas de práticas pedagógicas relacionadas à produção de textos, uma vez que a justificativa de que “nada dá certo porque os alunos não gostam de escrever” fica comprometida, pelo menos diante do quadro apresentado.

Foi importante para esta análise apreender os dados relativos à frequência de leitura e escrita. Não bastava somente saber se ou o que gostavam de ler e escrever. Queria conhecer também, através dessa frequência, o volume de leitura e escrita dos alunos, ilustrado nos quadros seguintes.

Nesta análise, confirmou-se o fato de que os alunos realmente lêem em maior quantidade jornais e revistas (37,3% e 27,5%, uma vez por semana, respectivamente). Chamou-me a atenção, no entanto, o fato de muitos alunos (36,2%) responderem que nunca escreviam correspondência comercial ou formal, quando se tratava, na maioria, de trabalhadores, adultos, universitários, ou seja, cidadãos inseridos no mundo da escrita formal, os quais, no mínimo, já requereram ou registraram alguma coisa em instituições públicas ou privadas.

5.2. Analisando as entrevistas

Conforme já havia anunciado anteriormente, a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas pode não ser suficiente para situarmos precisamente o quadro da prática pedagógica desses professores. É indispensável compararmos os discursos com suas práticas, e isso só se dará quando proceder às observações das aulas, etapa que considero não apenas fundamental como também decisiva para uma avaliação mais concreta e correta.

Entrevistei até este momento seis professores daqueles que são considerados os melhores cursinhos pré-vestibulares da região. Pretendo estender esse número posteriormente,

Frequência de Leitura (em %)	Todos os dias	1 vez p/semana	+ de 1 vez p/semana	Às vezes	Raramente	Nunca	Sem resposta	
Jornais	24,2	16,5	37,3	16,5	5,5	0	-	
Revistas	0	23	27,5	37,4	9,9	0	2,2	
Livros técnicos	13,2	3,3	14,3	39,5	24,2	3,3	2,2	
Literatura em geral	16,5	4,4	15,4	33	20,8	4,4	5,5	
Frequência de Escrita (em %)	Uma vez por semana	1-3 vezes por semana	1 vez por mês	1-3 vezes por mês	1 vez por ano	1-3 vezes por ano	Outra frequência	Sem resposta
Cartas pessoais	4,4	4,4	3,2	12,1	15,4	20,8	27,5 (*)	2,2
Correspondência comercial/ formal	4,4	11	7,7	7,7	8,8	9,9	36,2 (*)	14,3
Bilhetes / recados	8,8	28,5	9,9	7,7	2,2	2,2	34,1	6,6
Relatórios / projetos	3,3	9,9	3,2	6,6	9,9	15,4	31,8 (*)	9,9
Redações	5,5	5,5	22	16,5	4,4	14,3	24,1	7,7

sobretudo para colher mais depoimentos que subsidiem uma análise comparativa mais apurada, seja mediante as semelhanças e diferenças entre os discursos dos professores, seja mediante a distância ou aproximação entre seus discursos e suas práticas, quando tiver observados as aulas.

Os nomes dos professores obviamente não serão mencionados, para que se resguardem suas identidades, uma

vez que o nosso interesse é, conforme já foi dito, analisar as práticas e não as pessoas. Optei por usar números e a primeira letra do nome do professor entrevistado, apenas para localizar a análise. Tentei sintetizar algumas das respostas dadas no quadro seguinte, que reúne os tópicos que orientaram as perguntas feitas a partir de um roteiro (ver anexos).

As entrevistas revelaram alguns dados interessantes,

entre eles o fato de terem todos os professores entrevistados um curso particular. Dois deles (Prof. 5-V e Prof. 6-B) só trabalham nos seus próprios cursos, enquanto os outros dividem as atividades entre aulas em outros colégios ou cursos nos quais podem até chegar a ter uma pequena porcentagem na sociedade.

Outro dado que me chamou a atenção foi a ênfase com que todos eles disseram não se prenderem a técnicas e se negarem a trabalhar com modelos. No decorrer das entrevistas, no entanto, quando perguntados sobre como trabalhavam um determinado tema, apenas um (Prof. 4-R) reiterou essas afirmações. Os demais, invariavelmente, relataram suas práticas em que ficava patente o uso de modelos e técnicas, sobre tudo o Prof. 1-G,

	Prof. 1 (G)	Prof. 2 (N)	Prof. 3 Rh)	Prof. 4 (R)	Prof. 5 (V)	Prof. 6 (B)
1. Instituição formadora	UFPE (Letras) Port/Ing	UFPE (Letras)	UFPE (Letras) Port/Ing	UNICAP (Letras)	UFPE (Direito) UNICAP (Letras)	UFPE Letras e Pedagogia
2. Tempo de formado	Desde 1974 25 anos	3 anos	1989 (10 anos)	Desde 1977	Desde 1982	1975
3. Pós-graduação	Lato sensu Cursos curtos	Não tem	Especializ. em Literatura	Especializ. Leitura e Prod. de Textos	Especializ. em Lingüística	Especializ. em capacitação pedagógica
4. Tempo de atuação na área	15 anos (total) 10 anos (vestibular)	6 anos (antes de se formar)	13 anos (antes de se formar)	23 anos	15-16 anos	Mais de 25 anos
5. Tempo na instituição	Desde 1996	Há três anos	Há quatro anos	23 anos	Há 10 anos	3 anos (curso próprio)
6. Grau de autonomia na instituição	Inst. apóia idéias inovadoras	Inst. apóia idéias novas, mas o material é do curso	Temas, estrutura e esquema preparados pelo curso	Grande, mas não total	Total (é proprietário)	Total (é proprietário)
7. Escolha do material / livro de apoio	Material feito p/ professor	Material feito p/ professor e colegas	Material feito p/ professor e colegas	Material feito p/ professor	Material feito por ele	Material feito por uma equipe
8. Apoio de monitores, estagiários, outros	3 monitores p/correção e acompan.	Vários estudantes p/correção (não escolhe)	Estudantes e outros	Apoio de professor de Filosofia	Não tem	Correção feita por duas pessoas
9. Nº de turmas / nº de alunos	13 turmas (média de 70 alunos)	12 turmas 100 alunos p/turma	13 turmas (média de 70 alunos)	6 turmas (média de 50 alunos)	3 turmas (média de 90 alunos)	15 turmas (média de 45 alunos)
10. Volume de correção	Não corrige do cursinho	Média de 200 por semana	Não corrige (banca escolhida pelo colégio)	150 redações por semana	Média de 100 por quinzena	Média de 150 a 200 por semana
11. Critérios de avaliação de redações	Lista de 20 itens numerados (10-desenvolv. de idéias)	Ênfase nos "defeitos de argumentação"	Exemplos de textos "bem-sucedidos" (importantes p/o vestibular)	Procura indícios de discurso do aluno	Os estabelecidos pelo vestibular (com adaptações)	Os estabelecidos pelo vestibular
12. Avaliação geral do desempenho dos alunos	Melhor argumentação, mais soltos, questionam mais	Maior criticidade	Maioria pronta p/redação no vestibular	Maioria despreparada	Argumentação o muito melhor; menos reprimidos	Melhor cada vez mais

que foi o mais explícito nesse sentido, quando descreveu com pormenores a técnica de iniciar uma redação a partir de uma narrativa, a qual chama de “gancho frio”.

Impressionou-me o número de alunos que há em cada turma (algumas com 100 alunos), fazendo com que conjeturasse sobre o tipo de trabalho que pode vir a ser feito com turmas tão grandes, mas essa é uma preocupação posterior, quando estiver observando e analisando as aulas desses professores.

A propósito da correção, antes mesmo de fazer tal questionamento, suspeitava que não era possível para um professor com mais de 500 alunos (em média) corrigir todas as redações, fato que foi confirmado nas entrevistas, com exceção apenas do Prof. 4-R, que disse não abrir mão de acompanhar toda a produção de cada aluno individualmente. É bom ressaltar que ele é o que tem o menor número de alunos, mas ainda assim é grande o volume de correção (150 por semana). Foi também esse o único professor que disse que os seus alunos refazem o texto corrigido, o que não acontece entre os outros, que corrigem um percentual muito pequeno em relação ao número de alunos que têm. Há sempre uma equipe auxiliando esses professores na correção de redações e um dado relevante em relação a isso é que alguns deles sequer têm contato com tais equipes, uma vez que não as escolhem, como é o caso do Prof.2-N e do Prof.3-Rh.

Esse dado revela, também, que a autonomia que disseram ter nas entrevistas é bastante limitada, desde que não possam usar o seu próprio material ou tenham que usar artifícios para não usarem aqueles feitos por outros professores, como declarou o Prof.2-N, relatando que não gosta do material com que trabalha e encontra uma maneira de ignorá-la, o que não é muito fácil, pois os alunos pagam por este.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há ainda uma quantidade significativa de informações tanto nos questionários dos alunos quanto nas entrevistas que ainda precisam ser analisadas. As leituras que venho fazendo nessa área e as que ainda estão por ser feitas certamente ajudarão nessa análise, e assim poderei compreender melhor a problemática que venho discutindo junto com outros professores de Português preocupados com a melhoria da qualidade do texto escrito dos alunos.

Até onde cheguei nesta pesquisa, algumas conclusões já podem ser adiantadas. Uma delas diz respeito à pretensa relação mecânica entre leitura e escrita, na qual fixa-se a idéia de que apenas lendo muito escreve-se melhor. Nos questionários apresentados, ficou patente que a maioria dos alunos gostam de ler e lêem com frequência, e nem por isso tenham se tornado excelentes produtores de textos escritos, ou ao menos razoáveis. Também o fato de não escreverem bem ou com frequência não necessariamente significa que não gostem dessa tarefa. Pode estar no enca-

minhamento metodológico a explicação desse fenômeno e isso requer uma diferente postura de professores do ensino superior, cujos alunos certamente necessitam de um trabalho sério para efetivamente escreverem bem.

A grande maioria dos professores entrevistados não demonstrou quase nenhuma preocupação com a formação de um produtor de textos escritos competente, crítico e criativo. Ficou patente nos seus discursos que eles estavam preparando apenas candidatos a uma vaga na universidade e o cuidado com a escrita teria esse objetivo primordial.

Há, aparentemente, uma regra entre esses professores de aceitarem como sendo de boa qualidade os textos que cumprem as exigências postas pelos concursos vestibulares, sobretudo aqueles que estiverem nos padrões de forma e conteúdo parecidos com aqueles de outros vestibulares, divulgados por esses cursinhos e pela imprensa de todo o país. Sem dúvida, isso revela que grande parte dos professores está ainda presa a concepções de língua e de ensino ultrapassadas e podemos antecipar a suspeita de que isso se deve principalmente à desarticulação de suas práticas com os estudos lingüísticos que vêm sendo colocados nessas três últimas décadas. Assim, suas práticas, orientadas por velhos e, até certo ponto, ultrapassados pressupostos teóricos, constituem-se como limites à formação de um aluno preparado não apenas para passar num concurso, mas para responder aos desafios colocados pela realidade social complexa e contraditória, posicionando-se como ser-no-mundo.

BIBLIOGRAFIA

- BORBA, Vicentina Ramires. (1994). *Professor de Língua Portuguesa: de onde vem, para onde vai?* Recife, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- GERALDI, João Wanderley. (1985). (org) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: ASSOESTE.
- _____. (1991). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1985). Em terra de surdos-mudos. In: GERALDI, João W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste.
- KATO, Mary A. (1987). *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolingüística*. São Paulo: Ática.
- KLEIMAN, Angela. (1989). *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- _____. (1993). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes.
- LAJOLO, Marisa. (1984). Tecendo a leitura. In: *Leitura: teoria e prática*. Campinas: Mercado Aberto (3): 3-6, jul.
- _____. (1988). O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

- MARCUSCHI, Luiz A. (1988). Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. (org) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, pp 38-57.
- MELO, Márcia M. de O. (1991). *A pedagogia sócio-histórica: impasses e perspectivas*. Recife, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, UFPE.
- MESERANI, Samir. (1995). *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez.
- ORLANDI, Eni P. (1988). O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. (org) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 58-77.
- _____ e GUIMARÃES, Eduardo. (1985). *Texto, leitura e redação*. São Paulo (Estado): Secretaria de Educação.
- PALMA, Maria Luiza C. (1984). Produção de Texto. In: *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas: Mercado Aberto. (3): 10-21.
- PLATÃO, Francisco e FIORIN, José Luiz. (1990). *Para entender o texto*. São Paulo: Ática.
- SOARES, Magda. (1986). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.
- _____. (1988). As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. (org) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática. pp 18-29.
- SUASSUNA, Lúvia. (1989). *Enxergando através do calidoscópio*. Contribuições à política de ensino Língua Portuguesa no 1o. grau. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) Programas de estudos pós-graduados em Língua Portuguesa. PUC, São Paulo.

ANEXOS

A - Questionário (alunos universitários)

1. Você gosta de ler?

- Sim Não Um pouco

2. Quais os tipos de leitura que mais agradam você? (marque quantas quiser)

- Romance Poesia
 Policial Revistas específicas
 Ficção científica Gibis
 Não-ficção Jornais
 Autobiografia Outros (especificar) _____

3. Com que frequência você lê:

a) Jornais

- Todos os dias Às vezes
 Uma vez por semana Raramente
 Mais de uma vez por semana Nunca

b) Revistas

- Todos os dias Às vezes
 Uma vez por semana Raramente
 Mais de uma vez por semana Nunca

c) Livros técnicos

- Todos os dias Às vezes
 Uma vez por semana Raramente
 Mais de uma vez por semana Nunca

d) Literatura em geral

- Todos os dias Às vezes
 Uma vez por semana Raramente
 Mais de uma vez por semana Nunca

4. Indique o nome e o autor do último livro que você leu:

5. Você gosta de escrever?

- Sim Não Um pouco

6. Com que frequência você escreve:

a) cartas pessoais

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1 vez por semana | <input type="checkbox"/> 1 vez por ano |
| <input type="checkbox"/> 1-3 vezes por semana | <input type="checkbox"/> 1-3 vezes por ano |
| <input type="checkbox"/> 1 vez por mês | <input type="checkbox"/> outra frequência (especificar) _____ |
| <input type="checkbox"/> 1-3 vezes por mês | |

b) correspondência comercial / formal

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1 vez por semana | <input type="checkbox"/> 1 vez por ano |
| <input type="checkbox"/> 1-3 vezes por semana | <input type="checkbox"/> 1-3 vezes por ano |
| <input type="checkbox"/> 1 vez por mês | <input type="checkbox"/> outra frequência (especificar) _____ |
| <input type="checkbox"/> 1-3 vezes por mês | |

c) bilhetes / recados

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1 vez por semana | <input type="checkbox"/> 1 vez por ano |
| <input type="checkbox"/> 1-3 vezes por semana | <input type="checkbox"/> 1-3 vezes por ano |
| <input type="checkbox"/> 1 vez por mês | <input type="checkbox"/> outra frequência (especificar) _____ |
| <input type="checkbox"/> 1-3 vezes por mês | |

d) relatórios / projetos

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1 vez por semana | <input type="checkbox"/> 1 vez por ano |
| <input type="checkbox"/> 1-3 vezes por semana | <input type="checkbox"/> 1-3 vezes por ano |
| <input type="checkbox"/> 1 vez por mês | <input type="checkbox"/> outra frequência (especificar) _____ |
| <input type="checkbox"/> 1-3 vezes por mês | |

e) redações

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1 vez por semana | <input type="checkbox"/> 1 vez por ano |
| <input type="checkbox"/> 1-3 vezes por semana | <input type="checkbox"/> 1-3 vezes por ano |
| <input type="checkbox"/> 1 vez por mês | <input type="checkbox"/> outra frequência (especificar) _____ |
| <input type="checkbox"/> 1-3 vezes por mês | |

7. Indique o tema da última redação que você escreveu

B - Roteiro de entrevistas (professores dos cursinhos pré-vestibulares)

Identificação provisória

1. Instituição formadora
2. Tempo de formado
3. Pós-graduação
4. Tempo de atuação na área
5. Tempo na instituição
6. Grau de autonomia na instituição em que atua
7. Escolha do material / livro de apoio
8. Apoio de monitores, estagiários, outros
9. Nº de turmas / nº de alunos
10. Volume de correção:
11. Critérios de avaliação de redações
12. Avaliação geral do desempenho dos alunos
13. Outras observações