

O GÊNERO REDAÇÃO DE VESTIBULAR: O QUE PROVA ESSA (RE)PRODUÇÃO TEXTUAL?

*Flávia Zanutto

**Neil Armstrong Franco de Oliveira

RESUMO: Este artigo trata da redação produzida em situação de concurso vestibular como um gênero textual. Após reflexões sobre o trabalho de produção escrita desenvolvido na escola, sempre pautado em uma tipologia textual ou outra, apresentamos a produção textual dos vestibulandos como uma tarefa que visa, quase que unicamente, o cumprimento de uma etapa necessária para o ingresso no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero textual; redação; vestibular.

ABSTRACT: This paper defines writings for college admission examinations as a text genre. The analysis of the process of production of written texts at school, which is always based on one text typology or another, shows that text production for college admission examinations is an activity which aims almost solely the accomplishment of a task which is needed for college admission.

KEY-WORDS: Text genre; text; writing for college admission

Nosso objetivo neste artigo é propor uma discussão acerca do processo de ensino/aprendizagem da produção escrita sob a perspectiva de um trabalho com os gêneros de texto e não apenas com as sacralizadas tipologias textuais.

Diferentemente da abordagem única e generalizada que a escola vem fazendo no trato com a produção do aluno, limitando-o a um tipo ou outro de texto, um enfoque nos gêneros permitiria maior aproximação da sala de aula com as manifestações textuais existentes no cotidiano, com as quais os alunos, naturalmente, tomam contato.

Nessa linha de pensamento, foram analisadas redações produzidas no Concurso Vestibular de Verão de 2004, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul (FAFIJAN), a fim de verificar a maneira como elas atenderiam mais a uma obrigação circunstancial do que a uma situação sócio-discursiva específica. Para tanto, após lidas as redações produzidas neste vestibular, optamos pelas produções narrativas, das quais escolhemos oito para ilustrar nossa pesquisa.

Gênero

A palavra *gênero* não é novidade para quem estuda literatura. Desde os antigos gregos, fala-se nos gêneros épico, lírico e dramático. Num sentido mais amplo, tem-se, com frequência, o uso da palavra *gênero* para aludir a algumas manifestações textuais de determinadas áreas, tais como: a notícia, o editorial, o artigo, o ensaio entre outros gêneros do jornalismo impresso.

Bakhtin (1992), pesquisador russo que, no início do século passado, dedicou-se aos estudos lingüísticos e literários, talvez tenha sido o primeiro a empregar o termo de forma generalizada, para se referir variedade de textos encontrados em situações do cotidiano. Segundo esse estudioso, os textos produzidos nas diversas situações comunicativas, sejam eles orais ou escritos, possuem características próprias que os definem e os distinguem.

Bakhtin compreende que a produção dos sentidos em uma determinada sociedade está gravada em um repertório de discursos do qual as pessoas se utilizam para a interação com o outro. A repertório, Bakhtin dá o nome de gêneros de discursos, que são definidos como tipos relativamente estáveis que se caracterizam pelos conteúdos e pelas formas lingüísticas que empregam e pela articulação específica do tema, construção composicional e estilo. Esses três elementos, conforme analisa o autor,

[...] fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros discursivos (Bakhtin, 1992, p.279).

A noção de gênero do discurso abarca, portanto, os produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente na sociedade, que apresentam características relativamente estáveis e disponíveis para os contemporâneos e para as gerações posteriores. Nessa perspectiva, a emergência de um texto se dá com base na retomada de elementos identificadores de um gênero.

Gêneros textuais

Bronckart (1999) afirma que os textos são produtos da atividade de linguagem humana e definidos em função de seus objetivos. Fundamentando-se no autor russo, os gêneros textuais, para Bronckart, apresentam características “relativamente estáveis”, moldando-se de acordo com a atividade lingüística e discursiva em que os interlocutores estão inseridos. Isso significa dizer que podem ser considerados como verdadeiras ferramentas no cumprimento de determinadas funções na área da atividade de linguagem. Essa idéia é reforçada pelo autor ao afirmar que

[...]reconhecemos que há, de fato, claramente, um uso trivial da noção de discurso (discurso publicitário, discurso literário, etc.) e que é de acordo com esse uso que se forjaram os conceitos mais científicos de atividade discursiva, de formação discursiva, de gêneros do discurso, etc. Mas parece, na verdade, que essa acepção do termo designa a atividade de linguagem considerada em seu contexto social, antes de sua realização em formas textuais (Bronckart, 1999, p. 149).

Para Marcuschi (2002), a funcionalidade dos gêneros extrapola o campo lingüístico, cumprindo também um papel cultural e social. Segundo o autor, “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”(p.19). Assim, podemos afirmar que a escolha do gênero numa situação de comunicação efetiva não pode ocorrer de maneira aleatória, espontânea. Na verdade, existe um conjunto de parâmetros que acabam por determinar a utilização desse ou daquele gênero em uma situação comunicacional, como o objetivo do texto, o locutor, o interlocutor, o assunto etc. Podemos observar, pois, que não são apenas os aspectos formal e lingüístico que caracterizam os gêneros textuais. A funcionalidade e a própria situação comunicativa é que definem e os caracterizam. Suponhamos um fato ocorrido: se esse fato deve ser relatado por um jornal impresso, o gênero utilizado, invariavelmente, será a notícia (texto escrito). Agora, se a exposição desse fato acontecer num tribunal, o testemunho (texto oral), com todas as suas formalidades, será a ferramenta utilizada. Notícia e testemunho, ambos com valor narrativo, mas cada um com suas características, definidas pela própria circunstância.

Dessa forma, podemos chegar a duas constatações: primeiro, a de que há um grande número de gêneros a serviço do homem e, segundo, que é quase impossível uma situação de interação verbal que não tenha como instrumento um gênero textual.

Produção de textos na escola: gênero x tipologia

Partindo, então, do pressuposto de que as situações de interação verbal efetivam-se por meio de gêneros textuais, numa relação interlocutiva, em que aluno e professor se coloquem como sujeitos e como parceiros na produção discursiva (Evangelista, 1998), o estudante passa a adquirir segurança, independência para ser, ao mesmo tempo, produtor e leitor de seu texto, consciente da importância desses dois papéis. Para chegar a esse estágio, é importante o percurso apontado por Serafini (1992) – avaliar e corrigir, considerando esta última como uma etapa da primeira¹, bem como a função formativa da avaliação, defendida por Cabral (1994), os quais garantem ao produtor do texto a autonomia para verificar por si próprio as falhas e as boas construções de sua escrita.

A discussão acerca dos gêneros textuais remete-nos, naturalmente, à questão das tipologias textuais. A escola invariavelmente limita o trabalho com a produção textual às “famosas” tipologias: narração, descrição e dissertação. Essa restrição talvez seja um dos fatores para severas críticas por parte de estudiosos que não se cansam de denunciar uma espécie de esterilidade pedagógica, uma vez que impera a procura por um texto livre de incorreções gramaticais, que responda exclusivamente às expectativas de um único interlocutor: o professor.

Por isso, e não é de se estranhar, cria-se um verdadeiro abismo entre o que os alunos aprendem na escola e a realidade que os cerca. Mesmo quando o professor pensa em criar uma situação de produção escrita para os alunos, com a preocupação de aguçar-lhes o espírito crítico (no caso da dissertação) ou a imaginação (no caso da narração), na verdade, ocorre uma espécie de adequação conceitual e lingüística intrínseca à situação escolar. Conceitual, porque o aluno reproduz conteúdos próprios da escola, e lingüística, porque procura atender a um nível de linguagem que não é o seu.

O que ocorre nas escolas (e o concurso vestibular é uma de suas instâncias), entretanto, é o trabalho com a escrita em forma de atividade para casa ou teste de avaliação, com pouquíssimo espaço para o trabalho com a escrita pessoal, ou seja, aquela escrita desenvolvida por prazer, pelo gosto de falar sobre determinado assunto, para marcar voz na sociedade. Se encarmos essa atividade somente como forma de avaliação e não como

momento de desenvolvimento e de contato com a língua, a linguagem estará apenas sendo testada, mas não desenvolvida. A avaliação, por sua vez, quando colocada na condição de irrevogável, inibe o desenvolvimento da escrita do aluno, que não vê por que retornar ao texto.

A produção de texto na escola, dessa forma, torna-se uma atividade contraproducente, porque não se concretiza como uso efetivo da linguagem, adotando o aluno uma postura que não é a dele, mas aquela que se espera que ele tenha, falseando, assim, todo o valor discursivo do processo de escrita. Por corolário, a única característica que ele (aluno) não terá é a de um sujeito autêntico em uma situação comunicativa.

Para mudar essa imagem de esterilidade formada a respeito da redação na escola, tem que se levar em consideração a figura do aluno como sujeito da interação verbal, inserindo-o em um dado momento histórico e não reduzi-lo a reprodutor de idéias, mas possibilitando-o também construir pensamentos, que se concretizam no próprio texto. O texto produzido pelo aluno pode oferecer-lhe a oportunidade de se integrar a uma realidade, de fazer parte de uma situação concreta de comunicação, que se caracteriza como um espaço privilegiado de sistematização. Para tanto, por que não começar um trabalho que vá além das tipologias textuais “escolares”?

No processo interlocutivo, a questão da intersubjetividade é preponderante, uma vez que a leitura de um texto só se realiza quando encontra um leitor. Nesse sentido, é importante não perder de vista que a leitura avaliativa da redação produzida pelo vestibulando é o único momento em que o autor e o leitor encontram-se através da interação pela escrita. Assim, é preciso considerar não só quem lê mas, também, as condições de produção e as condições de leitura.

A esse respeito, Ruiz (2001, p.28) pondera que:

Problemas de produção surgem a propósito da atividade de leitura inerente a todo processo de produção de texto, que ela se dê simultaneamente, ou de modo intrínscio à gênese do texto (pela interferência do *outro*, constitutiva do *eu* que escreve, que lê o próprio texto enquanto o produz), quer ocorra em momento posterior e diverso da gênese textual (pela atuação do *eu* que lê o próprio texto, por ele dado como acabado, ou pela interferência de um *outro*, que lê o texto do *eu*).

A produção escrita do vestibulando é resultado de uma fusão do conhecimento de mundo dele com o tipo de leitura realizada no momento da prova, numa tentativa de expressar aquilo que pensa e deseja atingir com o texto. O objetivo da escrita será tratado de acordo com o que o candidato imagina que seu leitor espera. É preciso, portanto, que o autor defina “o conteúdo (o quê) e a forma de enunciar (como), organizar e articular as idéias, de modo a causar o efeito pretendido (para quê) sobre seu interlocutor (quem), numa determinada situação (onde, quando)” (Evangelista, 1998).

Não intencionamos aqui desmerecer o trabalho da escola com as tipologias. Inclusive, são as tipologias a base estrutural, formal em que se assentam os diversos gêneros textuais. Marcuschi (2002, p. 22) estabelece a diferença entre esses dois termos:

a) tipologia, espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição e b) gênero textual, textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais [...]

E mais, segundo o autor:

[...] um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma seqüência e não um texto. [...] os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa que preenchido por seqüências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas mas relacionadas entre si. Quando se nomeia um certo texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de seqüência de base (p.27).

Difícilmente colocar-se-ia sob questionamento o trabalho da produção textual na escola baseado nos gêneros. Pelo contrário, o ensino sob essa perspectiva propõe uma remodelagem da prática pedagógica, oferecendo ao aluno, desde as séries iniciais, o contato com as tipologias e com os diversos gêneros. Isto equivale a dizer que, como suporte para os gêneros, os tipos textuais ganhariam outro enfoque, evitando-se a visão reducionista perpetrada pela escola. Evitar-se-ia, também, um verdadeiro desgaste pedagógico ao abordar as modalidades “consagradas” como textos exclusivamente da escola.

Se os gêneros são socialmente adquiridos, vale dizer que a criança, ao entrar na escola ou com alguns anos escolares, já foi suficientemente exposta a algumas dessas manifestações textuais. E ainda, a inserção de novos gêneros seria feita a partir de critérios, tais como: a série escolar, a maturidade do aluno, a competência lingüística e a área temática.

Justiça seja feita, é claro, porque, conhecendo o trabalho em sala de aula, sabemos que alguns gêneros textuais são utilizados com frequência não só nas aulas de língua portuguesa como também nas de outras disciplinas. Porém, essa utilização se limita a fazer do gênero apenas um pretexto para leitura de conteúdos, dificilmente para a prática da escrita.

Marcuschi (2002) vai além nessa análise, afirmando que:

Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração (p. 38).

Como podemos notar, em se tratando do ensino de produção textual, a escola não consegue se desvencilhar das amarras da tradição, de um trabalho calcado em certos tipos de textos cristalizados, fechados em si mesmos e que pouco ou quase nada refletem em uma situação sócio-discursiva.

O texto narrativo transitando em diferentes gêneros

Segundo Bronckart (1999), é possível considerar também que, mesmo intuitivamente diferenciáveis, os gêneros não podem ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva, haja vista o fato de que os parâmetros que servem de critérios de classificação – finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados, suporte midiático entre outros – são pouco delimitáveis e em constante interação. Para esse autor, qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos são constituídos por segmentos de estatutos diferentes: segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo, de narração etc. É, pois, no nível desses segmentos que se torna possível a identificação e a descrição de regularidades e de organização e de marcação lingüísticas. A esses segmentos Bronckart denomina tipos de discurso.

Os tipos de discurso são

formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismo de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência seqüencial e configuracional (Bronckart, 1999, p.149).

O tipo narração é identificado com o gênero de discurso que se caracteriza pela presença de personagens e acontecimentos e/ou ações. No que se refere às propriedades linguísticas desse tipo de discurso, a língua dispõe tanto de unidades linguísticas para se referir diretamente às personagens (eu, ele, meu, dele) quanto de unidades que explicitam o quadro espaço-temporal dos acontecimentos narrados (um dia, outro dia, a casa, em seu quarto etc.).

Organização tipológica narrativa

No parecer de Siqueira (1992), o processo de enunciação dos textos narrativos – nos estudos de Propp, Greimas e Van Dijk – constrói-se mediante a criação de duas categorias: a expectativa e o conflito. Pelo primeiro, o leitor ou espectador é colocado diante de uma situação cotidiana, normal, corriqueira, rotineira para a(s) personagem(s) da estória². Com a criação do conflito, instaura-se o inesperado ou até o imprevisível para as personagens e para o leitor/espectador também. O conflito provoca uma quebra na expectativa inicial, fazendo com que a narrativa tome um novo rumo.

A criação da expectativa não é uma categoria que deve obrigatoriamente aparecer no início do texto ou estar explicitada. Para Siqueira, o conflito pode revelar a expectativa. Assim, não existe uma obrigatoriedade de apresentação de uma expectativa inicial. Essa etapa pode estar subentendida no conflito ou fazer parte de um saber partilhado pela comunidade de leitores.

A construção de um texto narrativo não se limita a essas duas categorias. Embora primordiais, a elaboração de uma narração necessita de outras categorias para sua devida expansão. Uma narrativa se expande pelo surgimento de um conflito, como exposto, e pela busca de soluções para ele. A busca pela solução de um conflito, contudo, não implica a sua solução. Dependendo do grau de complexidade do conflito, ele pode ou não ser solucionado.

Uma quarta categoria apresentada por Siqueira é a avaliação cuja função é explicitar a finalidade de toda narrativa, que é a de trazer uma lição de moral, um exemplo de vida, como nos contos maravilhosos e nas fábulas. Por meio da avaliação, o leitor ou expectador pode identificar a que o texto se refere.

Para que essas categorias sejam apresentadas de modo harmônico e produzam um determinado efeito de sentido ao seu possível leitor, é preciso que a narrativa tenha uma coerência, ou seja, que apresente uma unidade de significação.

Assim, a criação do conflito deve ser coerente com as ações que as personagens realizam na fase da expectativa, bem como, a resolução do conflito precisa, necessariamente, estar de acordo com o mundo narrado, criado na narrativa. A caracterização das personagens deve obedecer também a um princípio da coerência interna às ações e aos acontecimentos narrados, pois, como pondera Siqueira (1992, p.41), “em uma narrativa, a caracterização de uma personagem como herói ou como vilão é possível devido às ações que pratica no desenrolar da estória”.

A expansão do texto narrativo ocorre pela quebra da expectativa, em virtude da instauração do conflito e pela tentativa de resolução do conflito: o motor que propulsiona essa expansão são as personagens e as ações que elas desempenham na narrativa.

Apoiando-se no modelo gerativo proposto por J. Greimas, Siqueira analisa as transformações ocorridas nas narrativas, examinando o que chama “percurso narrativo”, uma variante terminológica do “programa narrativo”, elaborado pelo semioticista francês.

Para Siqueira, um percurso narrativo é organizado a partir de uma personagem que, seja por vontade própria, seja por obrigação, visa a alcançar ou a cumprir um determinado objetivo. No entanto, isso não é condição para a criação de um conflito. Para tanto, é preciso haver um opositor (uma personagem, um sentimento, uma incapacidade física ou intelectual, uma inabilidade qualquer etc.) que quebre a expectativa criada e estabeleça um conflito.

A resolução do conflito pode se dar não somente pelas ações das personagens, mas também por intermédio de alguém ou algo que auxilia a personagem a atingir seu ideal. Assim sendo, o percurso narrativo compõe-se de personagem(s) em busca de um objetivo, de um opositor que tenta criar obstáculos às ações da personagem e de um auxiliar, que vem em socorro.

Desse modo, a coerência do texto narrativo é garantida pela relação estabelecida entre as categorias da organização macroestrutural da narrativa (expectativa, resolução, desfecho e avaliação) e pelo estabelecimento de um percurso narrativo.

O gênero redação de vestibular

A redação do vestibular caracteriza-se como resposta a um comando de uma proposta de produção de um texto que se enquadra em duas das tipologias clássicas e bastante divulgadas pela escola: narração e dissertação. Levando em consideração Barros (1999), Marcuschi (2002) e Pilar (2002), mesmo restrita à escola, a redação pode ser considerada um gênero específico, por representar uma situação de prática discursiva caracterizada pelo contexto e pela funcionalidade, o que não parece se concretizar quando se trata, por exemplo, da situação de produção de texto nos exames vestibulares.

Ao ter de produzir uma redação no vestibular, é provável que o aluno se coloque na posição de ser ou não capaz de escrever, de acordo com o pré-julgamento que teve na escola. Desse modo, pode vir a tratar a Prova de Redação com uma certa repugnância, não se importando em elaborar o texto com a devida atenção, trabalhando a escrita simplesmente para não ser desclassificado, ao invés de desenvolver um texto rico em recursos e em argumentos bem fundamentados, convincentes e coerentes. Caso o estudante não tenha uma postura amadurecida diante de sua escrita, ou seja, não esteja habituado a se posicionar também como leitor, utilizando o rascunho somente com o intuito de saber se o que escreveu está no limite de linhas permitido, o risco de produzir um texto insatisfatório quanto à argumentação, progressão e coerência é relativamente maior que o do vestibulando que consegue se colocar no lugar de leitor de seu texto e o organiza de modo mais compreensível, tendo em vista que o avaliador não o conhece e não poderá adivinhar as intenções por trás das sentenças mal formuladas. Considerando o exposto, a tese dos dons (Cabral, 1994) é descartada, pois, na verdade, o que conta para a produção de uma escrita inteligível é, entre outros fatores, atenção para verificar os argumentos apresentados e a disposição para reescrever o que não estiver claro o suficiente para o receptor do texto.

Lembrando que o vestibular não tem por finalidade avaliar o indivíduo em particular, suas convicções, crenças etc., não será a imagem construída *a partir de* que irá interessar, pois o que é efetivamente avaliado é o texto; muito embora é via discurso que se chega ao sujeito, nessa situação específica é sobre o texto que irá se falar, e não sobre quem o produziu.

Zanini e Menegassi afirmam que, durante o processo de avaliação das redações produzidas em situação de vestibular, “temos que resgatar os momentos que precedem o processo avaliativo, ou seja, aquele que coloca o candidato em situação de produção de redação” (1996, p.368).

O momento que precede os concursos vestibulares engloba o trabalho com a língua portuguesa na escola, o qual, segundo as orientações das Propostas Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990) e do Brasil (BRASIL, 1998), deve eleger o texto como objeto de estudo. Segundo os direcionamentos curriculares, o cerne do trabalho com a língua é o texto, ponto de partida – leitura – e ponto de chegada – produção, considerado uma unidade lingüística e semântica. Em vista disso, o trabalho de produção textual deve, impreterivelmente, contemplar o aspecto conteudístico (o que dizer) e o aspecto organizacional (o como dizer). Assim, espera-se que o candidato tenha recebido, durante sua formação nos níveis fundamental e médio, as orientações necessárias para produzir um texto com coerência, coesão e formalizado em uma tipologia textual.

Além desse trabalho com o texto a partir de sua formalização numa tipologia textual, vale considerar o que Pilar pondera sobre a importância de se trabalhar o gênero redação de vestibular ainda durante o Ensino Médio, ensinando o estudante a desenvolver a linguagem como uma prática social, que manifeste seus desejos ou necessidades ao buscar conquistar novos espaços na sociedade (Pilar, 2002, p. 171).

No entanto, como se verificará nas análises que seguem, o candidato preocupa-se mais em “cumprir a tarefa” da Prova de Redação, atendo-se mais ao aspecto organizacional que à intenção de dizer, de discutir idéias.

O gênero redação de vestibular: o que prova essa (re)produção textual?

Como acontece na maioria dos vestibulares e processos seletivos das instituições de ensino superior, a proposta de redação do Concurso Vestibular de Verão de 2004 da FAFIJAN tem como elemento disparador (ou de apoio) um texto de caráter público e autêntico, adaptado de uma matéria publicada na *Revista IstoÉ* de 19 de novembro de 2003. É válido ressaltar que, nessa discussão sobre gêneros, evidentemente, o texto escolhido para

a proposta possui características que o enquadram em um gênero textual específico: o da notícia. Tanto na escola, quanto nos exames vestibulares, o texto jornalístico se faz presente, como texto de apoio, em boa parte das propostas de produção textual, tornando-se, assim, uma espécie de texto bastante familiar para a maioria dos estudantes.

O texto noticioso, como gênero textual, possui características próprias. Assentada sobre uma base narrativa, a notícia procura a exposição de um fato. Segundo o Dicionário de Comunicação de Rabaça & Barbosa (1998, p. 418): trata-se de um “relato de fatos ou acontecimentos atuais, de interesse e importância para a comunidade, e capaz de ser compreendido pelo público”. A notícia é gênero jornalístico sem preocupações com a cronologia dos fatos, mas que possui elementos pertinentes à narração: personagens, tempo, espaço, causas e conseqüências, desfecho etc. Além disso, por ser o texto jornalístico mais utilizado e de mais fácil acesso, escrito no português contemporâneo, equilibra a linguagem entre o nível formal e coloquial, buscando aproximar-se do leitor, estabelecer uma espécie de interação com o mundo objetivo, da referencialidade.

Não se pode afirmar categoricamente, mas nos arriscamos em tal constatação, pela própria experiência com a prática de sala de aula, que há alguma semelhança entre o texto noticioso e o texto narrativo produzido pelo aluno: ambos se caracterizam como relato. Partindo desse pressuposto, a presente análise propõe a verificação do grau de interferência do texto de apoio (T.A.) na composição das narrativas selecionadas, pois é bastante comum em situação de produção de texto como a de um concurso vestibular, que os candidatos utilizem o T.A. não só para fazer paráfrases como também fazer o que chamamos “decalque”, ou seja, a retirada de trechos do texto utilizado na proposta da Prova de Redação para a elaboração do próprio texto, que acaba por não apresentar nem a leitura que o vestibulando realizou do T.A. (um dos objetivos da Prova de Redação) e nem o aspecto conteudístico (BRASIL, 1998).

Para ilustrar as reflexões realizadas até aqui, analisamos as narrativas produzidas no Concurso Vestibular de Verão de 2004, da FAFIJAN, tendo como base o texto de apoio intitulado “Juventude Trucidada: parte B”:

TEXTO II

Juventude Trucidada: parte B

[...]

1 Liana, a filha mais velha de uma família de classe média alta, cursava, no período
2 noturno, o segundo ano do ensino médio no Colégio São Luiz, um dos mais
3 tradicionais de São Paulo. Na quinta-feira, 29 de outubro, ela disse aos pais o
4 advogado Ari e a pedagoga Márcia que passaria o final de semana com amigas do
5 Shazit, um grupo de jovens ligados à Congregação Israelita Paulista (CIP), em
6 Ilhabela, no litoral norte de São Paulo. Felipe, o caçula dos quatro filhos do
7 economista Reinaldo e da enfermeira Lenice, de classe média baixa, estava
8 desempregado e cursava o terceiro ano do ensino médio, também em São Luiz.

9 Na sexta-feira 30 de outubro, os dois saíram do colégio por volta das 23h e passaram
10 o resto da noite perambulando pela avenida paulista. No sábado pela manhã,
11 tomaram um ônibus para Embu-Guaçu e depois caminharam, perto do meio-dia, ao
12 sítio do Lê, uma área abandonada pelo proprietário, quase na divisa de Juquitiba.

13 [...] Montaram barraca e foram passear próximo dali. Quando estavam perto do
14 lago, o sonho romântico dos adolescentes que buscavam um final de semana a dois
15 no bucólico cenário da Mata Atlântica começou a virar pesadelo.

16 Quando caminhavam pelo lago, Felipe e Liana foram vistos pelo também
17 adolescente R.A.A.C., 16 anos, conhecido como Champinha. Pobre, filho de
18 pai alcoólatra, ele estudou até a terceira série do ensino básico. [...]

19 Sempre com o facão na cintura, Champinha se impunha na região pelo medo
20 que transmitia aos vizinhos, conhecedores de seus crimes. Quando avistou o
21 casal, planejou assaltá-los. Chamou o comparsa Aguinaldo Pires, 41 anos,
22 seu companheiro de pequenos furtos. Aguinaldo, com uma espingarda para
23 caçar, e Champinha, com o facão, renderam o casal sem dificuldade [...]

24 Os pais de Liana e Felipe só descobriram a mentira dos filhos no domingo a
25 noite, quando a tragédia já era praticamente consumada.

26 [...]

27 O trágico desfecho para a aventura de Felipe e Liana choca pela crueldade e
28 coloca pais e filhos diante de um enorme desafio. Aos jovens, como ser adolescente
29 em uma sociedade capaz de gerar tantas atrocidades. Aos pais, como prepará-
30 los para isso. Compreender a adolescência é, segundo especialistas, o primeiro
31 passo para lidar com ela. Pequenas mentiras como as contadas por Liana e
32 Felipe são comuns. “Os jovens mentem e vão mentir sempre.” É uma maneira
33 de adquirir privacidade, diz a psicóloga Roseli Sayão.

(Revista, IstoÉ, 19 de novembro de 2003, nº 1781)

Para a realização da Prova de Redação, o candidato guiou-se pelo seguinte comando:

REDAÇÃO: TEMA II

A triste história que envolveu os adolescentes, Liana e Felipe, começou com a mentira que ambos contaram aos pais para viver uma aventura romântica que acabou em tragédia. Redija um texto NARRATIVO em que personagens adolescentes se envolvem em situações perigosas em virtude de mentiras contadas aos adultos.

O comando orienta o vestibulando a elaborar um texto narrativo cujas personagens sejam adolescentes, mintam para adultos e, por consequência, envolvam-se em algum perigo. No entanto, como poderá se verificar nos excertos³ a seguir, o candidato prende-se ao texto de apoio, parafraseando-o simplesmente, sem se preocupar com a autenticidade no desenvolvimento de seu próprio texto, o que comprova que as narrativas produzidas em situação de vestibular são textos produzidos, na maioria das vezes, visando unicamente o cumprimento de uma tarefa e não comunicar algo a alguém.

Uma vez que o objetivo do vestibulando é cumprir uma prova, é válido lembrar que Marcuschi (2002) define um gênero textual por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, não por sua constituição lingüística. Desse modo, a preocupação do estudante, na maioria das vezes, está em *como dizer*, em como organizar seu texto numa determinada tipologia, sem preocupar-se com o *que dizer*, o que nos leva à comprovação de que a redação produzida em concursos vestibulares visa ao cumprimento de uma função institucional.

Observemos o trecho abaixo, retirado da redação intitulada *Noite perigosa*, que ilustra uma recorrência às linhas 10 e 11 do T.A., ressaltando as marcas temporais:

Eram exatamente umas três horas da tarde do dia 28 de abril de 1990, uma sexta-feira ensolarada, quando de repente Marieli ligou na casa de Marília e a convidou para irem à noite, em uma festa que estava acontecendo em Roncador, a 30 Km da cidade que elas moravam, Marília aceitou, quando deu a noite elas se encontraram.

A mesma necessidade de resgatar marcas temporais do T.A. encontra-se também na narrativa *Não confie, não mintam*, que menciona o dia da semana:

[...] No mês passado em Novo Itacolomi, em um sexta-feira, ela queria sair para viajar com o namorado Carlos, de 25 anos, empresário, de classe alta. Eles estavam namorando escondido, e ela estava apaixonada.

Em mais um trecho de *Noite Perigosa*, como na linha 30 do T.A., observa-se a alusão ao seguimento “trágico desfecho”. O vestibulando busca, possivelmente, assemelhar sua redação ao T.A., como garantia de que sua produção escrita não será excluída/desconsiderada pela banca de avaliação, o que mais uma vez denota um texto produzido visando o cumprimento de uma “obrigação”.

[...] Uma tragédia Marieli fratura uma perna, Elisângela fratura a coluna, e infelizmente Marília não agüentou, morreu. Os seus pais entraram em depressão, e até hoje não conseguem esquecer o fim trágico que levou sua filha. Isso é a realidade que acontece a dia em nosso país.

Juventude rompida é outra redação que faz um decalque do T.A. em sua construção, modelando-se pela construção lingüística do texto “Juventude trucidada: parte B”: “Os pais de Liana e Felipe só descobriram a mentira dos filhos no domingo à noite, quando a tragédia já era praticamente consumada” (linhas 28 e 29), como comprova-se pelo trecho abaixo:

[...] os pais dos jovens notariam o sumiço dos filhos horas mais tarde quando o imprevisível já teria acontecido. [...]

E, na redação *A dor da mentira*, esse apego ao modelo do T.A. dá-se pela marca temporal, além de o trecho assemelhar-se ao trecho do T.A.:

[...] Os pais que passaram a noite em claro, ficaram sabendo na madrugada de sábado.

No caso da redação *Os jovens sem o apoio familiar*, o vestibulando não só faz do primeiro parágrafo uma espécie de *lead* da notícia, como procura “imitar” a organização das informações do 1º parágrafo do TA para a caracterização das personagens:

Juliano, filho adotivo do senhor Osvaldo e dona Maria, caminhava pelas ruas do centro de Londrina, no ultimo dia 10 de janeiro, sábado, quando se esbarra com uma garota de nome Daniela.

Começa ali, naquele encontro casual, uma grande paixão. Ele 16 anos, família simples e de classe média e ela 17 anos, classe media alta, filha de Amadeus e Márcia. [...]

Esse mesmo modelo de construção do texto “notícia” é aplicado pelo candidato que produziu a redação “Juventude rompida”:

Leslye, 15 anos filha de meio do casal Maria Antonieta e Carlos Frederiko Santana ambos médico, moravam num bairro de classe alta situado num dos local mais badalado de São Paulo o Morumbi. Eduardo 19 anos cursaria o 2º ano de Economia na Fundação Getulio Vargas filho mais velho de Carmem dos Santos Advogada e João Antônio do Santos Economista, também residiam no lugar.

A dor da mentira é outra redação que ilustra esse apego ao modelo do gênero notícia, além do decalque do primeiro parágrafo do T.A. para a construção das personagens, o que evidencia, conseqüentemente, a preocupação em produzir um texto somente para o cumprimento da prova, demonstrando preocupação somente com o aspecto organizacional. Como ocorre no T.A., essa narrativa faz referência aos pais, caracterizando-os pela profissão (linhas 6 a 9):

Tiago, um rapaz alto de boa aparência física, bonito filho mais novo de um fazendeiro e uma professora, viram do Mato Grosso do Sul morar em uma cidadezinha do interior do norte do Paraná. Onde ele logo começou a estudar, pois estava cursando no período matutino o terceiro ano do Ensino Médio, no único colégio particular da cidade. Logo no início do ano conheceu Renata a qual começou a namorar, uma menina muito bonita, porém simples demais, filha de pais separados o pai lavrador e a mãe professora. [...]

Nas redações *Os jovens sem o apoio familiar*, *Juventude rompida*, e *A dor da mentira* fica evidente o procedimento do estudante em “fazer cópias disfarçadas dos textos dos outros” quando o trabalho com a produção de texto na escola prioriza os aspecto formal em detrimento do aspecto discursivo (Pilar, 2002, p 171), o que inibe o estudante a assumir sua função-autor no momento da produção de seu próprio texto.

Outro decalque do texto de apoio aconteceu em relação ao percurso dos jovens: o que fizeram, para onde foram, o que levaram...; como pode-se observar, por exemplo, na redação *Os jovens sem o apoio familiar* (ler linha 14 do T.A.). A trajetória das personagens criadas pelo vestibulando é semelhante a do casal na notícia, pois o ambiente é um acampamento: [...] “O casal montou sua barraca à beira da barranca do rio,” [...]

No caso da narrativa intitulada *Noite perigosa*, a recorrência do candidato ao texto de apoio foi quanto ao tipo de argumento utilizado para convencer os adultos a respeito da mentira contada, como consta na linha 5 do T.A. “Marília, falou para seus pais que iria na lanchonete da cidade com as amigas,” [...]

Um outro exemplo é a redação *Nunca é tarde demais*:

[...] chegando na sorveteria encontrei duas amigas que convidaram-me para ir ao um baile, fiquei com muita vontade, mas não podia, pois a minha religião e meus pais não permitia. Minhas amigas pediram para falar para minha mãe que eu iria em um aniversário, e que eu iria dormir na casa da aniversariante, [...]

Na redação *Juventude rompida*, verifica-se a recorrência a uma regra na notícia, a denominação de um menor pelas suas iniciais. Também a própria caracterização desse menor, como ocorre nas linhas 19 e 20 do TA: “[...] foram vistos pelo adolescente R.A.A.C., 16 anos, conhecido como Champinha. Pobre, filho de pai alcoólatra [...]”.

Além disso, a narrativa do vestibulando resgata a do T.A., como se pode observar nos destaques, para compor as ações da personagem criada: “avistou o casalzinho”, “intensão de rouba-los”, “inseparável canivete”, “rendeu-os sem nenhum esforço”.

[...] Se distanciaram tanto do local que chegaram perto de uma mini-favela onde residia M.C.A. popular Maquinho de 15 anos, órfão de pai e mãe criado pela avó que não andava mais conhecido pelos seus crimes já bastante consideráveis, ele avistou (os dois) o casalzinho em cenas íntima, aproximou-se deles na intenção de rouba-los junto com seu inseparável canivete rendeu-os sem nenhum esforço, os pais dos jovens notariam o sumiço dos filhos horas mais tarde quando o imprevisível já teria acontecido. [...]

A análise permite, portanto, chegarmos a constatação de que os candidatos escrevem exclusivamente para um processo avaliativo, pois, no caso dos excertos acima, a estratégia utilizada por eles quase não passou da reprodução de trechos retirados do próprio texto de apoio, o que não difere muito da produção no ambiente escolar, cujo resultado são textos estereotipados, artificiais, sem nenhum valor sócio-histórico-discursivo. Quem corrobora essa constatação é Pilar (2002, p. 171), ao afirmar que a redação de exame vestibular leva “o aluno a fazer cópias disfarçadas dos textos dos outros e não lhe assegura a entrada no jogo que lhe permitiria exercer a sua função-autor”. Vale ressaltar que (Barros, Marcuschi e Pilar), como já afirmamos anteriormente, a redação de vestibular, sob a perspectiva aqui evidenciada, pode ser encarada como gênero, como manifestação textual em determinado contexto sócio-histórico para o aluno, aí sim, podendo se caracterizar como sujeito, dono do seu discurso, em busca de seu espaço na sociedade.

No caso da análise efetuada, trata-se de uma pequena amostra de um universo com toda sua complexidade. Mas nos é suficiente para sustentarmos a idéia de que o candidato, em um exame como o concurso vestibular se vale, geralmente, da paráfrase e de cópias do texto, bem provavelmente condicionado pela própria natureza do evento, em que dele (candidato) é simplesmente exigido desempenho satisfatório para decidir sua sorte, seu futuro.

Considerações finais

Quanto à pergunta-título desse trabalho “O que prova essa (re)produção textual”, com o percurso investigativo realizado, acreditamos ter chegado a uma resposta: o caráter de *produção* não pode ser desconsiderado, pois o aluno encontra-se em uma situação com o seu grau de ineditismo, pela proposta conhecida na hora da prova, pelo assunto, que não é previamente divulgado e pela própria natureza do evento. Por outro lado, o produto, o texto final, acaba sendo condicionado pela própria situação vivida pelo candidato antes de chegar ao concurso vestibular, com “treinamentos” realizados na escola, que visam moldar sua escrita com características específicas do que se espera numa prova de redação.

A investigação realizada originou-se de reflexões acerca do ensino de produção textual na escola, reflexões essas sustentadas pela própria prática de sala de aula, o que parece conferir certa credibilidade ao próprio trabalho de investigadores.

É claro que esse trabalho não tem por intenção esgotar o assunto gêneros textuais. Se há uma infinidade de gêneros a serviço do homem, é de se constatar que tantas outras investigações possam ser realizadas, ainda mais com preocupações pedagógicas. Afinal, a abordagem dos gêneros no ambiente escolar, quando se trata de produção textual, encontra-se nos passos iniciais, sendo por ora objeto mais de teorização que de aplicação.

A produção de texto pelos alunos, baseada na trilogia narrativa, descritiva e dissertativa, está longe de ser considerada atividade produtora, de uso efetivo da língua num momento sócio-discursivo. Como exigir dos alunos apenas três tipos de texto quando eles se deparam com uma quantidade incontável de gêneros no dia-a-dia? A análise das narrativas demonstrou que os candidatos moldam o próprio texto ao que lhes foi determinado pela proposta de redação, obedecendo a uma estrutura, ao comando, ao texto de apoio e à suposta expectativa da banca avaliadora. Desse modo, criatividade e criticidade são praticamente inexistentes nesse tipo de situação. Com isso, o candidato mal demonstra preparo para atividades lingüísticas, quanto menos amplia sua compreensão da realidade.

E é justamente uma nova realidade que almeja qualquer candidato em um vestibular. Na sua formação e na própria atuação que terá no mercado de trabalho, não faltarão gêneros textuais com os quais irá se deparar. Dessa forma, a redação de vestibular poderia ser só mais um dos gêneros textuais, entre tantos outros, a serem trabalhados na escola.

Notas

¹A correção precede a avaliação, por oportunizar ao aluno a reflexão sobre o próprio texto, seja através de sugestões do professor ou dos colegas de turma.

²O autor prefere o termo *estória* para diferenciar narrativa de ficção de narrativa que registra um fato histórico.

³Optamos por apresentar excertos, ao invés de as redações na íntegra, pois as narrativas analisadas apresentaram muita semelhança, em virtude de terem se constituído como uma reprodução reescrita do texto de apoio. Desse modo, a inserção dessas redações na íntegra apenas prolongaria esse artigo, sem necessidade.

Referências bibliográficas

- BAKTHIN, M. M. (1992) *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Pereira. 2ª ed. S.P: Martins Fontes.
- BARROS, K. S. M. de. (1999) Redação Escolar: Produção textual de um gênero comunicativo? In: *Leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: ALB, ano 18, número 34, dez.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- BRONCKART, J.-P. (1999) *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*; trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. S.P: EDUC.
- CABRAL, M. (1994) Avaliação e escrita: um processo integrado. In: FONSECA, Fernanda Irene (org.). *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- EVANGELISTA, A. A. M. et al (1998) *Cadernos CEALE*. Intermédio, Vol. III, ano II, out.
- MARCUSCHI, L. A. (2002) Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al (org). *Gêneros textuais e ensino*. RJ Lucerna.
- PARANÁ, Secretaria de Educação do Estado. (1990) *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED.

- PILAR, J. (2002) A redação de vestibular como gênero. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros textuais*. Bauru, S.P: Edusc.
- RABAÇA, C.A. e BARBOSA, G. (1998) Dicionário da comunicação. 3ª ed. .S.P: Ática.
- RUIZ, E. (2001) *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- SERAFINI, M. T.(1992) *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. Adaptação: Ana Lúcia Marcondes Garcia. 5.ed. São Paulo: Globo.
- SIQUEIRA, J. H.S. (1992) *Organização textual da narrativa*. São Paulo: Selinunte.
- ZANINI, M. e MENEGASSI, R. J. (1996) Avaliação de Redação: o vestibular da UEM. *Anais do IX Seminário do CELLIP*. Londrina: UEL, p. 368-375.

*Professora da FAFIJAN

**Professor da FAFIJAN e do CESUMAR

flazan@uol.com.br

nafo@uol.com.br