

PRÁTICAS DE ESCRITA: DA ESCOLA AO CONCURSO VESTIBULAR

Cleber da Silva LUZ¹

Jocieli Aparecida de Oliveira PARDINHO²

Adriana BELOTI³

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise da atuação dos candidatos do Concurso Vestibular da Unespar, na prova de redação, refletindo sobre como os candidatos atendem ao proposto pelo encaminhamento de produção textual e, a partir disso, analisa um questionário aplicado a professores de Língua Portuguesa, referente à relação entre teoria e prática, enfocando o eixo da escrita. Pautados em Geraldi (1997), a respeito da produção textual em situação de ensino, e Pimenta (2010), acerca do conceito de práxis docente, identificamos indícios de dissociabilidade entre teoria e prática na atuação docente na Educação Básica e os relacionamos a possíveis explicações para o não atendimento à proposta de escrita por parte dos candidatos.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita como processo; Concurso Vestibular; Prova de Redação; *Práxis docente*.

1. Introdução

Este artigo objetiva apresentar reflexões sobre as relações que podem ser estabelecidas entre as práticas e as percepções teóricas de professores da Rede Básica e a atuação de candidatos em provas de redação em situação de Concurso Vestibular - CV. Para tanto, tomamos como objetos de análise: a) encaminhamentos de produção textual da prova de redação da Unespar; b) textos produzidos pelos

¹ Graduando em Letras (Licenciatura) - Português e Inglês, pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR; Departamento de Letras, no *campus* de Campo Mourão, Paraná, Brasil, sob orientação de Adriana Beloti; Fundação Araucária do Paraná; clebersiluz@gmail.com.

² Mestranda em Letras, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE; Departamento de Letras, no *campus* de Cascavel, Paraná, Brasil; sob orientação de Terezinha da Conceição Costa-Hübes; Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; jocielipardinho@gmail.com.

³ Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, professora adjunto do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, no *campus* de Campo Mourão, Paraná, Brasil; adriana.beloti@unespar.edu.br.

LUZ, C. S. da; PARDINHO, J. A. de O.; BELOTI, A.
candidatos ao Curso de Letras/*Campus* de Campo Mourão da mesma universidade nas edições de 2016/2016, 2016/2017 e 2017/2018; c) questionários respondidos por professores-egressos do Curso de Letras da Unespar/*Campus* de Campo Mourão entre os anos de 2012 e 2015.

Ao analisar os *corpora*, tencionamos identificar a relação entre teoria e prática apresentada pelos professores que responderam ao questionário e, ao analisar os encaminhamentos de produção textual e, por conseguinte, os textos produzidos pelos candidatos a partir do proposto pelos comandos, refletir acerca das relações que podem ser estabelecidas entre as concepções apresentadas pelos professores em suas respostas e as atuações dos candidatos na realização das provas, uma vez que, em grande maioria, os candidatos são oriundos da rede Básica de Ensino.

Nesse sentido, procedemos com a análise dos encaminhamentos de produção textual, pautados em estudos anteriores (LUZ; BELOTI, 2018), quanto ao estabelecimento das condições para a produção de textos. Na sequência, avaliamos a atuação dos candidatos na prova de redação, quanto ao atendimento a dois aspectos: a) organização composicional; b) conteúdo temático. Após, analisamos as respostas aos questionários, buscando retratar as relações que podem ser estabelecidas entre tais objetos, abrindo espaço para um possível diálogo e reflexão acerca das práticas de escrita desde a Educação Básica até o CV que, em tese, marca o encerramento do ciclo básico de estudos.

Nosso objetivo, com este estudo, não é atribuir aos professores que responderam ao questionário a responsabilidade pelo desempenho dos candidatos na produção dos textos solicitados pela prova de redação, mas sim, relacioná-los, visto que práticas comuns, como as reveladas pelos professores, se corriqueiras, podem estar vinculadas, ainda que indiretamente, às atuações de estudantes quando realizam exames de ingresso no Ensino Superior, uma vez

que as instituições de Ensino Superior preparam provas que têm como horizonte avaliar conteúdos trabalhados na Educação Básica⁴.

2. A escrita nas situações de ensino e aprendizagem

De acordo com Geraldi (1997), no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas, considera-se o texto como o “[...] ponto de partida e o ponto de chegada de todo processo de ensino e aprendizagem da língua.”, pois, segundo o autor, é no texto “[...] que a língua se revela em sua totalidade.” (GERALDI, 1997, p. 135). Tomar essa concepção de texto é considerá-lo em perspectiva processual em sala de aula, conforme proposto pelos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE - de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), e pelas teorias que subjazem o ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

Nesse sentido, conforme afirma Geraldi (1997), ao trabalhar com a produção de textos na sala de aula, faz-se necessária a disposição de condições de produção para tal atividade, a partir das quais o sujeito produtor terá o que dizer, com reais necessidades e razões para dizer, saberá como o fará e terá um interlocutor para tal. É necessário, ainda, segundo o autor (1997), que o produtor do texto se constitua enquanto sujeito de seu próprio discurso, posicionando-se quanto ao que diz, para quem diz, revelando as marcas de sua autoria. Desse modo, para que esse trabalho se efetive, o produtor poderá ter condições de escolher estratégias que possibilitem a realização de todos os aspectos destacados, atendendo ao proposto para a produção do texto solicitado.

Em relação aos aspectos que tangem as práticas de escrita nessa perspectiva, ao tomá-la como um processo, a concebemos como trabalho. De acordo com Menegassi (2016), as primeiras noções de tal

⁴ Exemplo desse aspecto de provas de vestibular pode ser observado no Manual do Candidato da Unespar, que registra a informação de que “As Provas do Concurso Vestibular visam avaliar os conhecimentos estudados no Ensino Médio ou equivalente.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, 2017, p. 25).

LUZ, C. S. da; PARDINHO, J. A. de O.; BELOTI, A.
concepção foram apresentadas por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), ao proporem uma prática de escrita que se diferenciou das utilizadas até o momento nas escolas brasileiras, isto é, que considera a escrita como um processo no qual se realizam as etapas de planejamento, execução, revisão e reescrita de textos, uma vez que esse processo toma como ponto de partida o fato de que o texto nunca está pronto e acabado.

Conforme afirma Beloti (2016), o conceito de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991) caracteriza-se, principalmente, por dois aspectos fundamentais: a) pelas atividades prévias realizadas pelo professor em sala de aula, que dão condições para que os alunos produzam seus textos; b) a escrita concebida como um processo, que propõe um trabalho em etapas, considerando o planejamento prévio do texto, sua execução, a revisão e a reescrita.

A partir de tais fundamentos teórico-metodológicos, essa proposta de trabalho com a escrita, inserida nos pressupostos da perspectiva discursiva de linguagem, considerando as discussões originadas do Círculo de Bakhtin, prevista, também, pelas DCE (PARANÁ, 2008), corresponde, assim, ao que se propõe para práticas de produção textual que concebam o texto como um trabalho deliberado, planejado, repensado (MENEGASSI, 2010).

Ao trabalharmos com a linguagem na perspectiva discursiva, pautamo-nos nas palavras de Bakhtin (2003), que considera todos os meios de atividade humana como ligados aos usos da linguagem e essa, por sua vez, materializa-se por meio da língua que se concretiza nos enunciados. O autor (2003) afirma que todo enunciado produzido por sujeitos é particular e individual, entretanto, em cada diferente situação de utilização da língua faz com que se elabore “[...] seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor), denominados gêneros do discurso ou gêneros discursivos.

Podemos afirmar, diante disso, que toda situação enunciativa se dá por meio dos mais variados gêneros discursivos e, portanto, todos os sujeitos, em uma situação de interação verbal social, produzem textos que se materializam nos gêneros de acordo com

cada situação específica, interagindo por meio deles, de modo que estabelecem relações dialógicas com outros sujeitos.

O trabalho com os gêneros do discurso pressupõe condições e finalidades específicas de cada campo da atividade humana, por meio: a) do conteúdo temático, pois os diferentes gêneros comportam variados conteúdos temáticos; b) do estilo de linguagem, devido ao fato da necessidade de adequar a linguagem conforme o contexto de produção e interlocutor; c) acima de tudo, por sua construção composicional, em razão de, ao ter um gênero discursivo definido, o texto adequar-se à estrutura que é estabelecida socialmente, de modo que respeite a organização das informações, as características composicionais e a composição geral do texto, retomando, assim, o fato de que os diversos modos de dizer dos sujeitos se realizam a partir de possibilidades que a língua oferece em determinadas situações e contextos de interação.

Em situação de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, na perspectiva na qual nos apoiamos, sobretudo no que concerne à produção de textos, o professor exerce o papel de coprodutor do texto do estudante, dando-lhe condições de ter o que dizer, como dizer, para quem dizer e de se constituir como sujeito que é ativo ao dizer, buscando estratégias para produzir o texto. De acordo com Geraldi (1997), a partir de tais aspectos, o texto pode ser visto como um lugar de interação, por meio do qual professor e aluno dialogam e são participantes desse processo de escrita. Menegassi (2003) afirma que a interação verbal acontece no e pelo texto, pois, em situação de ensino e aprendizagem, possibilita o diálogo entre professor e estudante-produtor. Nesse sentido, é preciso que as práticas docentes, a partir da adequada relação entre teoria e prática, possibilitem as condições necessárias para a realização das atividades de escrita.

Assim, para que se realize uma prática indissociada da teoria, para a efetivação da *práxis*, é necessário considerar que toda a atividade docente é *práxis*, de modo que deve ser a essência da atividade - prática - do professor, o ensino e a aprendizagem dos estudantes (PIMENTA, 2010). Em outras palavras, é responsabilidade

LUZ, C. S. da; PARDINHO, J. A. de O.; BELOTI, A.

do professor garantir que o conhecimento teórico, por meio da prática, efetive-se em aprendizagem de seu estudante, como resultado de seu processo de ensinar. “Envolve, portanto, conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção do objeto para que a realidade (não aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social.” (PIMENTA, 2010, p. 83).

De acordo com a autora, toda a atividade docente é práxis. Portanto, não podemos desarticular a teoria da prática e afirmar que falta apenas o entendimento de prática, por exemplo, na formação docente inicial, ou a compreensão da teoria, na prática docente na Educação Básica, mas é fundamental ponderar a necessidade de considerar prática-teoria-prática como indissociáveis. Por esse motivo, ressaltamos a pertinência de observar como os professores-egressos concebem o eixo da escrita e pautam-se na proposta das DCE (PARANÁ, 2008) para efetivação de seu trabalho em sala de aula.

Tomar a concepção interacionista de linguagem significa compreender a língua como prática efetiva de interação entre sujeitos no seio da ação social, partindo da perspectiva discursiva de linguagem, sobretudo na situação de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, no trato com a linguagem escrita, é considerar que um texto nunca está pronto e acabado. Essa compreensão implica em assumir uma posição não apenas teórica, mas também metodológica e prática, com vistas à efetivação da *práxis* docente nas escolas. Desse modo, discutir práticas de ensino e os possíveis reflexos que têm lançado à sociedade corrobora com estudos da área.

3. Processo de geração dos registros e de coleta de dados

As análises apresentadas neste artigo dizem respeito às reflexões acerca de dois *corpora* de estudo. O primeiro corresponde às condições de produção estabelecidas nos encaminhamentos de produção textual que a Unespar fornece para a realização da Prova de Redação e, também, considera a atuação dos candidatos quanto à produção escrita, objetivando investigar como ocorre o atendimento

à proposta, considerando dois aspectos acerca do gênero discursivo solicitado: a) estrutura composicional; b) conteúdo temático.

No segundo objeto de estudo, analisamos como se dá a relação entre teoria e prática manifestada pelos professores-egressos que concluíram o curso de Letras na Unespar/*Campus* de Campo Mourão, entre os anos de 2012 e 2015. Ratificamos que a delimitação dos participantes da pesquisa ocorreu devido ao fato de que o professor que ministrou as aulas, no período delimitado, pauta-se em uma perspectiva discursiva que considera a escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991), como registra no Plano de Ensino da disciplina responsável pelo conteúdo relativo à prática de escrita.

Para a geração dos registros, foi aplicado aos participantes, que atuam na Educação Básica na disciplina de Língua Portuguesa, um questionário com 25 perguntas objetivas e dissertativas relacionadas à escrita como trabalho, conforme Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Menegassi (2010; 2016) e Beloti (2016), e a relação entre teoria e prática tomada como indissociáveis, segundo Pimenta (2010).

Desse modo, para fins de delimitação da pesquisa, analisamos as repostas dadas pelos professores-egressos a três questionamentos: 13. *Como deve ser desenvolvida a proposta de escrita em sala de aula?*; 23. *Qual foi a formação que o Curso de Letras proporcionou a você em relação ao processo de escrita?*; 25. *Como acontece a relação entre teoria e prática em sua atuação na sala de aula?*.

Tal recorte justifica-se pelo fato de estas três perguntas tratarem, especificamente, de escrita e *práxis* docente. A partir delas, tencionamos, por meio das repostas dos professores, identificar e refletir a respeito de qual perspectiva tem sustentado o trabalho com a escrita na formação docente inicial e como se dá a sua efetivação em sala de aula, considerando a concepção que os professores participantes da pesquisa têm acerca da relação entre teoria e prática.

Assim, a coleta de dados e a geração de registros da pesquisa ocorreram em três etapas. Primeiramente, coletamos os dados oriundos do CV e investigamos, por meio da proposta e das provas de redação, como foi a atuação dos candidatos na produção escrita considerando que, em uma primeira análise, verificamos que a

LUZ, C. S. da; PARDINHO, J. A. de O.; BELOTI, A.
proposta de escrita ofertou as condições necessárias para a produção textual, pautados nos aspectos que delimitam *o que, como, por que e para quem* dizer (GERALDI, 1997).

Desse modo, ao identificar que a Prova de Redação atende ao proposto pelos documentos oficiais e teorias norteadoras sobre a escrita, avaliamos, na sequência, nos registros gerados por meio do questionário de pesquisa, os resultados das análises que indicaram a concepção que os professores-egressos têm quanto à relação entre teoria e prática e ao trabalho com a escrita. Por fim, realizamos uma análise interpretativa dos resultados referentes aos dois objetos citados buscando pontos de encontro entre as análises, instaurando reflexões a partir deste espaço de diálogo e aproximação das práticas de escrita da Educação Básica e do Concurso Vestibular.

4. Atuação de candidatos na Prova de Redação e a *práxis* na Educação Básica: possíveis relações

A partir dos pressupostos teóricos e metodológicos apresentados, tomamos como ponto de partida a avaliação dos encaminhamentos de produção textual disponibilizados pela Universidade Estadual do Paraná - Unespar, para que os candidatos produzissem seus textos nas edições do CV e que compõem este estudo. Consideramos, aqui, a análise realizada por Luz e Beloti (2018) de tais encaminhamentos, que revelou o fato de a Instituição dispor aos candidatos todas as condições de produção (MENEGASSI, 2011; COSTA-HÜBES, 2012) necessárias para a escrita de seus textos, estabelecendo uma situação enunciativa.

De acordo com os autores (2018), ao marcar no encaminhamento de produção a finalidade da escrita, o interlocutor para quem se escreve, por meio de qual gênero, a temática definida, a circulação do texto, em suporte compatível, direcionando um posicionamento para o produtor do texto e, ainda, disponibilizando estratégias para a produção do texto, a Instituição cumpre com o que marca no Manual do Candidato (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, 2017), assim, pauta-se na perspectiva discursiva de MOSAICO, SJ RIO PRETO, v. 18, n. 1, p. 400-421

linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), realizando um trabalho com a proposta de Bakhtin (2003) acerca dos gêneros do discurso.

A partir dessas considerações, apresentamos, a seguir, um exemplo de encaminhamento de produção quanto à análise realizada acerca das condições de produção disponibilizadas aos candidatos:

Segundo dados da Fecomércio/RJ, 70% da população nacional não leu um único livro em 2014. Essa informação chama-nos a atenção para o hábito de leitura do brasileiro e, conseqüentemente, levam-nos a refletir sobre os impactos dessa prática na sociedade.


Como sujeito inserido em uma sociedade letrada, produza uma **Resposta Interpretativo-Argumentativa**, entre 15 e 20 linhas, para a pergunta:
Qual a importância da leitura para o exercício da cidadania?

Para responder a pergunta, parta da interpretação dos textos de apoio para sustentar argumentativamente o seu posicionamento em relação à temática. Evite copiar trechos dos textos de apoio.

Texto 01:
Campanha pede que pediatras de todo o país 'receitem livros' para crianças
JAIRO MARQUES
DE SÃO PAULO - 18/10/2015 - 02h00
Pediatras de todo o país vêm sendo orientados a "receitar livros" para seus pacientes de zero a seis anos. A medida, anunciada nesta semana pela SBP (Sociedade Brasileira de Pediatria), visa estimular o aumento das conexões cerebrais nos pequenos por meio da leitura feita a eles pelos pais ou por pessoas próximas. [...]
Para Eduardo Vaz, presidente da SBP, não basta ao pediatra controlar peso, altura e vacinas. Para ele, é preciso formar um adulto que tenha qualidade de vida e que exerça sua cidadania [...].
Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/10/1695362-campanha-pede-que-pediatras-de-todo-o-pais-receitem-livros-para-criancas.shtml>>. Acesso em: 31 out. 2015.

Texto 02:
A leitura é uma necessidade e um direito do indivíduo enquanto cidadão, pois vivemos numa sociedade letrada e formal que exige de seus integrantes o domínio da escrita e da leitura para manifestar suas ideias através da modalidade gráfica e, assim, exercer plenamente a sua cidadania. A leitura não só nos instrui como também nos aguça a sensibilidade, a criatividade, o senso crítico e nos emociona.
Excerto do texto *A leitura liberta*. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/armazem-literario/ed676-a-leitura-liberta/>>. Acesso em: 31 out. 2015.

Texto 03:



Disponível em:
<https://www.google.com.br/search?q=capa+de++revista+e+sobre+leitura&biw=1366&bih=643&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQAUoAWoVChMiy7GybrxyAIVzGQCh3gf_Aj3#tbm=isch&q=trilha+armandinho+leitura+e+cidadania+&imgcr=-lbbqmleSPYBJM%3A->. Acesso em: 02 nov. 2015.

Texto 04:
"Com o desenvolvimento científico e tecnológico que é característica marcante da sociedade contemporânea, nota-se que a leitura cada vez mais tem se tornado um elemento indispensável para a inserção social do indivíduo e conseqüentemente para a formação da cidadania, uma vez que através dela ele terá acesso a uma enorme gama de informações e novos conhecimentos que serão de fundamental importância para que possa interagir de uma forma mais consciente na sociedade."
Excerto do Artigo *Leitura: uma porta na formação do Cidadão*, de Cacieli Santos de Santa Rosa. Disponível em: <<file:///C:/Users/Adriana/Downloads/leitura%20-%20uma%20porta%20aberta....pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

Exemplo 1- Encaminhamento de produção textual do CV de 2016/2016.⁵

No que concerne ao estabelecimento da finalidade da produção, podemos observar que, para essa proposta de Redação, o candidato tem a finalidade de responder à pergunta sobre o tema solicitado, assumindo um posicionamento e apresentando argumentos para sustentar sua posição. Quanto ao interlocutor, considerando os três tipos - real, virtual e superior - tratados por Menegassi (2011), foi possível observar que esses se apresentam, aqui, como um Professor, a Banca de avaliação e a Instituição, respectivamente.

⁵ Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, 2016.

LUZ, C. S. da; PARDINHO, J. A. de O.; BELOTI, A.

Entendemos que, na situação do CV, o interlocutor constitui-se como um interlocutor real-imaginado que é recuperado pelo candidato no momento da escrita, ou seja, é a imagem de um professor que o candidato retoma ao produzir seu texto, buscando na memória um momento passado em que produziu textos (LUZ; BELOTI, 2018).

O gênero textual solicitado refere-se à Resposta Interpretativo-Argumentativa, a partir do qual o candidato deverá tratar da temática acerca da importância da leitura para o exercício da cidadania. O texto produzido terá como circulação os próprios espaços do CV, tendo como suporte a delimitação de 15 a 20 linhas, em folha específica disponibilizada.

Para produzir seu texto, o candidato deverá partir da posição de sujeito inserido numa sociedade letrada. Acerca da delimitação desse posicionamento, compreendemos que se constitui um tanto quanto abstrato e genérico e, por esse motivo, o candidato pode ter dificuldade ao constituir a posição da qual deve partir para posicionar-se em seu texto.

Já o elemento estratégia é contemplado no encaminhamento de produção ao inserir as informações “Para responder a pergunta, parta da interpretação dos textos de apoio para sustentar argumentativamente o seu posicionamento em relação à temática.” E “Evite copiar trechos dos textos de apoio”. Estas informações contribuem para que o candidato não só atenda ao gênero solicitado, mas também não seja desclassificado, uma vez que copiar trechos dos textos de apoio ocasionam eliminação do candidato, conforme as orientações estabelecidas no Manual do Vestibular.

As condições de produção em que o texto é escrito são responsáveis por proporcionar ao produtor o atendimento à proposta de escrita em todas as situações de produção de textos, tanto em situação de ensino e aprendizagem de línguas, quanto em situação avaliativa de Concurso Vestibular, desde que sejam marcadamente disponibilizadas via encaminhamento de escrita.

A partir dessa consideração, propomo-nos a analisar a atuação dos candidatos quanto à organização composicional dos gêneros

textuais⁶ produzidos e ao conteúdo temático dos mesmos, uma vez que a Instituição possibilitou que os candidatos tivessem condições para produzir, adequadamente, seus textos (LUZ; BELOTI, 2018).

Após a leitura e análise das cento e vinte e seis Redações escritas pelos candidatos, os resultados foram sistematizados, a fim de elucidar as recorrências em cada um dos CV em foco. Tal sistematização está disposta no Quadro 1:

Concurso Vestibular 2016/2016							
GT: Resposta Interpretativo-Argumentativa				Nº de candidatos: 31			
Organização composicional			Conteúdo temático			Outros Gêneros	
Atende	Atende parcialmente	Não atende	Atende	Atende parcialmente	Não atende		
02	09	15	05	21	05	Dissertação	4
						Carta do Leitor	1
Concurso Vestibular 2016/2017							
GT: Carta do Leitor				Nº de candidatos: 61			
Organização composicional			Conteúdo temático			Outros Gêneros	
Atende	Atende parcialmente	Não atende	Atende	Atende parcialmente	Não atende		
11	19	20	19	21	21	Dissertação	11
Concurso Vestibular 2017/2018							
GT: Artigo de Opinião				Nº de candidatos: 34			
Organização composicional			Conteúdo temático			Outros Gêneros	
Atende	Atende parcialmente	Não atende	Atende	Atende parcialmente	Não atende		
09	10	06	13	14	07	Dissertação	09

Quadro 1- Atuação dos candidatos no CV da Unespar dos anos de 2016/2016, 2016/2017 e 2017/2018⁷

⁶ O uso do termo gênero textual, aqui, segue as considerações de Menegassi (2017) ao afirmar que, em contexto de Concurso Vestibular, impedido o trabalho com as reais funções sociais dos gêneros solicitados, tendo objetivo avaliativo, tratamos não de gêneros discursivos, mas sim, textuais.

⁷ Fonte: LUZ; BELOTI (2018a).

A despeito de o Quadro 1 ter sido discutido de maneira geral por Luz e Beloti (2018a), anteriormente, nosso objetivo neste artigo é focar nas questões que envolvem o não atendimento à proposta de escrita e à produção de dissertações, uma vez que esses aspectos chamou-nos a atenção pelo fato de identificarmos, previamente, a adequação dos encaminhamentos de produção, considerando ser, a partir deles, possível que os candidatos atendessem ao proposto de maneira adequada, tomando como parâmetro, nesta pesquisa, critérios estabelecidos por nós para a análise dos textos, sem nos sustentarmos nos critérios utilizados pela banca de avaliação institucional.

Os resultados levam-nos a refletir sobre os possíveis motivos de os candidatos dos três CV da Unespar, em grande parte, não atenderem à organização composicional do gênero e ao conteúdo temático solicitado e, ainda, a produzirem outros gêneros. No CV de 2016/2016, quanto à organização composicional, 15 candidatos não atenderam ao proposto pelo encaminhamento da prova. No que diz respeito ao conteúdo temático, 5 não atenderam ao solicitado pelo comando de produção. Na edição de 2016/2017, 20 candidatos não atenderam à organização composicional do gênero, enquanto 21 não atenderam ao conteúdo temático solicitado. Já na edição de 2017/2018, 6 candidatos não atenderam à organização composicional do gênero e 7 não atenderam ao conteúdo temático proposto para esta edição da prova.

Ao observamos os números de não atendimento quanto à organização composicional do gênero, identificamos que essas ocorrências estão atreladas ao fato de os candidatos demonstrarem não reconhecerem a estrutura e as marcas composicionais típicas de cada gênero solicitado pela Prova, além de não cumprirem com elementos discursivos que caracterizam as finalidades e funções de cada gênero, de modo que, mesmo tendo à disposição no comando todas as orientações necessárias para a produção dos textos, tais candidatos tendem a produzir textos não adequados ao proposto.

Quanto ao conteúdo temático, demonstram, por meio dos resultados, terem dificuldade de leitura dos textos de apoio não sabendo adequar-se ao conteúdo temático solicitado, mesmo que o encaminhamento de produção textual apresente diferentes textos ou excertos, para que o candidato tenha condições de *ter o que dizer* (GERALDI, 1997).

Também chamou-nos a atenção o elevado número de produções que correspondem às dissertações, inseridas na concepção de texto de perspectiva mais tradicional das tipologias textuais (MARCUSCHI, 2008). No CV de 2016/2016, das 31 produções, 4 correspondem às dissertações; no CV 2016/2017, dos 61 candidatos que realizaram a Prova de Redação, 11 produziram dissertações; e no CV 2017/2018, das 34 produções textuais realizadas pelos candidatos, 9 enquadram-se na tipologia de dissertação.

Diante de tais dados, buscamos refletir acerca das possíveis explicações para que os candidatos produzissem textos diferentes dos gêneros solicitados, uma vez que tinham orientações para a escrita específica, em determinada situação de interação verbal social estabelecida. Em alguma medida, acreditamos que esse desempenho dos candidatos pode se dar pela maneira inadequada, ainda em uso nas escolas, de produzir textos tipicamente estruturados com “introdução”, “desenvolvimento” e “conclusão”, sem uma situação enunciativa instaurada e um gênero definido, podendo, também, estar relacionado a uma preparação que os candidatos, geralmente, têm para realizar a Prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que solicita a produção de um texto dissertativo.

A produção de dissertações revela um desconhecimento do trabalho com a escrita em perspectiva processual, pois este tipo de texto, se relacionado e aproximado ao termo “redação”, segundo Geraldi (2011), implica em uma escrita que concebe o texto como um produto, pronto e acabado, desconsiderando as etapas de planejamento, execução, revisão e reescrita dos textos (MENEGASSI, 2010), uma vez que o texto é solicitado sem a necessidade de dispor condições de produção para seu fim, já que, de acordo com Costa (2014), nas dissertações, importa mais o modo como está sendo dito,

LUZ, C. S. da; PARDINHO, J. A. de O.; BELOTI, A.

ou seja, a estrutura fixa do texto, que, de fato, o que está sendo dito por meio de determinada organização composicional.

A fim de exemplificar essas ocorrências, tomamos três excertos de provas de candidatos ao CV de 2016/2016, um de atendimento, um de atendimento parcial e um de não atendimento, conforme seguem.

Exemplo 2: Trecho da produção do candidato A de 2016/2016⁸

“A leitura é de extrema importância para todos os indivíduos pois com ela se adquire conhecimento de amplos aspectos sobre vários assuntos, tornando o cidadão apto para buscar e lutar pelos seus direitos e deveres. Quando mais conhecimento adquirido através da leitura mais preparados estariam os indivíduos para fazerem suas escolhas perante as questões que ocorrem em uma sociedade.”⁹

Exemplo 3: Trecho da Redação do candidato B de 2016/2016

“A leitura dos mais variados textos. Jornalísticos, escritos, televisivos, literários, musicais, etc podem levar o cidadão a refletir sobre seu espaço na sociedade. É preciso, no entanto, uma leitura mas critica emenos superficial da maioria dos textos informativos produzidos pela mídia base.”

Exemplo 4: Trecho da Redação do candidato C de 2016/2016

“Cidadania e opinião

Para ser um bom cidadão devemos exercer plenamente nossos direitos e deveres, temos que ser criticos e ter opinião própria.”.

Os exemplos apresentados anteriormente representam trechos de textos que possuem alguns motivos que implicam nos resultados quanto à atuação dos candidatos na produção de seus textos.

Com base nesses exemplos, identificamos os fatores que influenciam no atendimento parcial e no não atendimento dos candidatos ao proposto pelo comando de produção. Desse modo,

⁸ Os trechos apresentados aqui consideram a análise na íntegra dos textos produzidos, de modo que, nesta seção, como exemplos, apresentamos apenas parte dos textos, considerando os objetivos deste trabalho.

⁹ As transcrições dos trechos apresentadas aqui consideram a ortografia original dos candidatos.

observamos que o candidato A atende ao solicitado, ao iniciar sua produção marcando resposta à pergunta, apresentando, ao longo de seu texto, argumentos que sustentam seu posicionamento.

Já o candidato B, além de não marcar uma resposta, demonstra fragilidade argumentativa, apresentando informações desconexas sobre gêneros de textos, esferas de circulação, considerando todos como “os mais variados textos”. Embora seja possível perceber uma linha de pensamento, isso não fica marcado com argumentos, de modo que o candidato atende parcialmente ao proposto.

O candidato C, em contrapartida, não atende ao solicitado, pois não marca resposta à pergunta, não apresenta argumentos para defender sua posição e, ainda, não atende à organização composicional do gênero textual solicitado. Esse desconhecimento fica evidente ao percebermos que o candidato inseriu título em sua produção.

A esses resultados, atribuímos a possibilidade de serem reflexos das práticas de escrita realizadas nas escolas, quando os candidatos eram estudantes, considerando, também, o fato de muitos ainda estarem no Ensino Médio quando participam do CV. Por este motivo, refletimos acerca dos mesmos correlacionando-os à análise dos registros oriundos do questionário aplicado aos professores que atuam na disciplina de Língua Portuguesa, nas escolas da rede de Educação Básica do estado do Paraná.

Em relação aos questionários de pesquisa respondidos pelos professores-egressos A, B, C, D e E ¹⁰, constatamos que esses participantes, acerca da prática de escrita em sala de aula, evidenciaram ter o conhecimento de que o professor precisa elaborar um comando ao propor uma produção textual para os estudantes, com os elementos necessários, a partir do conceito de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991). Na esteira dessa constatação, analisaremos, a seguir, os três questionamentos delimitados.

¹⁰ Os participantes estão nomeados em A, B, C, D e E, a fim de ocultação de suas identidades assegurada no termo de consentimento da pesquisa.

LUZ, C. S. da; PARDINHO, J. A. de O.; BELOTI, A.

Todos os professores-egressos ao responderem à questão 13. *Como deve ser desenvolvida a proposta de escrita em sala de aula?*, que dispunha de alternativas para escolha da resposta, assinalaram a opção de que *“Para propor o processo de escrita, em sala de aula, o professor precisa elaborar um comando de produção, no qual o estudante tenha o que escrever, por que, para quem, como e demonstre seu posicionamento”*. O professor-egresso D ainda marcou a alternativa *“O trabalho com a escrita, necessariamente, precisa abranger o contexto social do estudante”*. Essa opção também diz respeito à proposta que subsidia nossas discussões, por isso avaliamos que o participante não demonstrou desconhecimento da teoria, mas ponderamos que o trabalho com a escrita não precisa abarcar sempre o contexto social dos estudantes, tendo em vista que o professor pode partir de uma situação hipotética em que o estudante, produtor do texto, deverá posicionar-se a partir do estabelecido no comando de produção para que produza seu texto.

Na pergunta 23. *Qual foi a formação que o Curso de Letras proporcionou a você em relação ao processo de escrita?*, que deixava espaço para os participantes escreverem suas respostas, A e B afirmaram que participaram de programas institucionais além da graduação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Iniciação Científica (PIC), portanto, tiveram a oportunidade de estudar sobre a escrita como trabalho nesses Programas, além da graduação. O professor-egresso C afirmou não ter participado desses programas por trabalhar no decorrer da graduação, ficando indicado em suas repostas um conhecimento mais superficial e não sistematizado em relação ao conceito de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991). O participante D destacou que aprendeu *“[...] sobre o conceito de revisão-reescrita no curso de letras [...] mesmo que talvez não esteja aplicando seus ensinamentos de maneira adequada [...]”*. Já E confirmou que o trabalho realizado pelo professor que ministrou as aulas de Língua Portuguesa IV, foi na perspectiva discursiva de escrita como trabalho, pautando-se nas DCE (PARANÁ, 2008), pois afirmou que *“[...] A disciplina que tratava de escrita do 4º ano foi uma das melhores disciplinas que já fiz tanto pela*

organização, quanto pelo embasamento teórico-prático, no qual relacionávamos efetivamente a teoria com a prática.”.

As respostas apresentadas pelos professores participantes da pesquisa convocam-nos a refletir sobre algumas especificidades de sua formação, especificamente, e do Ensino Superior, mesmo que indiretamente, que merecem atenção, uma vez que são destacadas nas respostas. Observamos o fato de os participantes *A* e *B* terem participado de projetos ao longo da graduação, enquanto *C*, *D* e *E* não. Se atentarmos ao conteúdo das respostas, vamos depreender que *A* e *B* demonstram conhecimento substancial a respeito do conceito a ser discutido conforme orienta a pergunta, enquanto *C* revela fragilidades, *D* relata ter dificuldades e *E* ressalta aspectos da disciplina, mas não menciona sua compreensão, atualmente, enquanto professor.

Tais aspectos chamaram-nos atenção, pois é necessário que se ressalte o fato de que, os professores que, enquanto estudantes da graduação, participaram de outros projetos oferecidos pelas Instituição têm uma formação mais sólida que os estudantes que não têm a oportunidade de participar. Esse é um ponto de conflito e reflexão, uma vez que a apreensão destes conteúdos deveria ser assegurada a todos os estudantes, por meio das disciplinas formativas do Curso e não, como ressaltam os estudantes, por meio das atividades de pesquisa e extensão que participam. Beloti (2016), quando discute acerca da formação teórica, metodológica e prática no PIBID, por exemplo, apresenta ponderações também nesse sentido, com as quais concordamos, ratificando que a formação inicial não poderia respaldar-se na formação, de certa forma, complementar proporcionada por atividades extracurriculares.

Na pergunta 25, *Como acontece a relação entre teoria e prática em sua atuação na sala de aula?*, também em formato dissertativo, o professor-egresso *A* evidenciou que é preciso partir de uma teoria para embasar as práticas. Já *B* respondeu “[...] Assim como nos momentos em que encontro dificuldades na prática, volto a teoria, buscando novas reflexões que possam contribuir com meu trabalho [...]”, então, demonstrou conceber teoria e prática dissociadas. A resposta de *C*

LUZ, C. S. da; PARDINHO, J. A. de O.; BELOTI, A.

destacou que tal professor prioriza a teoria em detrimento da prática, pensando que existem algumas soluções prontas nos textos teóricos para os problemas encontrados em sala de aula, não ressaltando a importância e conhecimento do conceito de *práxis*.

O participante *D* ressaltou que, em relação à teoria, acredita que ela “[...] está internalizada em mim [...]” e que sua prática “[...] contém muito do que aprendi na graduação, com os meus alunos, com as adversidades em sala de aula... Não sei se consigo responder tão “bem” a essa pergunta [...]”, não possuindo um conhecimento necessário do que seja a relação entre teoria e prática, mas sim uma concepção tradicional de que a teoria está “internalizada” e, ao não saber como responder ao questionamento, indica ter desconhecimento da relação entre teoria e prática como indissociáveis, conceito proposto por Pimenta (2010).

Por fim, *E* afirmou: “[...] fazendo o trabalho de escrita, revisão e reescrita eu já adoto a concepção de escrita como trabalho, numa perspectiva interacionista [...]”, o que não deixa de confirmar a perspectiva de escrita na qual nos pautamos, contudo, sabemos que o trabalho de escrita, revisão e reescrita pode não ocorrer de maneira em que se alinhe teoria e prática, portanto, ressaltamos a necessidade de seguir as etapas da escrita como trabalho: planejamento, escrita, revisão e reescrita (MENEGASSI 2010; 2016) e propor um comando com os elementos necessários que ofereça condições para que o estudante realize sua produção textual (GERALDI, 1997), de maneira que desenvolva, de fato, suas capacidades linguístico-discursivas.

Nesse sentido, observamos que, de um lado, há candidatos que apresentam textos que não contemplam as marcas típicas dos gêneros discursivos solicitados, com teor de fragilidade argumentativa ao posicionar-se em seus textos, não atendendo ao conteúdo temático solicitado e ao gênero proposto, revelando não apenas dificuldades de compreensão de práticas de escritas em perspectiva processual, mas também uma dificuldade de leitura, uma vez que os encaminhamentos de produção textual dispõem de textos de apoio para que, a partir da leitura e do conhecimento de mundo, os candidatos produzam seus textos, assumindo posicionamento.

E, por outro lado, há professores que atuam nas escolas ministrando a disciplina de Língua Portuguesa, efetivando um trabalho com a escrita em suas práticas de produção de textos que, embora tenham cursado, na graduação, uma disciplina que trata da escrita na perspectiva que orienta tais práticas em situação de ensino e aprendizagem, revelaram: a) conhecer isoladamente a teoria – o que não possibilita pressupor a efetivação por si só na prática b) conceber a teoria e a prática como dissociadas – que acarreta na não efetivação da *práxis* docente; c) valorizar majoritariamente a teoria, chegando a assumir, em determinado momento, uma concepção tradicional que preconiza a teoria como internalizada.

Assim, compreendemos que se a teoria e a prática forem vistas como dissociadas em práticas de sala de aula, de modo que a efetivação do processo de escrita como ação de um sujeito que se forma também para atuar em todos os campos de atividade humana, em uma situação real de interação verbal social, não haverá, efetivamente, a concretização da *práxis* nas salas de aula e, em decorrência disso, não haverá o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas desses estudantes¹¹.

Considerações finais

As discussões deste texto refletem a respeito das práticas de escrita realizadas por candidatos do CV da Unespar, considerando as condições estabelecidas pela Instituição a partir dos encaminhamentos de produção textual. Após analisar os dados, identificamos que, embora os encaminhamentos proporcionem todas as condições de produzir textos que atendam ao proposto pela Prova de Redação, os candidatos, recorrentemente, não atendem ao solicitado, revelando não possuírem conhecimento de mundo para expandir e argumentar de maneira adequada sobre o tema, além de

¹¹ Conforme orientam as DCE (2008) para a disciplina de Língua Portuguesa, em todas as práticas do professor no trato com a língua(gem) deve ser preconizada como objetivo principal de toda atividade, seja de produção ou de leitura de textos, a “[...] ampliação de habilidades linguístico-discursivas [...]” (PARANÁ, 2008, p. 54) dos estudantes.

LUZ, C. S. da; PARDINHO, J. A. de O.; BELOTI, A.

não atenderem à organização composicional do gênero solicitado, ou seja, demonstram lacunas de conhecimento linguístico, gramatical e discursivo.

Tais reflexões levaram-nos a relacionar, em termos de possibilidades, o desempenho dos candidatos na Prova de Redação às práticas pelas quais, possivelmente, passaram nas escolas, quando estudantes, em situações de produção de textos. Nesse viés, levantamos tal diálogo pelo fato de que, ao analisarmos os questionários que identificaram e caracterizaram os professores-egressos, evidenciamos que os mesmos demonstraram ter conhecimento acerca do conceito de escrita como trabalho, porém não compreendem, ou não de forma adequada, sua *práxis* em sala de aula, isto é, prática-teoria-prática como indissociáveis (PIMENTA, 2010).

Desse modo, ao refletirmos a respeito dos resultados alcançados, ressaltamos a necessidade de propor ações de formação continuada, pois se os professores que têm formação na perspectiva discursiva de linguagem enfrentam dificuldades para efetivar um trabalho que conceba a linguagem como prática social em sala de aula, professores que têm formação anterior ao trabalho nessa perspectiva, graduados em uma vertente mais tradicional de ensino, tendem a defrontar-se com as mesmas dificuldades. Assim, pensar ações de formação continuada podem, em alguma medida, contribuir para o processo contínuo de formação do professor e sua atuação docente, de modo que acompanhe as mudanças históricas e sociais que nunca são estanques e refletem-se nas situações de ensino de aprendizagem, corroborando, por sua vez, para a formação discursiva dos estudantes, tornando-os aptos a agir socialmente enquanto sujeitos que se constituem na e pela linguagem (BENVENISTE, 1976).

LUZ, C. S.; PARDINHO, J. A. O.; BELOTI, A. Práticas de escrita: da escola ao Concurso Vestibular. *Mosaico*. São José do Rio Preto, v. 18, n. 1, p. 400-421, 2019.

**WRITING PRACTICE: FROM SCHOOL TO UNIVERSITY
ADMISSION TEST**

ABSTRACT: This paper presents an analysis of candidates' performance in Unespar admission test, reflecting about how candidates answer the development of textual production requests and, based on that, analyzing a questionnaire about the relation between theory and practice, focusing on writing. Guided by Geraldi (1997) concerning the textual production in teaching situation, and Pimenta (2010) about the concept of teaching praxis, we identified evidences of a dissociation between theory and practice on the teachers' actions in Basic Education and relate them to some possible explanations about the writing proposal not being answered by the candidates.

KEYWORDS: Writing as a process; University admission test; Essay; Teaching Praxis.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.e.d. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BELOTI, A. *A formação teórica, metodológica e prática dos conceitos de revisão e reescrita no PIBID de língua portuguesa*. 2016. 227 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral I*. Maria da Glória Novak; Luiza Neri Trad. São Paulo: Ed. Nacional; Ed da Universidade de São Paulo, 1976.
- COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. rev. ampl.; reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p.54-63.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-25.
- LUZ, C. S.; BELOTI, A. As condições de produção na prova de redação do Concurso Vestibular da UNESPAR. *Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 7, n. 1, p. 114-132, jan.-abr. 2018.
- LUZ, C. S.; BELOTI, A. Provas de redação do Concurso Vestibular da UNESPAR: condições de produção e atuação dos candidatos. In: IV Encontro Anual de Iniciação Científica da Unespar - EAIC, vol. 4, 2018. *Anais ... Paranaguá: UNESPAR*, 2018a, 818-843.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOSAICO, SJ RIO PRETO, v. 18, n. 1, p. 400-421

- LUZ, C. S. da; PARDINHO, J. A. de O.; BELOTI, A.
MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Linguística aplicada*, Campinas, SP, v. 42, p. 55-79, 2003.
- _____. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs). *A produção textual e o ensino*. Maringá: Eduem, 2010. p. 75 - 102.
- _____. Conceitos Bakhtinianos na prova de redação. In: *Línguas&Letras/ Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Centro de Educação, Comunicação e Artes. v.1, n.1 (2000)*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011.p. 99-119.
- _____. Escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (Org.). *A Linguística aplicada no Brasil rumos e passagens*. São Paulo: Pontes Editores, 2016. p. 193-230.
- _____. *Aspectos sobre o gênero discursivo*. In: ANTONIO, J. D.; NAVARRO, P. (Orgs.). *Gêneros textuais em contexto de vestibular*. Maringá: Eduem, 2017, p. 17-41
- PARANÁ, S. E. E. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.
- PIMENTA, S.G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Comissão Central do Concurso Vestibular. *Prova de Redação*. Paraná, 2017. Disponível em: <http://vestibular.unespar.edu.br/vestibulares-antiores/copy_of_vestibular-2015-2016/copy_of_arquivos/provas/reda-unespar-corr.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Comissão Central do Concurso Vestibular. *Manual do Candidato*. Paraná, 2017. Disponível em: <<http://vestibular.unespar.edu.br/arquivos-vestibular-2017/manual-vestibular-da-unespar-site>>. Acesso em: 22 fev. 2019.