PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ENSINO MÉDIO: COMO O PROFESSOR TECE ESTE INSTRUMENTO DIDÁTICO?

PROPOSED TEXTUAL PRODUCTION FOR HIGH SCHOOL: HOW DOES TEACHER MAKE THIS EDUCATIONAL TOOL?

Débora Cristina do Nascimento Ferreira[25]

RESUMO: Este artigo analisa uma proposta de produção textual direcionada para turmas do primeiro ano do Ensino Médio. O objetivo é investigar os princípios de ordem teórica e metodológica presentes em uma folha avulsa, da disciplina Redação, utilizada para orientar o processo de produção do gênero textual lenda. O dado utilizado foi gerado via pesquisa-ação, realizada no período de 2008 a 2012, em uma escola da rede privada de ensino, da cidade de Belém-PA. A escrita do docente é analisada a partir das contribuições teóricas dos estudos aplicados, voltados para o ensino de produção escrita (BUNZEN, 2009; GOMES-SANTOS, 2010; ANDRADE, 2011). Como resultado geral, constatamos: (i) a natureza híbrida e intergenérica da escrita do texto docente (CORREA, 2006); (ii) o movimento de institucionalização de um ensino de escrita pautado pelas orientações escolares já prestigiadas na escola-usina;26 (iii) indícios das orientações da regulamentação oficial vigente para o ensino de Português no Brasil.

Palavras–chave: Produção Textual; Escrita; Escola-usina.

ABSTRACT: This paper analyzes a textual production proposal directed to classes the first year of high school. The aim is to investigate the theoretical and methodological principles the teaching materials to guide teaching writing about legend textual genre. The data used were generated through action research performed on the period between 2008 and 2012 in a private school in Belém-PA city. The teacher"s writings are analyzed based on Applied Linguistic framework, specifically as regards Portuguese language teaching/learning (BUNZEN, 2009; GOMES-SANTOS, 2010; ANDRADE, 2011). The data analysis indicates that there is: (i) a hybrid and intergeneric writing (CORREA, 2006), as well advances and challenges in writing didactization process in factory-school; (ii) the institutional moviment of writing teaching according to school guidance already consecrated in factory- school; (iii) evidences of guidances of current oficial regulations for the teaching of portuguese in Brazil.

Keywords: Text; Writing; Factory - School.

25 Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Agradeço ao Conselho Nacional de pesquisa pelo apoio para a realização desta investigação. E-mail: debi.nascimento@hotmail.com

26 A partir das contribuições teóricas de Tardif e Lessard (2005), apresentamos a expressão escola-usina em nossa dissertação de mestrado, mais adiante neste artigo, vamos tecer algumas considerações a respeito da expressão e para maiores informações cf. Ferreira, 2008.

INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX, o Brasil vivenciou o processo de democratização do ensino, o qual contribuiu de modo significativo para a chegada das classes populares à escola. Este acesso foi resultado de um longo processo de luta dos grupos populares pelo direito à educação formal. Entretanto, o acesso infelizmente não assegurou nem as condições estruturais necessárias para a permanência destes grupos na instituição escolar, nem a garantia da qualidade do ensino veiculado por esta. Em decorrência desse processo de democratização, passaram a ser utilizados manuais didáticos para fins de organização de conteúdos, de proposição de aulas e de exercícios, material este outrora formulado e preparado pelos próprios docentes (SOARES, 1996, 2002a, b).

Nesse percurso, o livro didático (doravante LD) torna-se um dos principais instrumentos de trabalho do professor e passa a ser uma demanda na agenda das políticas educacionais brasileiras.27 Nesse cenário, Tardif (2002) apresenta duas importantes categorizações para refletirmos acerca dos papeis da atividade docente, grosso modo, podemos dizer que trata-se da classificação concernente aos professores "conceptores"28 (aqueles que, predominantemente, estariam envolvidos no processo de investigação acadêmica e/ou de criação de projetos didáticos, conforme a regulamentação oficial vigente, para fins de avaliação, de comercialização e de circulação de LDs) e aos "professores executores" (aqueles que, predominantemente, estariam envolvidos na tarefa de escolher os manuais por recomendação de quem já os usou, ou utilizando critérios29 definidos pelas equipes de docentes), competiria também a estes docentes a (re)criação, a ressignificação e a implementação efetiva destes projetos de ensino nos mais diversos e multifacetados contextos educacionais do país (SOARES, 1996; BUNZEN, 2009).

A despeito da grande comercialização de LDs, há grupos de ensino que assumem a responsabilidade pela produção e venda de seu próprio material didático (apostilados e folhas avulsas). Tendo em vista essa situação, este artigo tem como objetivo analisar quais são as orientações de ordem teórica e metodológica, que estão presentes em uma proposta de produção textual, produzida por uma docente da rede privada de ensino da cidade de Belém-PA, direcionada para turmas do primeiro ano do Ensino Médio, na disciplina Redação. Assim sendo, este texto está organizado da seguinte maneira: (i) breve discussão sobre ensino da escrita escolar, (ii) descrição e análise de uma proposta de produção construída por um professor.

27 Segundo Silva (1998, p. 3), "O livro didático passa a ser utilizado com mais frequência no Brasil na segunda metade da década de sessenta, com a assinatura do acordo MEC-USAID, em 1966, época em que são editados em grande quantidade para atender a demanda de um novo contexto escolar em surgimento. Em 1985, criou-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Porém, somente no início dos anos noventas o MEC passou a avaliá-los (projeto pedagógico difundido por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos Guias do livro didático)".

28 A categorização *executores e conceptores* é cunhada por Tardif (2002).

29 Cabe lembrar que estes critérios que ainda não estariam bem precisos, delineados e descritos pela literatura.

INSCRIÇÃO DISCIPLINAR DA ESCRITA ESCOLAR

A partir do século XIX, a recém-criada disciplina curricular Português tinha como foco o ensino de Gramática, ao lado da Retórica, da Oratória, da Poética e da Literatura. A "composição" era ensinada nesta inscrição curricular, em especial, nas séries finais do intitulado ensino secundário nas aulas de Retórica e de Poética. Nesse contexto, ensinar a escrever estava diretamente ligado à tarefa de mimetizar os modelos literários de autores de prestígio da Literatura Vernácula. Considerava-se que o constante trabalho de imitação dos bons modelos de escrita levaria ao aprendizado de uma língua una, homogênea, elaborada e completa em si mesma. Este modelo de ensino-aprendizagem "Beletrista" estava inserido em um sistema educacional, que tinha como finalidade oferecer uma formação de natureza propedêutica a uma facção social específica: os filhos de uma elite agrária e aristocrática de um país dito republicano. Uma alteração significativa deste quadro ocorreu somente na segunda metade do século XX (RAZZINI, 2000; SOARES, 2002; BUNZEN, 2006).

Nas décadas de 1960 e 1970, houve uma mudança bem notória relativa ao ingresso efetivo de uma considerável parcela da população que até então não frequentava a escola e o contexto universitário, enfim: as classes populares invadem a catedral[30]. Isto implicou o ingresso de uma clientela heterogênea, advinda de contextos sociais, culturais, históricos, letrados múltiplos e diferenciados. Consequentemente, esta entrada implicou mudanças de ordem oficial, estrutural, pedagógica e curricular em relação às disciplinas escolares. Paralelo a este contexto, já percebíamos uma discussão pertinente ao ensino da escrita por uma perspectiva que passava a levar em conta a "criatividade do aluno". A leitura de textos serviria não só para impulsionar "hábitos de leitura", mas também funcionaria como um "estímulo" para escrever; por sua vez, o texto produzido seria "fruto de um ato criativo", decorrente do estímulo do método ora utilizado. Mais adiante, outra perspectiva (uma abordagem textual e cognitiva) tomava o texto como suporte para desenvolver estratégias e habilidades de leitura e redação. A leitura estaria voltada para o entendimento de diversas estratégias, já a produção estaria direcionada para discussão de estratégias de planejamento, revisão e editoração. Não obstante, o texto, objeto de uso, de suporte, ainda não se constituía efetivamente como objeto de ensino-aprendizagem da disciplina Português (ROJO e CORDEIRO, 2004).

Cabe mencionar que, nos anos 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 5.692 /71) altera o nome da disciplina Língua Portuguesa: "Comunicação e expressão" para as primeiras séries do que hoje é considerado Ensino Fundamental (EF); "Comunicação em língua portuguesa" para as séries finais do EF; "Língua Portuguesa e Literatura Brasileira", para o (EM). Nessa época, pode-se perceber a influência da teoria da comunicação, o foco do ensino estaria interligado ao desenvolvimento do uso da língua (entendida como código) e à capacidade de emitir e receber mensagens. As redações escolares são então concebidas como atos de comunicação. Nesse contexto, o ensino de gramática já não é o principal foco e o uso quase exclusivo de textos literários para o trabalho com leitura e escrita cede lugar à diversidade de textos provenientes das esferas de uso (SOARES, 2002b; BUNZEN, 2006; PIETRI, 2010).

30 Faço referência ao livro: LEITE, Lígia Chiappini M. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

Nesta conjuntura, é publicada uma determinação oficial de suma relevância para o papel que o ensino de redação ocuparia no cenário educacional do país. Trata-se do Decreto federal n.º 79. 298, de 24 de fevereiro de 1977, que estabeleceu, a partir de janeiro de 1978, a obrigatoriedade da prova de redação em Língua Portuguesa nos Vestibulares (BUNZEN, 2006). A publicação deste decreto traz à tona duas situações referentes ao contexto educacional daquela época. A primeira é a grande demanda pelos cursos universitários:

> O extraordinário crescimento da demanda escolar em todos os níveis de ensino devido o inchaço cada vez maior da população urbana, pode ser medido pelo aparecimento de vários cursos superiores, (sobretudo dos cursos de filosofia, ciências e letras) e pelo aumento assombroso da matrícula nos cursos superiores, que cresceu 389% no período 1960-1971. A corrida aos cursos superiores aumentou a competição no vestibular, potencializou a função preparatória do curso colegial, a qual se revelou ineficiente, propiciando o desenvolvimento dos "cursinhos" pré-vestibulares (RAZZINI, 2000, p. 112)

A segunda diz respeito à necessidade de inserção (retorno) da redação aos exames vestibulares. A imposição oficial implicou a criação de uma "nova disciplina" no currículo, a fim de ensinar a fazer a chamada *Redação de Vestibular*. Se, por um lado, esta medida não surtiu efeito no sentido de melhoria dos textos dos alunos, por outro lado, estas redações serviram como objeto de estudo para vários pesquisadores brasileiros nas décadas de 1970, 1980 e 1990,[31] instaurando assim um salutar debate sobre questões essenciais para delinear novos rumos para a disciplina Língua Portuguesa. Por conta disso, destacamos algumas assertivas que consideramos relevantes, a saber:

> (i) a constatação de recorrentes problemas de redação concernentes ao uso normativo, à informatividade, à concatenação de ideias, à ausência de posicionamentos críticos, mas também à presença de fenômenos linguísticos relevantes para refletirmos sobre traços característicos do português brasileiro em curso, vivo, dinâmico, oriundo dos usos reais da língua;
>
> (ii) o conjunto de análises sinaliza para a necessidade de ensinar escrever, levando em consideração as reais condições de produção, a existência de um interlocutor, os propósitos comunicativos, a funcionalidade e a operacionalização da escrita em práticas situadas;
>
> (iii) a crítica ao ensino balizado no uso de estratégias de preenchimento e de modelos prontos, centrados nos tipos textuais narrativo, descritivo e dissertativo, os quais não garantiriam ao aluno, em tese, a condição de produtor de textos;
>
> (iv) a necessidade de construção de um arcabouço teórico-metodológico com base em estudos linguísticos, a fim de repensar não só alternativas relativas às práticas de ensino de língua materna, mas também para melhoria dos materiais didáticos, constituição de regulamentação oficial orientadora da ação docente, tentativa de (re)estruturação de sistemas avaliativos e inserção de critérios de caráter textual e discursivo nestes aparelhos docimológicos.[32]

31 A saber: Viana (1976), Carone (1976), Fernandes (1976), Baccega (1977), Pécora (1977, 1989), Lemos (1977) Lima (1977), Mamizuka (1977), Negrão (1977), Osakabe (1977), Val (1991), Brito (1995), Barros (1999), Sautchuk (2003), dentre outros.

32 Estas considerações foram tecidas inspiradas basicamente a partir das leituras de Britto (1997); Pietri, 2010, Gomes-Santos (2010).

Este conjunto de reflexões implicou a convocação de uma concepção de linguagem capaz de abarcar a natureza discursiva, ideológica, heterogênea, múltipla, transitória e complexa da língua (BAKHTIN, 1977). Trata-se de uma concepção enunciativa que permite compreender toda atividade de linguagem como o lugar de interação, de conflito de interesses, de cultura, de intencionalidade. Nesse raciocínio, "a interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem" (BAKHTIN, 1995, 123). A linguagem seria o espaço da criação de efeitos de sentido e da réplica ativa em relação ao processo enunciativo sócio-historicamente situado (TRAVAGLIA, 1996; BAKHTIN, 1995).

Nessa direção, escrever deveria ser uma tarefa de **produção textual** ("associada à ideia de trabalho, de processo"[33]) voltada para construção de textos diversos, oriundos dos usos cotidianos, dotados de finalidades específicas e situados em uma prática social escolar. Este encaminhamento didático conduz a um ensino mais procedimental e reflexivo e, consequentemente, menos transmissivo, tornando a sala de aula um espaço mais dialógico e interativo. Trata-se de convocar relações discursivas estabelecidas entre os modos de agir, de pensar, de interpretar, de julgar a partir da memória discursiva dos sujeitos (BUNZEN, 2006; FURLANETTO, 2007; FERREIRA et al., 2014).

Podemos constatar que, apesar das contribuições desta mencionada concepção de linguagem mais abrangente, das relevantes investigações acadêmicas dos últimos quarenta anos, das significativas propostas de ensino de leitura, de produção e de reflexão linguística lançadas por diferentes vertentes de estudo acadêmico, da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1999), norteando a prática docente a eleger o texto como unidade básica de trabalho e os gêneros orais e escritos como objetos de ensino. Mesmo com todas essas contribuições, a Redação de Vestibular permanece plena como instrumento avaliativo, atualmente em amplitude nacional: é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A redação é institucionalizada como requisito básico e obrigatório para ingresso no ensino superior e em inúmeros cargos do funcionalismo público, o que termina por legitimar e garantir o seu espaço no currículo de Língua Portuguesa, principalmente, no Ensino Médio.

Para Andrade (2011), a redação escolar constitui uma "incógnita epistemológica", pois ora é tida como "não texto", ora é tida como veículo para materializar outros textos típicos da produção didática e ora é tida como gênero. Tendo em vista estes pressupostos, podemos supor que, em alguma medida, o ensino de escrita é marcadoindiciado pela conjugação de conhecimentos oriundos desta intricada e recente inscrição curricular de didatização do texto escrito na cultura escolar brasileira. Por conta disso, na próxima seção, procuraremos analisar uma proposta de escrita direcionada aos alunos do EM, buscando mostrar como a escritura docente pode convocar ecos, indícios, de diferentes filiações que tentam orientar o professor a didatizar o texto escrito no âmbito escolar (CORREA, 2006).

33 Gomes-Santos (2010) expõe a escrita na prática escolar em três momentos: escrita como composição "expressão estética e efeito de inspiração", escrita como redação "recorrente produção dissertação escolar" e escrita como produção textual "associada à ideia de trabalho, de processo".

A ESCOLA–USINA E A PROPOSTA DE REDAÇÃO

O *locus* de produção e circulação da proposta de escrita que vamos analisar é um grupo de ensino particular, da cidade de Belém (PA) e o mote institucional é a aprovação dos alunos nos vestibulares. Para Britto (1997), esta realidade é típica dos sistemas particulares de ensino, as chamadas escolas modulares, organizadas dentro dos moldes de cursinho: aulas apostiladas, super-especialização das disciplinas, divididas em frentes de trabalho[34] e o público-alvo, quase sempre, são os filhos das classes alta e média a quem prometem preparar para o ingresso no ensino superior.

Trata-se de um contexto típico da realidade brasileira: a escola-usina, caracterizada por: (i) tratar grupos numerosos de indivíduos, ao longo de vários anos, conforme um padrão uniforme para alcançar resultados parecidos; (ii) subordinar estes sujeitos a "regras impessoais, gerais, abstratas, fixadas por leis e regulamentos" (idem, p. 24); (iii) impor um "sistema de vigilância, de punições e recompensas" (idem) que extrapola os limites dos conteúdos a serem assimilados; (iv) o trabalho escolar- executado pelos agentes escolares: alunos, professores, inspetores- é padronizado, dividido, planificado e controlado (TARDIF e LESSARD, 2005; FERREIRA, 2008).

Nestas instituições, os apostilados são os materiais didáticos que substituem os LDs, sendo complementados pelas **folhas avulsas** (reforço ao conteúdo já apresentado pelo professor, geralmente, as propostas de escrita e exercício complementares são veiculados neste instrumento). A escola delega ao professor ou à equipe de cada disciplina preparar estes materiais, embora o grupo de ensino, muitas vezes, assuma a autoria deste instrumento didático. A seguir, analisamos uma proposta de redação intitulada "Gênero textual: Lenda", aplicada para cinco turmas[35] do primeiro ano do EM, do grupo educacional supracitado. Cabe dizer que a análise será encaminhada, levando em conta uma perspectiva de cunho qualitativo, considerando os indícios da estrutura textual, temática e discursiva que sinalizam para diferentes perspectivas de ensino da escrita (GINZBURG, 1987; CORRÊA, 2006).

A proposta[36] de produção de texto presente na folha avulsa está estruturada da seguinte maneira: (i) título; (ii) breve apresentação do gênero lenda, usando referências de dicionários e da literatura especializada; (iii) contextualização do gênero no âmbito amazônico; (iv) boxe conclusivo de traços do gênero; (v) exercitação do gênero: conceituação e características de lenda urbana, em seguida, temos o texto "A moça do táxi", acompanhado de um exercício de seis questões discursivas (focadas para identificar traços do tipo textual narrativo); (vi) **enunciado-proposta**, solicitando a escrita

34 A disciplina Língua Portuguesa é dividida em três frentes: Português, Literatura e Redação, o que caracteriza a dita pedagogia da fragmentação disciplinar, fortemente vinculada ao EM, articulada a uma formação mais especializada voltada ao ensino superior, ao trabalho, dentre outros fins (MENDONÇA e BUNZEN, 2006). Nestas escolas, o ensino da Redação é um campo fértil para acendrar o processo de exploração/ precarização do trabalho docente. Pino (2009, p. 124) destaca características próximas ao perfil deste professor, a saber: múltiplas funções, sobrecarga de trabalho, baixa remuneração, maior separação entre concepção e execução: isolamento e solidão, dependência de materiais e "especialistas" externos (TARDIF, 2002).

35 Cada turma possui em média de sessenta a setenta alunos.

36 A proposta pode ser encontrada no anexo 1.

de uma lenda, retratando a realidade amazônica e, por fim, um conjunto de sete tópicos designado "Orientações para a produção textual".

É interessante atentarmos para o fato de que o título deste dispositivo didático "Gênero **textual**: Lenda" pode ser lido como uma resposta ao enunciado da regulamentação oficial nacional, que orienta o professor a adotar o gênero como objeto de ensino e o texto como unidade de trabalho. O uso deste título e as referências conceituais utilizadas para definir lenda no início do material corroboram para a tentativa desta escrita professoral, de certo modo, buscar uma aproximação entre os saberes escolares e os saberes de referência, o que concorreria para um processo de legitimação desse conjunto de conhecimentos didáticos. Pode-se, então, dizer que o professor busca atender a orientação oficial e acadêmica, mas singulariza este fazer ao propor isso em um dado molde didático. Por outro lado, a opção pela seleção lexical **textual** já sinaliza para uma matriz conceitual que coloca em debate o par textual ou discursivo e suas diferentes implicações, seja no plano acadêmico/analítico (ROJO, 2005), seja na abordagem de ensino que se quer implementar em sala de aula.

Parece, de fato, que para atender a demanda ora anunciada, a seleção do termo **textual** é pertinente com relação à cadeia enunciativa da proposição didática que segue, uma vez que o termo possibilitaria convocar a ideia de uma dada tessitura linguística (ou tipo textual?), decerto, mais estável, mais próxima de um saber tipológico outrora já trabalhado no âmbito escolar, possível de ser presentificado (por via de diferentes dispositivos: fichas de ensino, textos, exercícios) e elementarizado (determinados aspectos são eleitos como objeto de estudo específicos), reelaborando, assim, "novos objetos de ensino", a partir de saberes e modelos já sedimentados (GOMES-SANTOS et al., 2014). O primeiro enunciado do boxe conclusivo reforça essa hipótese de trabalho, prestigiando o tipo: "O **gênero textual** lenda apresenta as seguintes características: É uma narrativa ficcional". As perguntas objetivas formuladas também sinalizam a preocupação em presentificar e em elementarizar determinadas características da narrativa: "Qual é o **enredo** dessa **narrativa**? Qual é o **espaço** da **narrativa**? Qual é o **tempo** da **narrativa**? Constatamos aqui um procedimento didático mais ligado à exploração de informações relativas ao tipo textual narrativo, em lugar de uma prática de ensino voltada para trabalhar a leitura por um viés mais interpretativo, reflexivo, crítico, responsivo (ROJO, 2004).

Estaríamos, então, diante de ecos de uma tradição escolar da **escrita como redação** voltada para trabalhar os tipos textuais (narrativo, descritivo, dissertativo), interligada à ideia de clareza, de precisão, de avaliação (GOMES-SANTOS, 2010), em que as condições de produção de textos e os propósitos comunicativos são diluídos em favor de um exercício de escrita, para fins institucionais específicos. Conforme Batista (1997), a aula de português não é construída apenas em função do seu objeto, mas está sujeita às condições e constrições de ordem histórica, social, institucional em que o evento aula está inserido. Por isso, não podemos esquecer que o dispositivo didático está circunstanciado em um contexto socioinstitucional específico — a escola-usina-assumidamente comprometida com o objetivo de preparar os discentes para fazer uma redação de vestibular e assim aprová-los nas melhores universidades e, "de quebra", nas primeiras colocações dos cursos mais concorridos.

Dessa maneira, a escrita do professor apontaria para diferentes expectativas do trabalho docente: (i) ensinar gênero lenda, a fim de responder a toda uma expectativa

de trazer a diversidade de vozes/ de dizeres dos discentes ao processo interativo em curso e a uma demanda de formação, programas e regulamentações direcionada à prática docente; (ii) ensinar o gênero redação escolar, a fim de responder à expectativa institucional de ensinar a escrever para fins de avaliação interna e externa, postura esta cobrada, exigida e fiscalizada pelos mecanismos de vigilância e de controle do fazer docente nestes contextos, que, inclusive, é monitorado por câmeras; (iii) ensinar lenda nos moldes da redação escolar, a fim de responder a uma demanda dupla, prestigiando em alguma medida as possíveis relações dialógicas e intergenéricas, que estes gêneros podem vir a estabelecer, conjugando assim duas grandes demandas: a oficial e a institucional. Segundo Andrade (2011, p. 1119), nestas circunstâncias: "**Gêneros textuais** extra-escolares ao adentrarem na escola, **transformam**-se em **redações**, **gêneros híbridos** que se fundem para atingir um **objetivo discursivo**, **linguístico** e **pedagógicos**, ou seja, **redações miméticas**.

Uma evidência dessas supracitadas relações diz respeito às "orientações do professor"[37], que sinalizam a forte vinculação da lenda com a arte de narrar, de contar. É interessante atentar que o texto escrito "A moça do táxi", escolhido para exemplificar a lenda urbana pressupõe a convocação dos saberes da oralidade, do campo da cultura popular, em termos didáticos, esta leitura funcionaria como uma espécie de estímulo preparatório para a atividade escrita propriamente dita. Em seguida, temos a solicitação de escrita que pede ao aluno: "sua **leitura de mundo** sobre o **gênero textual lenda**". Contudo, ao trazer este repertório para a escola, este sujeito deve estar atento para o molde escolar e uso da linguagem. O docente alerta para que o aluno "Escreva o mínimo de quinze e o máximo de trinta linhas" e "utilize a **norma culta** da língua portuguesa", muito embora o exemplo apresentado no dispositivo didático não siga esta "orientação para produção textual".

Nessa perspectiva, os gêneros passariam por um processo de transformação38, de adaptação, para fins de adequação a uma determinada versão escolarizada que deveria "conter os traços característicos do gênero em questão". Por isso, a estrutura geral da folha avulsa estaria adequada a esta demanda escolarizada, historicamente inscrita na cultura escolar. Em linhas gerais, a proposta está estruturada no sentido de: expor, caracterizar, exemplificar e exercitar. Isto retoma o que Chervel (1988) chama de ensino tradicional, caracterizado pela exposição do mestre ou **manual** (exposição do conteúdo, definições); repetição (reiteração dos conceitos/exemplificações); aplicação de exercícios (o exercício é a contraparte essencial), avaliação (necessidade de prestar atenção — "Leia com atenção o que a proposta de redação solicita" — a fim de que as notas sejam boas, pois "para os casos de fuga ao tema, a nota é zero"). Vale lembrar que estes enunciados imperativos elencados no final da proposta, designados a "orientar",

37 Cabe lembrar que muitas orientações referentes à lenda urbana são retiradas de um site da internet, mas não há nenhuma menção a esta fonte na folha avulsa.

38 Para Chevallard (1991), a *transposição didática* consiste em um processo de transformação e adaptação pelo qual os objetos de ensino passam, desde os meios acadêmicos até a sua veiculação nas salas de aula do ensino básico. A transposição didática atua em instâncias distintas — **propostas curriculares, livros didáticos**, salas de aula — instâncias estas que, muitas vezes, apresentam interesses diversos. Refletir sobre essas diferentes dimensões em que são configurados os processos de construção dos saberes escolares permite considerar não só uma visão epistemológica, como também uma visão social desses saberes.

retomam a intenção do ensino de escrita no seio escolar usineiro: instituir um padrão uniforme para obter resultados parecidos por via de regras fixas, impessoais, gerais.

Mesmo diante do predomínio de modos cristalizados e normatizados de ensino de escrita no mundo usineiro, percebemos alguns indícios, de matrizes conceituais atreladas ao arcabouço teórico mais sofisticado para fins de didatização da escrita. Um exemplo disso é a espécie de preparação, que antecede o lançamento da proposta de produção propriamente dita, a leitura de textos e de informações como estratégia de subsídio, de preparação, para o lançamento da atividade de escrita propriamente dita. Outro exemplo é o uso de determinados termos (gênero textual, produção textual, leitura de mundo), que são transpostos das páginas dos documentos oficiais para constituição do instrumento didático, ainda que alguns termos sejam veiculados de modo distante dos sentidos instituídos no âmbito acadêmico e dos saberes de referência. Não obstante, de algum modo, este movimento implica mudanças do saber e do fazer docente/discente, muito embora, seja uma entrada polêmica, híbrida, mesclada para anunciar a realidade de idas e vindas, de mudanças e de permanências do ensino de Língua Materna na multifacetada cultura escolar brasileira.

Acreditamos que compreender a existência desta dinâmica é relevante tanto no sentido de refletir acerca dos modos de apropriação dos saberes pelos professores da educação básica e como articulam tais saberes às práticas efetivas de didatização dos gêneros textuais; quanto no sentido de buscar analisar as possíveis respostas dos discentes a este processo de ensino, levando em consideração a possibilidade real de este sujeito apresentar uma lenda oriunda das esferas sociais em que está inserido, o que constitui uma entrada para a diversidade linguística e sociocultural regional por tantas vezes negligenciada pelos LDs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a epistemologia do conhecimento escolar é condição necessária e urgente, para que possamos conhecer as reais condições de operacionalização e didatização dos saberes escolares. A breve análise sinaliza para o hibridismo teórico-metodológico da escrita professoral, que busca responder a diferentes demandas institucionais. Demandas estas, que são indiciadas e materializadas na escrita professoral e que, decerto, afetam os objetos, os modos e as ressonâncias do ensino de Redação no seio escolar usineiro. Assim, o dispositivo didático produzido pelo docente permite a replicação de saberes escolares já consagrados, como o ensino das tipologias textuais nos moldes didáticos de Redação de Vestibular, mas também anuncia uma discreta possibilidade de convocação das vozes e saberes dos alunos, situados num dado contexto sócio-histórico e ideológico.

Nessa direção, a relevância desta reflexão sobre a escrita escolar reside no sentido de perceber que "a mescla de perspectivas vai ser o mais comum nas salas de aula durante um bom tempo: uma progressão que ora segue critérios estruturais, tradicionais, ora segue critérios discursivos" (MENDONÇA, 2006, p. 218), o que encaminha a um distanciamento do iminente perigo de pensarmos a escola somente como palco de mera replicação e reprodução dos valores ideológicos historicamente impostos. Urge, então,

a necessidade de considerarmos esta agência de letramento como espaço de produção e de legitimação dos saberes locais e globais (FERREIRA et al., 2014b).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. A. Redação escolar: aspectos cognitivos de um gênero textual peculiar, 2011. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/60.pdf.>. Acesso em: 29 abril 2015.

BACCEGA, M. A. Redações no vestibular: uma abordagem sociolinguística. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 23, pp. 73-82, dez. 1977.

BAKHTIN, Ml. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:** o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, Brasília: da Universidade de Brasília, 1977/1999.

BARROS, K. S. M. Redação escolar: produção textual de um gênero comunicativo? **Leitura:** teoria e prática, Campinas, ano 18, n. 34, pp. 13-22, 1999.

BATISTA, A. A. G. **Aula de português:** discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas. **Rua de mão única.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. v. 2.

BUNZEN, C. Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) INFORMAR FACULDADE. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

____. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio.In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor.** São Paulo: Parábola, 2006, pp. 139-161. (Série Estratégia de Ensino).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

____. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRITO, C. M. C. **A Linguagem do vestibulando:** três aspectos. Belém, EdUFPA, 1995. 103 p.

____. Um Estudo de regência na linguagem do vestibulando. Belém: EdUFPA, 1995.

BRITTO, Luis Percival Leme. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de letras, 1997.

CASCUDO, L. da C. **Dicionário do Folclore Brasileiro.** 9. ed. Brasília: José Olympio, INL, 1976.

CARONE, F. de B. O desempenho linguístico dos candidatos ao vestibular: concordância verbal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, pp. 39-52, 1976.

CORRÊA, M. L. G. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**,, v. 45, n. 2, pp. 205-224, 2006.

CHERVEL, A. L" Histoire des disciplines scolaires: réflexions sur um domanine de recherches. **Histoire d L" Éducation**, Paris, n. 38, pp. 59-119,1988.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

FERNANDES, M. do S. N. O desempenho linguístico dos candidatos ao vestibular: distribuição dos demonstrativos. Estudo das formas este/esse. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, pp. 11-37, 1976.

FERREIRA, D. C. do **N. Aula de português no Ensino Médio:** a institucionalização de objetos gramaticais no trabalho docente. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

____; LEAL, R. C. M.; RODRIGUES, I. C. F. S. Trabalho docente e didatização de gêneros discursivos: desafios e avanços no ensino de português para turmas numerosas. In: GOMES-SANTOS, s/n. **Trabalho docente e linguagem em diferentes contextos escolares.** Belém: Paka-tatu, 2014, pp. 71-93.

____; SANTOS, N; PINHEIRO, S. Alfabetização e letramento: conceitos e práticas.In: FERREIRA, D. **Letramento escolar:** saberes e fazeres da docência. Belém: Grafitte, 2014b.

FURLANETTO, M. M. Práticas discursivas: desafio no ensino de língua portuguesa.In: BAGNO, M. **Práticas de letramento no ensino:** leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola, 2007. pp. 131-150.

GERALDI, J. W. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES-SANTOS, S. N. A escrita nas formas do trabalho docente. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.36, n.2, pp. 445-457, maio-ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a02v36n2>. Acesso em: 15 abril 2015.

____ et al. **Trabalho docente e linguagem em diferentes contextos escolares**. Belém: Paka-tatu, 2014.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

LEMOS, C. T. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 23, pp. 61-71, 1977.

LIMA, H. R. V. Redações no vestibular: figuras de retórica. Desvios da língua comum? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 23, pp. 17-28, 1977.

MAMIZUKA, R. B. Redações no vestibular: estudo do parágrafo, problemas de organização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 23, pp. 37-42, 1977.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEGRÃO, E. V. Redações no vestibular: utilização do léxico: estudo dos adjetivos. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 23, pp. 9-15, 1977.

OSAKABE, H. Redações no vestibular: provas de argumentação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo n. 23, pp. 51-59, 1977.

PÉCORA, A. A. B. Redações no vestibular: estudo do período: uma proposta pragmática.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 23, p. 29-36, 1977.

____. **Problemas de Redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan.-abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>. Acesso em: 03 mar.2015.

PINO, M. A. B. D et al. Trabalho Docente, controle e intensificação: câmaras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F et al. **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.

RAZZINI, M. **O espelho da nação:** a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). INFORMAR ANO DE CONCLUSÃO, NÚMERO DE FOLHAS. Tese. (Doutorado em teoria literária). IEL, Campinas,, 2000.

ROCCO, M. T. F. **Crise na linguagem:** a redação no vestibular. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer.In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução: (Org.). Roxane; Rojo;Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J. L., Bonini, A., Motta-Roth, D. (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SARMENTO, L. L. **Oficina de redação.** São Paulo: moderna, 2006.

SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito:** um diálogo entre escritor e leitor interno. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura:** ensaios. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

SOARES, M. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002a.

____. Português na escola — história de uma disciplina curricular.In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002b. p. 155-177.

____. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 12, n. 12, pp. 53-63, nov.-dez., 1996.

____. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil.In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da Leitura Literária.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pp. 17-48.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. S.; DOLZ, J. A la recherche de l»objet enseigné: une démarche multifocale. **Les dossiers des sciences de l»éducation**, n. 14, pp. 77-93, 2006.

____. Le travail enseignant.In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Des objets enseignés en classe de français — Le travail de l"enseignants la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative.** Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009. pp. 29-43.

SCHNEUWLY, B.; Dolz, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Tradução: Roxane Rojo,

Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

____; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TRAVAGLIA, L. Cs. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VAL, M. da G. C. **Redação e Textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIANNA, H. M. Redação e medida da expressão escrita: algumas contribuições da pesquisa educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 16, pp. 41-47, 1976.



GÊNERO TEXTUAL: LENDA

O gênero textual lenda pode ser considerado uma narrativa ficcional, que é fruto da imaginação criadora, mas pode manter pontos de contato com o real, recria a realidade, baseando-se nela ou dela distanciando-se. Se houver uma grande semelhança com a realidade, podemos dizer que a narrativa é verossímil, ou seja, semelhante a verdade, o que parece verdadeiro. Por isso, temos a narrativa ficcional e a narrativa de fatos reais. Esta última é chamada relato.

Silveira Bueno define lenda como "tradição popular; conto; história fantástica imaginosa; mentira". Para Oliveira (2004), trata-se de uma história ficcional que explica a origem das coisas ou justifica padrões de comportamento. De acordo com Miroea Eliade (1988, p. 31), "conta uma história sagrada, narra um fato importante ocorrido num tempo primordial". O mesmo autor lembra que a lenda refere-se às façanhas dos Entes Sobrenaturais ou a uma realidade que passou a existir: uma ilha, o sol, a lua, o mundo, um vegetal e outros. Todos os povos criam suas lendas, que podem surgir em qualquer época. Há, contudo, momentos mais favoráveis à sua invenção e divulgação.

A lenda apresenta uma relação direta com o momento histórico do povo que a cria. Nesse sentido, as lendas nos fornecem um caminho simples para os fatos culturais de uma civilização. Em muitas comunidades da Amazônia, as lendas são usadas para explicar determinados fatos ou acontecimentos que acontecem nessa região. Algumas das figuras que fazem parte desse imaginário social são o boto, a Matinta Pereira, a mãe d'água, a cobra grande, etc. Em determinadas comunidades amazônicas, algumas pessoas acreditam piamente na existência desses seres e alguns fatos que ocorrem nessa região vêm fortalecer a crença da existência desses seres.

Boxe conclusivo

- O gênero textual lenda apresenta as seguintes características:
- É uma narrativa ficcional;
- Procura justificar a origem de algo ou um padrão de comportamento;
- Retrata diferentes épocas históricas, lugares e povos diferentes;
- Pode estabelecer pontos de contato com a realidade.

EXERCITANDO...

As lendas urbanas, mitos urbanos ou lendas contemporâneas são pequenas histórias de caráter fabuloso ou sensacionalista amplamente divulgadas de forma oral, através de e-mails ou da imprensa e que constituem um tipo de folclore moderno. São freqüentemente narradas como sendo fatos acontecidos a um "amigo de um amigo" ou de conhecimento público.

Suas características principais seriam:

- *Uma forma narrativa (geralmente uma pequena história, porém bem estruturada)*
- *Procura sempre se autenticar por meio de testemunhas e provas supostamente existentes*
- *As pessoas que as contam geralmente às ouviram de alguém e quando repassam a história costumam confirmá-la como se tivesse sido vivida por ela mesma*

A moça do táxi

Certa vez, na noite de uma sexta-feira, um taxista conhecido do bairro do guamá, em Belém, que circulava ali perto do cemitério, teve a mais assustadora experiência de sua vida. Depois de ter trabalhado o dia todo, finalmente estava indo de volta para casa, quando de repente uma moça toda vestida de branco fez sinal para que parasse. Era uma moça bonita. Parou sem medo, apesar de ser tarde da noite e de ser em frente ao cemitério: era meia noite. Contudo parou e pegou a passageira.

Durante a viagem conversaram um pouco até sua casa. Chegando lá a moça gentilmente perguntou se não dava para ele voltar na manhã do dia seguinte para receber seu dinheiro. Ele sem problemas disse que sim. No dia seguinte voltou, como combinado. Chegando lá, quem o atendeu foi a mãe da moça. O homem falou que havia ido receber o pagamento de uma corrida de táxi que havia feito para uma moça no dia anterior.

A mulher ficou surpresa, pois a única mulher da casa era ela e ela já tinha cinqüenta anos. Lá não havia moça alguma. O taxista não entendeu nada e falou que tinha certeza que era ali. E começou a descrever a moça. A mulher continuou dizendo que não havia. Foi quando a janela da casa se abriu devido um vento. E de onde o moço estava dava para ver com clareza, um quadro de uma moça que estava na parede da sala. Foi quando ele disse: Olhe, é aquela moça ali. _ Mas é impossível, disse a mãe. Aquela era minha filha. E já morreu.

E a partir desse dia, muitas outras vezes a mãe escutou a mesma conversa. E já está até acostumada. Contam os mais antigos que muitos anos atrás na cidade de Belém havia uma moça muito bonita e muito rica. Dizem que o sonho dessa moça era ter um carro, mas ainda era de menor idade. Mas quando foi no dia do seu aniversário, quando ia completar a maior idade, seu pai lhe deu o tão sonhado presente. Contam também que nesse mesmo dia, ao sair pela cidade com seu carro novo, acabou se envolvendo em um acidente cruel e fatal. Era tão apaixonada por carros, que não aceitou a idéia de ter morrido, justamente naquele dia, em que havia ganhado o presente que mais desejou em sua vida. E todas às vezes à meia noite, do dia de seu aniversário, ela sai e vai passear de táxi pela cidade de Belém. Seu nome é Josefina. E está enterrada no cemitério Santa Isabel, o maior, na cidade de Belém do Pará, a capital da Amazônia.

1. Qual é o enredo dessa narrativa?
2. Qual é o foco narrativo?
3. Quem são os personagens desse texto?
4. Que pontos de contato este texto estabelece com a realidade?
5. Qual é o espaço da narrativa?
6. Qual é o tempo da narrativa?

APÓS A LEITURA DESSAS INFORMAÇÕES E SUA LEITURA DE MUNDO SOBRE O GÊNERO TEXTUAL LENDA, PRODUZA UMA LENDA QUE ESTEJA LIGADA À REALIDADE AMAZÔNICA. O TEXTO PODE SE PASSAR NA CAPITAL PARAENSE OU NOS INTERIORES DO ESTADO. DEVE SER NARRADO EM 1ª OU 3ª PESSOA, CONTER OS TRAÇOS CARACTERÍSTICOS DO GÊNERO EM QUESTÃO.

Orientações para a produção textual

1. Escreva o mínimo de 15 e o máximo de 30 linhas;
2. Leia com atenção o que a proposta de redação solicita;
3. Não se esqueça de que para os casos de fuga ao tema a nota é zero;
4. Crie um título para o seu texto;
5. Quanto ao nível de linguagem, utilize a norma culta da língua portuguesa;
6. Evite rasuras;
7. Use tinta azul ou preta.