

A Produção Textual Escrita como Disciplina Escolar: implicações na Educação Básica

Fabiana Veloso de Melo **DAMETTO***
Márcia Cristina **CORRÊA****

* Mestre em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (2010). Doutoranda em Letras na mesma instituição. Atualmente ministra cursos de Formação Continuada para professores da Educação Básica. Contato: vm_fabi@yahoo.com.br.

** Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Santa Maria (1995). Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria. Contato: macrisco@gmail.com.

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo refletir acerca de uma prática instaurada por iniciativa de escolas e que vem se consolidando de maneira silenciosa e a parte das atuais prescrições oficiais para o ensino de língua materna no Brasil. Trata-se da implantação de uma disciplina escolar denominada **Redação** ou **Produção Textual**, focada exclusivamente no desenvolvimento da escrita. Esse movimento é autônomo, mas não orgânico. A criação de uma disciplina implica avaliarmos uma multiplicidade de aspectos envolvidos nesse processo. Nesse sentido, faz-se necessário discutirmos problemas relacionados à *gênese*, à *função* e ao *funcionamento* dessa disciplina presente na grade curricular escolar. Para tanto, este trabalho tem como ponto de partida experiências vivenciadas por uma profissional da Educação Básica. Por essa razão, a fala produzida aqui é de uma professora-pesquisadora dirigindo-se aos formadores de professores. Além disso, busca-se estabelecer, em especial à luz da *História das Disciplinas Escolares*, uma articulação entre discurso oficial e as atuais práticas docentes.

Palavras-chave:

Ensino. Produção Textual. Educação Básica.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 21, n. 2, p. 220-242, ago. 2018

Recebido em: 02/07/2018

Aceito em: 19/08/2018

A Produção Textual Escrita como Disciplina Escolar: implicações na Educação Básica¹

Fabiana Veloso de Melo Dametto; Márcia Cristina Corrêa

INTRODUÇÃO

Movida pelo desejo de compreender as questões que permeiam o ensino de língua materna no Brasil “ em especial as envolvidas na produção textual escrita, na Educação Básica “, a proposta de reflexão apresentada neste artigo tem como ponto de partida a experiência docente² de Fabiana Veloso de Melo Dametto, uma das pesquisadoras responsáveis por este estudo. Além disso, cumpre esclarecer que o debate, por ora realizado, é fruto de investigações que, no presente momento (agosto de 2018), encontram-se em andamento, uma vez que fazem parte da pesquisa de doutoramento da profissional envolvida. Contudo, os resultados preliminares já nos permitem discutir as principais problemáticas inerentes ao tema. Por conta disso, a voz³ produzida aqui será, inevitavelmente e antes de tudo, a de uma professora do nível escolar que, sob a orientação e com a colaboração de outra estudiosa da área, a Profa. Dra. Márcia Cristina Corrêa, passa a assumir o papel de pesquisadora.

Dessa perspectiva, partimos do pressuposto de que, no Brasil, há mais de quarenta anos, a *escrita escolar* tem sido o centro de inúmeros debates nas esferas acadêmica, oficial e pedagógica (PIETRI, 2012, 2013). Na atualidade, esse tema vem ganhando ainda maior destaque, em virtude dos resultados obtidos pelos alunos em avaliações de larga escala, tais como o *Saeb*, a *Prova Brasil*⁴, o *Programa Internacional de Avaliação de*

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Com base nas vivências profissionais como professora de Língua Portuguesa e de Redação/Produção Textual no Ensino Médio e em cursos preparatórios para o Enem e vestibulares de Fabiana Veloso de Melo Dametto.

³ Esta pesquisa assume uma concepção de sujeito como “sujeito dialógico”, conforme defendida na perspectiva de estudos de Bakhtin/Volochínov, na qual se parte do pressuposto de que, “como a realidade lingüístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrecosques” (FARACO, 2003, p. 81).

⁴ A **Prova Brasil** e o **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo INEP/MEC. O Enem “foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final de sua jornada pela educação básica, buscando contribuir para a melhoria na qualidade da escolarização” (<<https://bit.ly/2oe7UJK>>).

*Estudantes*⁵ e o *Exame Nacional do Ensino Médio*. Nesse contexto, as provas de redação do Enem e de outros exames seletivos, em especial, mantêm uma relação direta com o ensino da habilidade escrita em determinadas realidades escolares. Por essa razão, Ensino Médio, Vestibular e Universidade estão indubitavelmente interligados. A compreensão dessa intrincada rede de correlações e de seus reflexos no ensino da escrita demanda uma análise histórica e socialmente situada.

Sabe-se que, ao longo do século XX e nas últimas duas décadas, muitas foram as transformações ocorridas referentes às políticas de acesso ao Ensino Superior brasileiro. Nesse ínterim, os debates sobre o número de vagas nas universidades; o papel do Ensino Médio; a natureza dos vestibulares; e as deficiências do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa estiveram sempre presentes. Paralelo a essas discussões, surge, na contramão das diretrizes oficiais para o ensino básico – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); e Orientações Curriculares Nacionais (OCN) –, a disciplina escolar denominada **Redação** ou **Produção Textual**. Escolas (particulares, públicas estaduais e federais) têm incluído na grade curricular do Ensino Fundamental II (EFII) e, mais frequentemente, na do Ensino Médio (EM), esse componente. Com isso, passou-se a ter uma carga-horária específica destinada à produção textual escrita em algumas séries/anos da Educação Básica.

Sua criação, entretanto, abre novas perspectivas de análise sobre a *escrita escolar*, visto que essa prática demanda pensarmos em uma multiplicidade de aspectos e de implicações envolvidos nesse processo, em especial naqueles que se refletem nas práticas de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa ao longo de toda a formação básica e, quiçá, na superior. Quanto à sua natureza, esse movimento é autônomo, uma vez que nasce por iniciativa das próprias escolas “ não há qualquer orientação a esse respeito nos documentos oficiais. Contudo, não parece ser orgânico, pois não reflete as preocupações e orientações referentes ao ensino de língua materna advindas de forma conjunta das esferas *acadêmica* (pesquisas), *oficial* (documentos oficiais para o ensino) e *pedagógica* (práticas de ensino-aprendizagem). Esse fenômeno parece resultar de forças que atuam muito além da escola e que se refletem (in)diretamente em suas práticas⁶, tais como o crescente protagonismo atribuído à prova de redação nos concursos vestibulares e no ENEM.

No país, não é nova a discussão a respeito da legitimidade do ensino e do processo de avaliação do desempenho dos alunos em escrita escolar focados no gênero textual “redação escolar”, em especial na “redação padrão vestibular”. Esse debate teve início nos anos de

⁵ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes** – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep (<<https://bit.ly/2S7oCHi>>).

⁶ Ver trabalho de Vicentini (2015).

1970⁷. Nessa época, pesquisas da área de Letras já apontavam para uma suposta “crise na linguagem”, deflagrada pelo baixo desempenho dos brasileiros em escrita, o que era considerado fruto do “decadente e insatisfatório” ensino da língua portuguesa nas escolas (SOARES, 1978, p. 52). Em resposta a essas discussões, como relembra Soares (1978), em fevereiro de 1977, o governo federal promulgou o Decreto nº 79.298, que tornou obrigatória a inclusão da prova de redação nos exames vestibulares. Esperava-se, com isso, que ocorressem melhoras com relação ao ensino de língua materna, bem como a “inclusão do ensino sistemático de redação nas escolas” (SOARES, 1978, p. 54). Esse objetivo foi, de certa forma, alcançado. Isso porque, na atualidade, o status e a função da escrita escolar são outros.

Nas últimas décadas, o ensino da “redação padrão vestibular/ENEM” ganhou um enorme destaque na escola básica. O que se tem visto, na prática, é uma fragmentação dos objetos de ensino da Língua Portuguesa – leitura, escrita, oralidade, análise linguística e estudos literários –, como tem sido praticada por iniciativa de algumas instituições, em especial as da rede particular, as quais ofertam distintas disciplinas relacionadas à habilidade linguística: Língua Portuguesa, Literatura, Redação/Produção Textual, Leitura e Interpretação de Textos. Essa prática, no entanto, vem se consolidando de maneira silenciosa e à parte das políticas públicas e das discussões acadêmicas. Nas escolas, por exemplo, questões relacionadas às especificidades e à complexidade intrínseca da disciplina de escrita, tais como suas finalidades (para que se ensina) e funcionamento (operacionalização) em diferentes níveis de ensino, têm sofrido um apagamento. O lugar-comum⁸ tem sido estipular um tempo e um espaço na grade curricular, contratar um profissional formado em Letras e dar início a uma disciplina sem antes ter discutido amplamente seus propósitos (*para que se ensina*), objetos de ensino (*o que se ensina*), métodos (*como se ensina*), resultados e rumos dessa prática (*consequências*).

Da constatação dessa aparente divergência entre prescrições oficiais e práticas escolares, este estudo⁹ busca investigar e refletir acerca das possíveis implicações decorrentes dessa compartimentação. Isso porque, com essa prática, cabe destacar, privilegia-se o ensino da escrita escolar que, desse modo, passa a constituir um componente curricular em instituições de natureza administrativa e pedagógica muito distintas (públicas¹⁰ e

⁷ Ver, por exemplo, os textos de: Vianna (1976); De Lemos (1977); Ribeiro Netto (1977); Soares (1977); Rocco (1981); Pécora (1983); Geraldi (1984, 1986, 1997); Meserani (1995).

⁸ Afirmção feita ainda com base na experiência profissional da autora desta pesquisa e de suas vivências profissionais.

⁹ Vinculado à linha de pesquisa *Linguagem e Interação*, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

¹⁰ LDB Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - **públicas**, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito **privado**. (2017, grifos nossos). **Pública Municipal, Estadual e Federal**.

particulares¹¹), e para níveis da Educação Básica igualmente diferentes, pertencentes a contextos socioculturais distintos, os quais atendem (ou deveriam atender) a exigências e finalidades muito peculiares.

Da perspectiva teórica e epistemológica aqui assumida, essa problemática, antes de tudo, justifica-se pela crença de que a existência de cada uma das disciplinas no currículo escolar “ por não ser o resultado de um processo simples, direto e transparente “ exige que os profissionais e os pesquisadores da área busquem conhecer não apenas a natureza desse fenômeno, mas também, e fundamentalmente, as inúmeras implicações que dele decorrem e, por isso, podem impactar o próprio sistema de ensino.

Partindo dessas questões iniciais e da natureza do objeto de estudo em pauta, adotaremos, como método de pesquisa, a abordagem qualitativa e interpretativa, por meio de procedimentos de análise de base historiográfica e social. Em virtude desse enquadramento metodológico, é importante esclarecer, desde já, que será com o olhar marcado pelas vivências cotidianas no interior da complexa estrutura constitutiva de uma instituição de ensino básico “ a qual compreendemos como parte integrante da macroestrutura do sistema educacional e social brasileiro “, que passaremos a nos dirigir, em primeiro lugar, aos formadores de professores da Educação Básica e, por conseguinte, aos pesquisadores interessados em discutir, de uma perspectiva mais ampla “ e, por isso, sócio-historicamente situada “, as questões relacionadas ao ensino de língua materna no cenário da Educação Básica brasileira.

Esta proposta de reflexão, portanto, tem como objetivo geral a realização de uma análise crítica, com base em uma abordagem historiográfica, do processo de *disciplinarização da escrita escolar* na Educação Básica brasileira – no EFII e EM. Esse objeto de pesquisa nasce, em especial, da constatação de que, contrariando as atuais diretrizes oficiais para o ensino básico, as quais defendem o ensino a partir de um eixo integrado dos saberes, escolas (particulares, públicas estaduais e federais) têm incluído na grade curricular do EFII e, mais frequentemente, na do EM, uma disciplina denominada *Redação* ou *Produção Textual*. Nesse sentido, cabe empreendermos pesquisa inicial no intuito de conhecer os possíveis aspectos envolvidos no processo de constituição dessa “nova” disciplina escolar.

¹¹ LDB Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - **particulares em sentido estrito**, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - **comunitárias**, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009); III - **confessionais**, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - **filantrópicas**, na forma da lei. (2017, grifos nossos).

DA PRÁTICA DE SALA DE AULA NASCE O OBJETO DE ESTUDO

Como já referido, esta pesquisa nasce das problemáticas enfrentadas no contexto da escola básica. Por essa razão, faz-se necessário retomar, de forma breve, alguns fatos relevantes que permitirão compreender a trajetória de pesquisa e a própria constituição de seu objeto. O ponto de partida: fevereiro de 2012. Nesse período, a professora e pesquisadora também responsável por este estudo, Fabiana Veloso de Melo Dametto, foi contratada por uma instituição¹² privada de Educação Básica, situada no interior do estado do Rio Grande do Sul, para ser a professora de uma disciplina obrigatória que, naquele momento, estava sendo inserida na grade curricular: a **Redação**¹³. Uma hora-aula (50 min) por semana com cada turma do Ensino Fundamental II (EFII) e do Ensino Médio (EM); sete turmas no total.

A justificativa apresentada pela direção da escola para a inserção da “nova” disciplina foi a necessidade de fazer com que os alunos escrevessem mais ao longo de toda a formação básica. Para tanto, optou-se por implantar uma disciplina autônoma, independente da Língua Portuguesa – inclusive sob o comando de outro profissional –, focada apenas no ensino da escrita escolar. Essa iniciativa, no entanto, não se apresentava como totalmente inovadora, visto que essa prática já era uma tendência entre as escolas privadas daquela região, as quais buscavam seguir as práticas já consolidadas nos cursinhos pré-vestibulares.

De início, foi necessário que a professora apresentasse à coordenação da escola um “plano anual de ensino de Redação” para cada um dos anos/séries. A instituição, apesar de adotar material didático de uma grande rede educacional, não contava com livro específico para essa disciplina. Coube à profissional, em início de carreira e novata na instituição, definir e construir as diretrizes mínimas e os instrumentos didáticos básicos que, naquele momento, tornaram possível a efetivação da Redação/Produção textual (RD/PT) enquanto componente escolar.

A necessidade de dar conta dessa demanda levou a docente, em um primeiro momento, a buscar ajuda de outros profissionais mais experientes da área. Tal iniciativa deflagrou um processo já naturalizado no âmbito das escolas privadas daquela região: instituir uma disciplina específica de escrita e deixar por conta e responsabilidade dos professores a sua operacionalização. A partir dessa experiência, pouco a pouco surgiram a necessidade e o interesse por investigar o ensino e a aprendizagem, na Educação Básica, da produção textual escrita. Com esse foco e já cursando o Doutorado em Letras, à medida que as

¹² Não serão divulgadas, neste trabalho, por questões éticas e por ser indiferente para o fim a que nos propomos alcançar, o nome de instituições de ensino.

¹³ O nome dessa disciplina pode variar. Há instituição em que esta aparece na grade curricular com o nome de *Produção Textual*, ou com outras denominações. Por isso, passaremos a nos referir, neste trabalho, à disciplina **RD/PT**.

discussões teóricas foram avançando, fomos percebendo que o problema em questão “ o que de fato passou a nos inquietar “ não era a necessidade de propor uma metodologia de ensino de redação/produção textual, nem mesmo tentar investigar o funcionamento da disciplina RD/PT em uma determinada instituição, privada ou pública, ou em um nível de ensino, fundamental ou médio.

Começava, além disso, a vir à tona a evidente coexistência, na literatura e nos materiais da área, de expressões semelhantes para fazer referência a conceitos e a atividades distintas, tais como: “redação”; “escrita”; “ensino de redação”; “aula de redação”; “aula de produção textual”; “ensino de escrita”; “produção de texto”. Essa diversidade de termos passou a ser um forte indicativo de que era necessário estabelecer o escopo e os limites da pesquisa. Aos poucos, a amplitude e a complexidade do tema foram se revelando e nos conduzindo por caminhos até então não explorados no universo das pesquisas acadêmicas em Letras, no Brasil¹⁴.

Desse modo, surgiu o interesse por investigar o ensino da produção textual enquanto disciplina escolar, ou seja, a disciplina **Redação/Produção Textual**, na qual se tem trabalhado as práticas de escrita em alguns anos/séries da Educação Básica. Com isso, o foco da pesquisa passou a ser outro: dos aspectos metodológicos e operacionais – que, na prática docente, geraram tantas dúvidas e inquietações aos docentes –, passamos aos fatores obrigatoriamente precedentes e subsequentes a eles. Com isso, nosso interesse passou a ser a compreensão do que propiciou o surgimento e como e por que se deu a instauração e a permanência dessa disciplina na grade curricular de algumas escolas¹⁵ brasileiras, bem como as implicações desse processo nas práticas de ensino de língua materna.

Reconhecemos, é claro, a pertinência e a necessidade de se discutir procedimentos didáticos e metodológicos mais adequados para o ensino da produção textual escrita nos mais variados e complexos contextos socioculturais da Educação Básica brasileira. Defendemos, contudo, que, paralelo a essa questão, no caso da disciplina RD/PT, é imprescindível a identificação e/ou o estabelecimento de orientações mínimas para essa prática. Isso porque defendemos a tese de que antes do *como* se ensina deve estar o *para que* se ensina. Nesse sentido, retomamos e compartilhamos a tese de Geraldi, defendida em 1984, na consagrada obra *O Texto na Sala de Aula*, na qual o pesquisador já alertava:

¹⁴ Até o presente momento, não foram encontrados nos bancos de teses e dissertações pesquisas realizadas sobre a constituição da disciplina RD/PT na Educação Básica brasileira.

¹⁵ Afirmção feita com base em resultados preliminares obtidos por meio de uma pesquisa-piloto. Nesta, a escola com melhor desempenho no Enem 2015 – a com melhor desempenho de cada estado brasileiro –, foi contatada, em meados de 2017, via ligação telefônica e visitas aos sites das instituições, no intuito de se investigar se ofereciam uma disciplina específica de escrita no Ensino Médio. De 13 escolas consultadas, 12 apresentam na grade curricular uma disciplina autônoma de escrita.

em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao ‘para que’ dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas (GERALDI, 2004, p. 40).

Pelas razões apresentadas, cumpre deixar claro, desde já, que não estamos, portanto, nos propondo a investigar e refletir acerca de metodologias de ensino de escrita escolar, nem mesmo sobre a disciplinarização “da escrita” em geral ao longo de toda a Educação Básica, o que incluiria a alfabetização dos alunos. Diferentemente disso, nosso objetivo é analisar o processo de *disciplinarização* da “escrita escolar”¹⁶ “aqui entendida como produção textual escrita” em especial no EFII e EM. Dessa perspectiva, estamos partindo da hipótese de que não é o ensino da escrita/produção textual que, de fato, esteja se tornando uma disciplina escolar. O que parece estar em jogo “e só pesquisas em grande escala e a longo prazo poderão confirmar ou não – é o ensino da escrita enquanto uma atividade escolar dissociada das práticas sociais de maior relevância para cada grupo escolar, ou seja, a escrita como um produto somente *da* e *para* a escola e, sobretudo, *para* as avaliações externas.

APORTE TEÓRICO: HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Para a discussão da problemática apresentada, buscar-se-á, na **História da Educação**, compreender como se dá a constituição de uma disciplina, visto que tal linha de pesquisa, segundo Bittencourt (2003), tem entre seus objetos de investigação a história das disciplinas escolares¹⁷. Esse campo de estudos tem mobilizado diversos pesquisadores. Influenciados por trabalhos como os de Paulo Freire e do francês André Chervel; eles procuram compreender as práticas educacionais, as relações que se estabelecem entre educação e sociedade e entre educação e poder, assim como buscam compreender as ações e os papéis desempenhados por cada um dos agentes integrantes de tal atividade (BITTENCOURT, 2003).

Nesse viés, optaremos por expor, em linhas muito gerais, o modelo de abordagem das disciplinas escolares conforme elaborado pelo linguista e historiador Chervel, em texto publicado no Brasil em 1990. Esse pesquisador defende, com base nos aspectos

¹⁶ Termo empregado por Pietri (2010, 2013).

¹⁷ A *História das Disciplinas Escolares*, como campo de pesquisa, abrange quatro principais abordagens, as quais são denominadas pelos estudiosos da área, como: I) **Historiografia anglo-saxônica**, de Ivor Goodson, com o foco nos estudos do currículo; II) **Historiografia francesa**, com as obras de Julia, Chervel e Forquin, centradas na constituição das disciplinas e da cultura escolares; III) **Historiografia espanhola**, cuja principal referência são as pesquisas de Antonio Viñao; e IV) **Historiografia latino-espanhola**, representada especialmente pelos estudos de Inês Dussel.

teórico-metodológicos de uma prática historiográfica, o estudo mais aprofundado do funcionamento das disciplinas. A proposta desse estudioso abrange a análise de problemáticas internas e externas à escola, as quais podem exercer influência sobre os modos de organização e de funcionamento desse espaço.

A partir dos estudos de Chervel, outros importantes pesquisadores, tais como Jean-Claude Forquin e Dominique Julia, também voltaram o seu olhar para as questões envoltas à constituição das disciplinas e dos saberes escolares. Contudo, apesar de o texto de Chervel tratar-se de uma obra mais antiga, as discussões travadas por esse pesquisador não perderam o seu valor e a sua pertinência, uma vez que continuam sendo o ponto de partida e a base para grande parte dos estudos nessa área. Para Chervel (1990), em síntese, a noção de disciplina escolar; a relação entre esta e as ciências de referência e a Pedagogia; o estudo dos conteúdos e das finalidades do ensino; o reconhecimento das especificidades e da organização dos ensinamentos escolares, dos constituintes de uma disciplina; e a análise da aculturação escolar dos alunos (resultados do ensino); todos esses aspectos, juntos, configuram os pontos principais sobre os quais o historiador deve se debruçar. Tais caminhos e procedimentos, de acordo com o autor, são fundamentais àquele que busca compreender a constituição e as propriedades intrínsecas à existência de uma disciplina “aplicada ao ensino” escolar (p. 177).

Além disso, é importante destacar que a palavra “disciplina”, nessa área, não representa um termo genérico, abrangente, como faz supor seu uso corrente. Muito pelo contrário, pode-se partir de diferentes concepções de “disciplina” ao abordar essa temática. Conforme explica o autor, o termo “disciplina”, no âmbito da escola, nem sempre designou as matérias de ensino, tais como as conhecemos hoje, por exemplo: *História, Geografia* etc. Até o fim do século XIX, a palavra esteve relacionada ao comportamento dos alunos (ser disciplinado/educado), depois passou a ser usada com o sentido de “disciplinar a inteligência”, “o espírito” desses sujeitos (preparar o intelecto, exercitar o intelecto). Somente no início do século XX, com as novas tendências no campo educacional, o termo passa a ser usado para designar os conteúdos, os componentes do currículo, como esclarece o estudioso.

No senso comum, afirma Chervel (1990, p. 177), “a disciplina é aquilo que se ensina e pronto”. Para o autor, no entanto, com essa nova concepção de “disciplina” – como referência às matérias do ensino –, o termo, no âmbito das pesquisas da área, assume um papel substancial, uma vez que

com ele, os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, **própria da classe escolar**, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história (CHERVEL, 1990, p. 180, grifos nossos).

Assumindo, desse modo, o pressuposto da autonomia relativa das disciplinas em relação aos fatores externos à escola (cultural geral, políticas públicas, conhecimento

acadêmico etc.) e, nesse sentido, as concebendo como produto moldado pela e para a dinâmica escolar, Chervel (1990, p. 200) postula que a “organização interna [...] [da disciplina] é, numa certa medida, produto da história, que procedeu aqui pela adição de camadas sucessivas”. As disciplinas, vistas desse modo, não se apresentam como fechadas, estanques, definitivas e acabadas. Diferentemente dessa representação, Chervel as vê como o resultado de processos históricos que as formam e transformam constantemente, isto é, as compreende como entidades mutáveis, flexíveis, sensíveis e adaptáveis à realidade social e escolar e, por isso, peculiares a esse espaço institucionalizado. São as especificidades das disciplinas, tais como a sua origem, o seu núcleo e a sua natureza, portanto, o ponto principal das reflexões levantadas por esse pesquisador.

Sobre o que determinada aquilo que a escola ensina em termos de conteúdos e como estes são organizados em disciplinas, Chervel (1990) relembra que, no senso comum, acredita-se também que os conteúdos escolares “são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha” (p. 180). Do ponto de vista desse pesquisador, essa concepção de disciplina nasce da ideia de que aquilo que a escola ensina é o resultado de uma simplificação/adaptação¹⁸ do que é produzido no universo acadêmico (ciências) ao nível do entendimento das crianças e dos adolescentes.

Chervel (1990, p. 184) considera, entretanto, que, “longe de ligar a história da escola ou do sistema escolar às categorias externas”, a história das disciplinas deve voltar o seu olhar para a escola e, a partir daquilo que de fato acontece nas salas de aula, de sua realidade concreta, deve buscar “o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específica” para, com isso, ser capaz de mostrar que a escola não se restringe à “função de transmissão dos saberes” produzido em um lugar outro. A prova disso é a existência de disciplinas escolares para as quais não se encontra uma correspondente em termos de cursos de graduação, tais como Educação Financeira; Educação Ambiental.

Do ponto de vista assumido pelo autor, com base em suas pesquisas, a escola ensina suas próprias criações. O raciocínio de Chervel parte, portanto, de um entendimento bem peculiar relativo às disciplinas e à origem de seus conteúdos. O autor defende que, quando se admite a autonomia das disciplinas escolares – como produto *da e para a* escola –, o olhar sobre os processos de constituição dos saberes do ensino é modificado e, inevitavelmente, o modo de entendê-los é ampliado. Com isso, o principal objeto de estudo

¹⁸ Tese defendida por **Yves Chevallard** e que remete ao uso da expressão *transposição didática*. Conforme bem explicam Souza Junior e Galvão (2005, p. 399, grifos dos autores), essa abordagem surgiu recentemente na França, com os estudos de didaticistas “que compreendem *disciplina escolar como transposição didática*. Usando tal noção, os pesquisadores passam a investigar o percurso do saber até chegar à escola, ou seja, a transformação do conhecimento científico exterior à escola em conhecimento escolar. Apesar de recente, essa abordagem se baseia no conceito de transposição didática elaborado já em 1975, a partir dos estudos do sociólogo Michel Verret”.

e de análise nessa abordagem passa a ser a história dos conteúdos escolares, assim como as práticas concretas de ensino que os colocam em ação. Nesse modelo, o olhar volta-se para a escola e, a partir dela, as pesquisas são realizadas. Com isso, muda-se a perspectiva de análise.

A partir desses pressupostos, Chervel (1990) entende e defende que, ao se buscar conhecer a constituição das disciplinas, três problemas são colocados diante do pesquisador: os que se referem à **gênese**, à **função** e ao **funcionamento** das disciplinas. Para ele, questões relativas a esses três eixos precisam ser minuciosamente observadas e consideradas nas pesquisas da área: 1) a **gênese** – o *que* faz a escola para introduzir uma disciplina; 2) a **função/finalidade** – o *para que* existe a disciplina, a quais finalidades busca atender, bem como a natureza e a origem destas finalidades (quem e/ou o que define o que a escola ensina); e, por fim, 3) o **funcionamento** – o *como* a disciplina passa a funcionar em um determinado sistema de ensino, assim como a sua eficácia/resultados – processo de aculturação dos alunos. Cada um desses tópicos, por sua vez, abrange questões diversificadas.

Com base nessa proposta, entendemos que, se não investigarmos as particularidades tocantes ao *o que*, ao *para que* e ao *como* as disciplinas se constituem, estaremos negligenciando aquilo que, por natureza e lógica, é anterior ao e derivado do ensino. Dessa perspectiva de estudo, torna-se evidente que, se analisadas somente partes desses eixos, os resultados obtidos podem conduzir a leituras superficiais e, por isso, unidimensionais, visto que não consideram o antes e o depois do processo escolar.

Ao finalizar suas reflexões, o pesquisador reafirma e reforça sua tese sobre o poder da cultura escolar. Para esse autor, portanto, a relação entre sociedade e escola se dá por meio de uma via de mão dupla, por meio de uma relação recíproca e constante de retroalimentação entre esses sistemas. Quando as disciplinas escolares são consideradas em si mesmas, explica Chervel (1990, p. 220), “tornam-se entidades culturais como outras, que transpõem os muros da escola, penetram na sociedade, e se inscrevem então na dinâmica de uma outra natureza”.

Conceber as disciplinas escolares e o seu papel na sociedade desse modo, portanto, de acordo com Chervel (1990), permite investigá-las por outro viés, o social e o histórico, o que acaba por descortinar o seu processo de constituição e os fatores que lhe são inerentes. Para o pesquisador francês, “as disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou do colégio” (p. 222).

A DISCIPLINA RD/PT NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Partindo da proposta de análise das disciplinas escolares, conforme defendida por Chervel (1990), passamos a defender, nesta proposta de trabalho, a existência de uma complexa interdependência entre determinantes internos e externos (à escola) na configuração das disciplinas. Tais características tornaram-se evidentes ao buscarmos conhecer a trajetória

e os determinantes envolvidos na implantação da RD/PT, bem como o seu modo de funcionamento ao longo dos tempos. Nessa caminhada investigativa, questionamentos de naturezas diversas emergiram, e uma rede ampla e complexa, nem sempre com fronteiras bem demarcadas, foi progressivamente sendo descortinada.

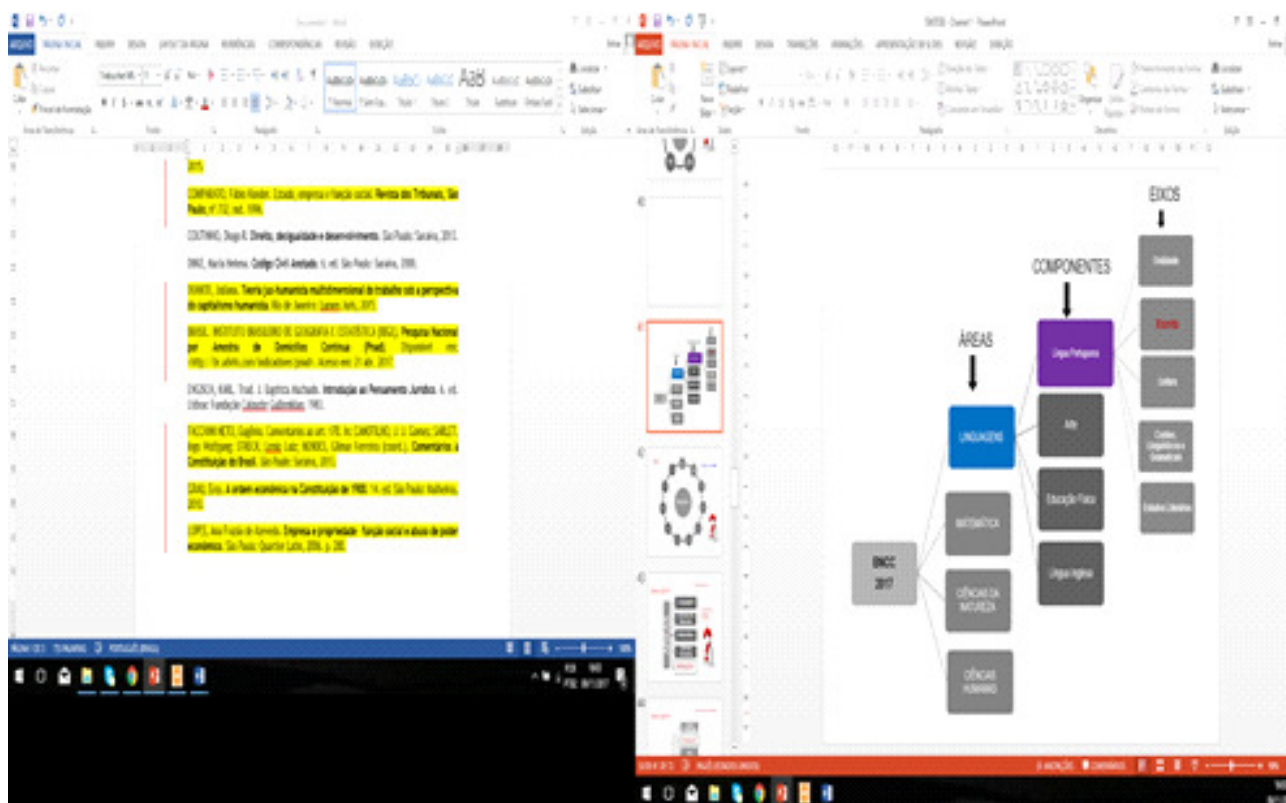
Constatamos que problemas referentes à *gênese*, à *função* e ao *funcionamento* da disciplina, por vezes, apresentam-se imbricados. Ao tentarmos entender a sua origem, por exemplo, questões relacionadas ao *modus operandi* foram necessariamente levantadas. Da mesma forma, ao investigar o funcionamento, aspectos relacionados à origem e à funcionalidade acabaram mostrando-se pertinentes. Desse modo, por considerarmos a complexidade e a interdependência entre os problemas apontados por Chervel (1990), na sequência desta discussão serão apresentados, sem critérios classificatórios ou de importância, os diferentes aspectos e questionamentos suscitados a partir desses três eixos referentes ao processo de constituição dessa disciplina.

A Disciplina Redação/Produção de Texto e a Esfera Oficial de Ensino

Ao buscarmos compreender o contexto maior em que a RD/PT é instaurada, iniciamos nossas pesquisas pela análise da *esfera oficial*¹⁹ de ensino. A escrita, de acordo com as prescrições mais recentes para a Educação Básica – PCN (BRASIL, 1998, 2000, 2002), DCN (BRASIL, 1996, 2012), OCN (BRASIL, 2006) e BNCC (BRASIL, 2017, 2018) –, deve ocorrer nas aulas de Língua Portuguesa (LP), a qual se constitui como um componente/disciplina integrante da área de Linguagens que, por sua vez, compõe o conjunto das quatro grandes áreas do conhecimento estabelecidas por essas diretrizes (*Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática*). O esquema a seguir ilustra a atual organização prevista, por exemplo, para o componente Língua Portuguesa no currículo do Ensino Fundamental:

¹⁹ Em virtude de espaço, apresentaremos apenas as reflexões iniciais referentes à *esfera oficial* de ensino de língua materna no Brasil.

Esquema 1 – Organização do currículo básico para o EF – BNCC/EF (2017)²⁰



Fonte: Elaborado pela autora, conforme BNCC/EF (BRASIL, 2017).

A partir desse esquema, entendemos que o ensino de produção textual escrita, nesse nível e no EM, deve ocorrer nas aulas de LP, visto que não há indicação de uma disciplina denominada RD/PT²¹. Isso, no entanto, não proíbe que as escolas ofereçam

²⁰ De acordo com a proposta de BNCC/EM apresentada pelo MEC, em abril de 2018, para ser apreciada e discutida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com relação ao componente Língua Portuguesa, “os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica” (BNCC/EM, 2018, p. 492).

²¹ O mesmo fenômeno, cumpre salientar, ocorre com o ensino de *leitura do texto literária* (Literatura). Nos documentos oficiais, esta está prevista, historicamente, como habilidade a ser trabalhada dentro do componente Língua Portuguesa. No entanto, há muito tempo, no Ensino Médio brasileiro, há uma disciplina, constituída à parte da Língua Portuguesa, denominada **Literatura** e com o foco somente no desenvolvimento da habilidade leitora de textos literários. De acordo com Faria (2009, p. 3), “a própria disciplina Literatura sofre abalos, ora desaparece do currículo como disciplina autônoma – o que ocorre por volta da década de 70 do século XIX, ora reaparece como disciplina autônoma, o que ocorre por volta de 1925”. Na mesma direção, Fortes e Oliveira (2015, p. 282), ao analisarem documentos oficiais (PCNEM, 1998; PCN+ 2002; e as OCNs, 2006), afirmam que “os dois primeiros [documentos] tratam da literatura como matéria subalterna ao ensino de língua portuguesa ou servindo de pretexto para esclarecer e ilustrar os conteúdos de disciplinas distintas. O último documento resgata a ovelha desgarrada (literatura) que outrora vagava sem rumo pelos caminhos do saber, para dar seu devido lugar no rebanho”.

atividades extras focadas no desenvolvimento dessa habilidade ou de temas a ela relacionados. Nesse sentido, a BNCC/EF (BRASIL, 2017) prevê:

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017).

De acordo com essa orientação, portanto, temas atuais e pertinentes podem ser acrescentados ao currículo. No entanto, isso deve ser feito de modo transversal, isto é, de modo integrado às demais práticas escolares. Além disso, conforme o documento, cabe aos sistemas, às redes de ensino e às instituições, levando em consideração a realidade do alunado, “decidir sobre formas de organização **interdisciplinar** dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 12, grifos nossos).

Nesse sentido, recuando um pouco na história dos documentos oficiais, os PCN, já no início dos anos 2000, quanto ao ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, por exemplo, esclarecia:

A novidade está em antever a disciplina [Língua Portuguesa] no eixo **interdisciplinar**: o estudo da língua materna, na escola, aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade. A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha **dicotomizada** em Língua Portuguesa e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). **A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação.** O livro didático, em geral, e mesmo os de vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si (BRASIL, 2000, p. 16, grifos nossos).

A análise desses documentos norteadores da Educação Básica evidencia o esforço e a insistência, há mais de vinte anos, das diretrizes nacionais em estabelecer um ensino integrado e, por isso, não fragmentado dos saberes escolares em todas as áreas do conhecimento. Entretanto, o que temos visto é, de um lado, os documentos oficiais (PCN, OCN, DCN, BNCC) advogando em defesa de um ensino **interdisciplinar**²², não apenas

²² De acordo com as DCN (2013, p. 28, grifos nossos), “a **interdisciplinaridade** pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos”.

entre as disciplinas, mas também dentro de cada uma delas, visto que se pode inferir que as prescrições orientam para o trabalho **intradisciplinar**²³. Por outro lado, conforme a atual organização do *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem), a produção de texto escrito, por exemplo, é avaliada por meio de um instrumento único e à parte da avaliação das demais habilidades da área de Linguagens. Nesse caso, a nota referente ao desempenho em escrita, gerada pela prova de redação, é divulgada de modo isolado dos resultados da prova de Linguagens e também das demais provas que constituem o Exame (as outras três áreas) e mesmo da média geral das provas objetivas.

Esse quadro, portanto, deflagra uma incongruência entre, de um lado, as atuais prescrições oficiais para o ensino (PCN, OCN, DCN, BNCC) e, de outro, as políticas oficiais de avaliação do desempenho de alunos (Enem). Orienta-se para o ensino de modo integrado, mas a avaliação da aprendizagem – pelo menos no que se refere à produção textual escrita “é realizada de forma separada; o que acaba por dar protagonismo²⁴ para uma dentre as muitas habilidades que os alunos precisam desenvolver ao longo de toda a Educação Básica.

Essa situação, possivelmente, tem sido uma das responsáveis pela criação, permanência e até ampliação de práticas escolares que também insistem em dicotomizar o ensino da língua materna entre estudos gramaticais, estudos literários e redação, constituindo, cada uma dessas habilidades, uma disciplina distinta na grade curricular escolar – em especial no Ensino Médio. Nesse caso, contata-se uma simetria/sintonia entre o modelo de avaliação nacional (Enem) e as práticas de ensino de línguas (as aulas) de algumas instituições.

No entanto, se comparadas as práticas de ensino de língua materna (as aulas) com as prescrições oficiais para essa área (PCN, OCN, DCN, BNCC), voltamos a encontrar uma divergência. A escola, ao inserir uma disciplina de RD/PT na grade curricular do ensino básico, pode²⁵ estar fragmentando o ensino das habilidades linguísticas previstas a serem trabalhadas de modo integrado na disciplina de Língua Portuguesa. Nessa situação, fica evidente a contradição entre as concepções de ensino e de aprendizagem de língua materna que fundamentam os documentos oficiais da esfera nacional, as práticas escolares e o sistema oficial de avaliação da aprendizagem. Logo, a escrita escolar, em termos de documentos oficiais, de processos de avaliação e de práticas escolares, parece não ocupar o mesmo lugar.

²³ Como é o caso da LP. Esta deve contemplar os estudos integrados dos quatro eixos previstos nos PCNs – oralidade, escrita, leitura e conhecimentos sobre a língua, isto é, o estudo não “dicotomizado”, não fragmentado.

²⁴ Protagonismo fomentado, possivelmente, pelo alto valor social e cultural atribuído a escrita na contemporaneidade.

²⁵ Usamos o verbo modalizado por acreditarmos que é possível que haja um fio condutor entre as práticas de ensino de LP, de RD/PT e de LT. Se isso ocorre, não podemos falar em fragmentação/dicotomização do ensino de língua materna. No entanto, somente pesquisas em larga escala e de outra natureza poderiam fornecer essas informações. Neste caso, seria necessário investigar a fundo as práticas escolares.

Referentes aos aspectos resumidamente expostos até aqui e a outros referentes às esferas *acadêmica* e *pedagógica* (não apresentados neste breve artigo), surgem os seguintes questionamentos sobre a *gênese*, a *função* e o *funcionamento* da disciplina RD/PT, sobre os quais podemos refletir:

- a) *Da perspectiva dos **documentos oficiais** e dos **Enem**, qual o papel da produção de texto escrito? Por que razão o valor referente ao desempenho na prova de redação do Enem não faz parte, por exemplo, da nota final da prova de Linguagens, tendo em vista que a proposta de redação é apresentada no caderno de provas dessa área? Qual a relação entre redação do Enem/ vestibular e a proficiência em produção de texto escrito na Educação Básica? Qual a relação da RD/PT com as avaliações externas, tais como Enem e vestibulares?*
- b) *Qual o lugar da disciplina RD/PT no **currículo escolar**? A RD/PT está sendo assumida, nos documentos da escola e na prática escolar, como uma disciplina, uma área do conhecimento ou como um eixo da disciplina de LP? Quais as implicações disso? Como se dá a inserção da RD/PT no currículo escolar? Qual o amparo legal para a inserção da RD/PT no Projeto Político-Pedagógico das escolas, tendo em vista as prescrições oficiais para o ensino integrado das habilidades linguísticas? Qual a carga-horária necessária para o ensino efetivo de produção de texto escrito na Educação Básica? A quem compete essa decisão? Quais são as fronteiras e limites existentes entre a RD/PT e as demais disciplinas do currículo? A RD/PT está vinculada a alguma das quatro grandes áreas do conhecimento estabelecidas pelos documentos oficiais? Existiria alguma solidariedade didática entre RD/PT e outras disciplinas e/ou áreas do currículo? Se sim, como isso ocorre e por quê? Qual o nível de autonomia da RD/PT? Autonomia para, por exemplo, definir seus objetos de ensino, modelos e critérios de avaliação. Qual a linha que separa e diferencia o ensino de LP do ensino de RD/PT?*
- c) *Por que a **escrita**, dentre as demais habilidades, merece/ necessita ser trabalhada em uma aula à parte? A escrita ainda é uma habilidade a ser trabalhada nas aulas de LP ou compete apenas à RD/PT? Há a duplicação desse objeto de ensino no currículo escolar? Por quê?*
- d) *O que o **livro didático de LP**, no que se refere ao ensino da escrita, ainda não contempla ou permite, de modo que diversas escolas passaram a julgar necessária a implantação de uma disciplina com o foco na escrita? De que modo as propostas de ensino de escrita presentes nos livros didáticos de LP são trabalhadas nas escolas em que há a disciplina de RD/PT? Professores de disciplinas distintas usam o mesmo material didático? Existem livros didáticos para a disciplina de RD/PT aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)? Em caso de escolas que fazem uso de livro didático aprovado pelo PNLD, pressupõe-se que o ensino de língua materna esteja proposto em termos de articulação e integração das diferentes habilidades linguísticas. Como separar isso em sala de aula quando há disciplinas e professores distintos trabalhando as habilidades linguísticas previstas nos documentos oficiais?*
- e) *As escolas contam com **materiais didáticos** específicos para a disciplina de RD/PT ou compete a cada professor elaborar seu próprio material? Os professores estão capacitados e têm condições (tempo) para elaborar seu próprio material didático para ensino de escrita? Os professores conhecem opções de materiais didáticos para ensino da escrita na escola? Quais têm sido as referências teóricas e metodológicas para os professores que atuam nesta área ou passarão a atuar?*

- f) Os **cursos de Letras** preparam, de fato, para o ensino da escrita de maneira à parte das demais habilidades linguísticas? Há, na formação inicial dos professores, discussões acerca das especificidades de uma disciplina de escrita? É possível, hoje, um graduando em Letras fazer estágio curricular supervisionado na disciplina de Redação?
- g) Em que **estágio de evolução** a disciplina RD/PT se encontra hoje? Trata-se de uma disciplina com status sólido no currículo? Por quais transformações sócio-históricas essa disciplina já passou ou tende a passar?
- h) A quais demandas a RD/PT busca atender atualmente? Qual o **objetivo geral da RD/PT** enquanto disciplina? Que tipo de formação a RD/PT busca oferecer aos alunos? Quais as competências e habilidades a serem desenvolvidas, de modo geral, pela RD/PT? Qual o núcleo de ensino dessa disciplina? Qual a relação da RD/PT com as demandas advindas das expectativas sociais sobre saber escrever? Que expectativas seriam essas?
- i) Quais **concepções** de língua, de linguagem, de texto, de escrita, de aprendizagem e de ensino fundamentam ou deveriam fundamentar as práticas da RD/PT em uma determinada escola? Quais as possíveis consequências em caso de professores de RD/PT e de LP de uma mesma turma não compartilharem as mesmas concepções referentes a esses conceitos?
- j) De que modo essa aparente **fragmentação dos objetos de ensino linguístico** pode beneficiar ou não o ensino da escrita e das demais habilidades linguísticas? É viável ter profissionais diferentes trabalhando com essas disciplinas (LP e RD/PT) na mesma escola e turmas? Quais as razões que motivam as escolas a colocarem profissionais diferentes nessas disciplinas? Quais as vantagens dessa sistemática?
- k) Como **sistematizar o ensino de escrita** ao longo da formação básica? O que trabalhar em cada ano/série sobre escrita, de modo que não haja sobreposição ou lacunas de conhecimentos/conteúdos ao longo da formação escolar? É necessário sistematizar? O que exigir em termos de rendimento em escrita em cada nível/ano escolar? Como mensurar/traduzir isso em números/conceitos?
- l) Quais práticas serão empregadas em sala de aula para **viabilizar o trabalho do professor de RD/PT** ? Este profissional está amparado por condições mínimas de trabalho (carga horária e remuneração compatíveis com a tarefa extraclasse)? Com várias turmas (de 25 a 30 alunos) e geralmente um período de aula semanal, é possível o professor de RD/PT acompanhar e dar retorno a todos os alunos? Como serão planejadas as aulas e as atividades de RD/PT de forma que os alunos consigam, de fato, desenvolver a habilidade linguística em escrita?
- m) Quais os mecanismos/critérios que legitimam o **sistema de avaliação** de desempenho dos alunos em escrita escolar? É possível um aluno ser reprovado em RD/PT? Qual o peso disso no processo de progressão escolar?
- n) Quais os **resultados efetivos da disciplina RD/PT** em cada série/ano escolar em termos de ensino da escrita? Quais os resultados efetivos da disciplina RD/PT ao final da Educação Básica em termos de ensino da escrita? Como mensurar os resultados efetivos dessa disciplina? Esses resultados dependem de que fatores?

Apesar da quantidade e da diversidade de questões levantadas até aqui acerca da presença da disciplina RD/PT em algumas etapas da Educação Básica, não foi nossa intenção esgotar os tópicos apresentados. Muito pelo contrário, o que esperamos, a partir disso, é abrir o diálogo sobre essas e outras problemáticas que envolvem essa prática. Não esperamos, aliás, conseguir encontrar respostas ao conjunto integral dessas reflexões. Esses questionamentos, contudo, evidenciam a complexidade do tema abordado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do ponto de vista sócio-histórico e crítico, por meio do qual nos propomos a refletir acerca das problemáticas envolvidas no processo de disciplinarização da escrita escolar/produção de texto escrito, defendemos, portanto, que cada componente escolar é decorrente de um longo caminho de constituição, no qual uma rede complexa e robusta de relações sociais e historicamente construídas estão em jogo. Acreditamos, desse modo, que forças diversas e muitas vezes conflitantes “forças políticas, sociais, econômicas, culturais, pedagógicas, epistemológicas etc.” determinam o papel e o perfil de atuação da escola e de seus constituintes em cada época (BITENCOURT, 2003).

Além disso, compartilhamos da tese de que as aprendizagens dependentes do ensino escolar, em especial o da linguagem escrita, refletem-se no desenvolvimento humano e vice-versa. De uma perspectiva vigotskiana, entendemos também que há uma interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento, visto que “as aprendizagens têm um papel primordial no desenvolvimento da criança”, apesar de não serem a garantia de que ele ocorra (FRIEDRICH, 2012, p. 109). Por essas razões, discutir o ensino da escrita escolar parece-nos uma questão fundamental. Defendemos, também, que o desenvolvimento dessa habilidade, assim como das demais que devem ser abordadas nas aulas de Língua Portuguesa, conforme documentos oficiais, deve

garantir o uso ético e estético da linguagem verbal; fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano, mesmo que, no jogo comunicativo, haja avanços/retrocessos próprios dos usos da linguagem; enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos (BRASIL, 2000, p. 22-23).

Acreditamos, além disso, que “a lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social” (BRASIL, 2006, p. 28). Desse modo e seguindo as orientações presentes nos PCNEM (BRASIL, 2000, p. 24), destacamos, do mesmo modo, a relevância dos “impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social” de nossos alunos. Garantir o verdadeiro domínio dessa habilidade, portanto,

em suas mais variadas formas de manifestação, a nosso ver, além de ser direito de todos, é dever da escola (do espaço institucionalizado) e, por isso, deveria ser questão medular de todo sistema educacional que se pretenda verdadeiramente democrático.

Por entender desse modo a constituição das disciplinas escolares e o papel das aprendizagens, defendemos que a inserção da RD/PT no currículo escolar gera alterações que, por “desarranjarem”²⁶ o curso das disciplinas e das práticas historicamente estabelecidas, podem impactar o ensino de língua materna. Para o trabalho com a língua materna, por exemplo, conta-se hoje com todo um arsenal de materiais didáticos à disposição no mercado. Estes, balizados pelo PNLN, servem de ponto de partida e de referência para o trabalho em sala de aula, o que garante, em certa medida, ao profissional docente, alguma segurança para atuar nessa disciplina.

Diferentemente dessa realidade, os professores de RD/PT encontram-se, na maioria das vezes, desamparados. As escolas, via de regra, não adotam materiais didáticos para essa disciplina. Cabe ao professor produzi-lo. Além disso, questões referentes ao *o que* e ao *para que* ensinar nas aulas de escrita não são abertamente discutidas com os professores. Escolas privadas, por exemplo, tendem a dar maior atenção, em especial no ensino médio, ao ensino da redação *padrão vestibular*, o que vai de encontro a uma proposta de formação linguística voltada às práticas sociais de uso da língua.

Nesses contextos, o aluno é exaustivamente levado a produzir um único padrão de texto ao longo dos três anos do EM. Essa prática, geralmente, leva a um trabalho mecânico, repetitivo e altamente descontextualizado com a escrita e, conseqüentemente, induz o aluno a encarar o processo de produção textual escrita como “um conjunto de operações de preenchimento de uma estrutura previamente dada ou inferida de textos-modelo” (p. 2), como já apontava Lemos, em 1977, em um artigo no qual analisou as estratégias utilizadas pelos vestibulandos na organização sintático-semântica de suas redações. Em outras palavras, passados quarenta anos, continuamos usando as mesmas estratégias de ensino equivocadas que, inevitavelmente, lavam ao mesmo resultado: o baixo desempenho em escrita da maior parte dos alunos que concluem a Educação Básica, fato este que fica flagrante ao ingressarem no mercado de trabalho e no ensino superior, onde os alunos egressos demonstram grande dificuldade para produzir outros gêneros textuais que não aquele que usaram para conquistar uma vaga na universidade.

Além desse aspecto didático-pedagógico, aqui discutido de modo breve, vale ressaltar que a função de professor de RD/PT é uma das mais trabalhosas e menos rentáveis para os profissionais de Letras atuantes nas escolas básicas, na atualidade. Há uma exigência, por parte das escolas, de que os alunos produzam uma redação/texto por semana. As aulas são semanais e, geralmente, contam com apenas uma hora-aula, a qual deve ser ministrada “ de

²⁶ Termo empregado por Chervel (1990, p. 192).

preferência “ por um profissional que não seja o responsável pela disciplina de Língua Portuguesa. Nesse espaço de tempo e condições, o professor precisa trabalhar teoria, prática e orientações referentes às produções dos alunos. Entretanto, para preencher uma carga-horária significativa de trabalho, um único profissional acaba assumindo várias turmas de RD/PT na mesma escola. Essa prática, portanto, demanda que o professor de conta de avaliar um volume enorme de textos por semana (geralmente mais de cem), sem receber pagamento extra por isso – ele recebe o mesmo valor da hora-aula paga aos demais professores de outras disciplinas. Nos cursinhos pré-vestibulares, contudo, os responsáveis pelas aulas de Redação recebem pagamento pela hora-aula ministrada e, além deste, recebem um valor extra por cada texto avaliado.

Dessa forma, apesar da grande carga de atividades extraclasse, o professor de cursinho é mais bem remunerado e, muitas vezes, é autorizado a delegar parte dessa função (avaliar os textos) para outro profissional “ geralmente acadêmicos de graduação em Letras ainda em formação, os quais recebem um valor simbólico pela tarefa, em troca do ganho de experiência na área. Essa sobrecarga de tarefas, intrínseca a uma disciplina dessa natureza (mais prática do que teórica), pode levar os professores das escolas a encontrarem formas muito perigosas de driblar esse sistema, tais como realizar um trabalho superficial, altamente descontextualizado e mecânico de ensino da escrita, por meio do qual a avaliação dos textos dos alunos não é, de fato, realizada. Desse modo, o ensino de escrita realiza-se *pro forma* e, por conta disso, os alunos continuam apresentando baixo desempenho referente a esse habilidade.

O que se tem visto, portanto, ao longo das últimas décadas, no cotidiano das escolas, são profissionais atuando nessa área sem qualquer formação específica ou diretrizes básicas sobre essa atividade e suas implicações. Desnorteados entre aquilo que prescrevem os documentos oficiais (ensino integrado e voltados às práticas sociais de uso da língua) e as novas finalidades do ensino advindas das demandas sociais²⁷ (a diversidade de perfil sociocultural dos alunos) e de mercado²⁸ (vestibulares e Enem), os professores de RD/PT passaram a adotar distintas e intuitivas estratégias na busca de equacionar os problemas decorrentes dessa disciplina. Essa falta de orientações pode resultar, na melhor das hipóteses, na perpetuação das velhas e já conhecidas práticas fragmentadas de ensino de línguas.

Pelas razões apresentadas, portanto, entendemos que o processo de inserção da RD/PT nas escolas também pode causar impactos no *trabalho docente*. Isso porque partilhamos da tese de que, assim como toda atividade profissional, o ensino envolve atores com uma formação específica, a qual permite desenvolver certos conhecimentos e atuar em determinadas áreas. Por isso, novas demandas, ao desarranjarem a organização das práticas

²⁷ Mudança no perfil sociocultural do alunado iniciada mais fortemente no período de democratização da escola brasileira, nos idos de 1950 e 1960.

²⁸ Mercado dos vestibulares, dos exames seletivos que dão acesso ao Ensino Superior.

escolares, da rotina das aulas e, dessa forma, exigirem dos professores envolvidos novas competências e habilidades, podem colocar em xeque as “identidades, as contribuições e os papéis profissionais” dos docentes, isto é, do ofício de professor (TARDIF, 2014, p. 23).

Outro aspecto a ser ressaltado, dentre os muitos que essa discussão inicial pode suscitar, refere-se às finalidades da disciplina de RD/PT e a relação destas com o perfil dos alunos para os quais ela é ofertada. De uma perspectiva social, acreditamos que as consequências dessa prática podem ser ainda mais danosas e perversas para determinados públicos do que a outros. Isso porque podem fortalecer as práticas elitistas²⁹ de ensino e, com isso, aumentar os abismos sociais já existentes em nosso país. Afinal, de que ensino de produção de texto escrito estamos tratando quando falamos dessa disciplina? Em um período de aula por semana, por exemplo, com o foco na redação “padrão vestibular/Enem”, a quais demandas de escrita se está atendendo? Certamente não são as de maior relevância social, nem aquelas que visam uma formação linguística mais ampla. Em realidades escolares distintas, essa disciplina de escrita precisaria assumir formato e função igualmente distintos. Em uma escola, na qual grande parte dos alunos não têm como objetivo primeiro o ingresso no ensino superior, mas sim no mercado de trabalho, a relevância de uma disciplina nesses moldes pode ser nula.

Por essas e muitas outras razões que não podemos expor neste artigo (por questão de espaço), acreditamos que é necessário que mais pesquisas sejam realizadas no intuito de investigar e de analisar de modo crítico os fatores sócio-históricos que propiciaram e têm permitido a inserção dessa disciplina, bem como a sua operacionalização, o estabelecimento de suas finalidades e os resultados obtidos em diferentes realidades escolares do cenário nacional. As reflexões estabelecidas aqui podem, neste momento de estágio da pesquisa, ao menos, desmistificar o processo de constituição de uma disciplina dessa natureza, posto que se propõe a apontar e a discutir possíveis implicações dessa prática. Desse modo, buscamos levar em consideração não apenas as práticas isoladas e modelares de ensino de escrita escolar, mas tentamos problematizar as questões inerentes à disciplina RD/PT a partir de uma perspectiva social e sistêmica, isto é, enquanto prática inserida em um contexto maior, em um sistema educacional norteado por políticas de Estado e institucionais.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuição para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 9-38.

²⁹ Estamos classificando como “práticas elitistas” aquelas que atendem majoritariamente às demandas de ensino das classes sociais mais altas.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Parte II, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: SEMTEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Parte II, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: SEMTEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. v. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC; SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular/EF*. 3. ver. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular/EM*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.
- FARIA, V. F. S. de. O ensino de literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 49, v. 7, p. 2-12, jun. 2009.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.
- FORTES, R. A.; OLIVEIRA, V. da S. O ensino de literatura no Ensino Médio e os documentos oficiais. *Contexto*, Vitória, n. 27, p. 281-304, jan./jun. 2015.
- FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, L. (Org.). *Aprender e escrever com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 17-23.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1985].
- LEMOS, C. de. Redações de vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, n. 23, 1977.
- MESERANI, S. *O intertexto escolar*. Sobre leitura, aula e redação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002 [1995].
- RIBEIRO NETTO, A. O vestibular no sistema educacional brasileiro. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, n. 24, 1978.
- PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PIETRI, E. de. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino da Língua Portuguesa. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 263-283, jan./jun. 2007.
- PIETRI, E. de. Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, p. 70-83, jan./abr. 2010.
- PIETRI, E. de. O currículo e os discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa: relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial na década de 1970, no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 515-537, set./dez. 2013.
- ROCCO, M. T. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- SOARES, M. A redação no vestibular. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, n. 24, 1978.
- SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- VIANNA, H. Redação e medida da expressão escrita: algumas contribuições da pesquisa educacional. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, n. 16, 1976.
- VICENTINI, M. P. *A redação no ENEM e a redação no 3º ano do ensino médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.