

REDAÇÃO NO VESTIBULAR: O QUE REVELAM OS TEXTOS RECHAÇADOS?

Eliane Santos Raupp*
Marilurdes Zanini*

Resumo: Este artigo procura ressaltar a leitura como ação produtora de sentido e possibilitadora da produção escrita, desvelando os procedimentos de leitura de vestibulandos leitores/produtores a partir da análise de redações desclassificadas em Concurso Vestibular.

Abstract: This article attempts to point out the reading as a meaning producing action and an enabler of the writing production, revealing the readers/writers “vestibulandos” (candidates taking the university entrance exam) procedures based on the analyses of compositions that failed in previous university entrance examinations – “concurso vestibular”.

Palavras-chave: leitura, redação; ensino; vestibular

Key words: reading; composition; teaching; entrance examination

1. Evidenciando o problema

“A sociedade vê a escola como o espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, já que é nela que se dá o encontro decisivo entre a

* Mestranda em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Maringá

* Profª da Universidade Estadual de Maringá

criança e a leitura/escrita” (Neves, 2000:10).

Não há como negar a escola como o *espaço da leitura/escrita*, espaço de acesso não só à linguagem verbal, mas às diferentes manifestações de linguagem, e

a primeira brecha que temos de atravessar parece-me ser a de uma re-leitura do conceito de leitura, isto é, vencer o preconceito de que só estamos lendo quando temos linguagem verbal-escrita diante dos nossos olhos. Somos também leitores de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; dos tamanhos e direções de linhas, traços, cores, etc. Enfim, somos também leitores de gráficos, imagens, sinais, setas, números, luzes, etc. Ignorar isso é pretender que estejamos vivendo com os olhos vendados (Braga, 1980:7).

Diante dessa concepção, leitor não é apenas o sujeito que decodifica signos gráficos ou que verbaliza textos escritos, mas é aquele que lê “texto e contexto” (Freire,2000).

Essa visão de leitura precisa fixar raízes na escola, espaço legitimado de ensino/aprendizagem; esse é o compromisso da escola com a sociedade:

“ensinar o aluno a aprender a ler e a escrever” (Neves, 2000:13). Ensiná-lo a ler para que se torne capaz de apropriar-se do conhecimento historicamente acumulado; ensiná-lo a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito.

Temos claro que a leitura e a escrita são indissociáveis, e estamos certos de que há entre elas uma relação de interdependência fundamental para o desenvolvimento das habilidades necessárias à “formação de leitores e usuários competentes da escrita” (Brasil, 1998:32), e, diante dessa convicção, nos propomos salientar nesse trabalho a redação como o produto final de um processo de reflexão, resultado de um processo de interação leitura/escrita.

Nosso foco de análise são as redações desclassificadas no Concurso Vestibular da Universidade Estadual de Maringá, precisamente o vestibular de verão/1999.

O perfil de leitor/escritor requerido pela Universidade Estadual de Maringá não se distancia do perfil esperado em outras instituições verdadeiramente comprometidas com a formação de alunos autônomos, capazes de exercer plenamente o exercício de cidadania. O que se espera é um leitor de fato, que saiba percorrer os caminhos de uma leitura realmente produtiva.

Muitas das redações produzidas no Concurso Vestibular-UEM verão/1999, (9.231 redações), corresponderam às expectativas da Banca Examinadora que segue critérios específicos de avaliação¹. Por outro lado, um número significativo, apresentou problemas e obteve nota zero, (706 redações). Algumas dessas redações (422) foram desclassificadas por fugirem à temática solicitada para discussão na prova.

Em relação às temáticas, a prova de redação do Vestibular-UEM procura oferecer ao candidato, opções que considerem “os graus de dificuldades de abstração” (Menegassi e Zanini, 1997:749), e “que o candidato é alguém que traz consigo uma história própria” (op. cit.); no entanto, apesar dessa consideração, o número de redações desclassificadas continua existindo, formando o grupo de “textos rechaçados” – denominação de Corrêa (1998) às redações desclassificadas no Concurso Vestibular-UEM, por obterem nota zero.

O insucesso dos vestibulandos leitores/produtores, nesse momento, põe em evidência sua dificuldade de leitura compreensiva e interpretativa do tema apresentado na prova, e suscita a idéia de que leitura e escrita permanecem dissociadas na prática de sala de aula, e desconhecidas em sua totalidade enquanto fenômenos lingüísticos.

Diante das evidências, fomos buscar no escopo das teorias psicolingüísticas as concepções de leitura e de leitor veiculadas ao longo da história, centralizando nosso olhar nos aspectos envolvidos no ato de compreender e produzir textos, na tentativa de compreender, a partir da análise de algumas redações, os procedimentos de leitura efetuados pelos vestibulandos leitores/produtores.

Acreditamos que a reconstrução da “caminhada interpretativa” (Geraldi, 1997:112) do vestibulando leitor/produtor, embora hipotética, desvela a sua capacidade de integrar leitura/escrita no momento de produção de seu texto e foi em busca desse desvelamento que elaboramos o presente artigo.

2. A importância da leitura – traçando história

Franco Junior e Vasconcelos (1992:5) ressaltam a leitura como o “grande desafio” da redação. Concordamos com eles, o número de redações desclassificadas, por fuga ao tema, no Concurso Vestibular-UEM, formando o grupo de “textos

¹ Sobre critérios de avaliação no Concurso Vestibular-UEM, ver Menegassi, R.J. & Zanini, M.. *Avaliação de redação: Proposta de uma planilha*. Trabalho apresentado no XI Seminário do Centro de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná, Casacvel/PR, 1997.

rechaçados”, justifica essa proposição. É, certamente, por meio da leitura que os indivíduos ampliam e aprofundam seu universo cultural, interpretam o mundo e a realidade; é através da leitura que o conhecimento se desvela, que se desenvolve a criatividade, a inventividade, que se amplia a consciência e o saber.

Restringindo nosso tema ao espaço escolar, é necessário considerar que grande parte dos conhecimentos transmitidos pela escola ocorre através da palavra escrita, e, em vista disso, a leitura constitui-se em elemento primordial do processo educativo. Pode-se afirmar com segurança que “a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura” (...) “tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver” (Cagliari, 1997:148).

Uma das razões para validar essas afirmações é o fato de que “de uma maneira ou de outra, para que possamos tomar conhecimento e usufruir da riqueza histórica construída e transmitida pelos homens de todos os tempos, em termos de conhecimento, é fundamental e imprescindível a prática da leitura” (Luckesi, 1987:121).

Outra razão, encontra-se ancorada no fato de ser o documento escrito socialmente valorizado desde o surgimento da escola em 1789, cujo intuito era o de minimizar as desigualdades sociais, no entanto, “cedo revelou-se como mais um aparelho de dominação das classes populares...” (Bordini e Aguiar, 1988:10) e mais um elemento de discriminação e demarcação “alfabetizados” e “não alfabetizados” “letrados” e não letrados”. Atrelado a esses estereótipos surge um dado novo, segundo Bordini e Aguiar (op.cit.), a desvalorização daqueles que não conseguem utilizar o código escrito, o que implicou conseqüentemente o desprestígio de todas as outras leituras que os mesmos podiam realizar; determinou ainda um conceito de texto limitado à língua escrita, e, certamente, um conceito de leitura centrado no texto escrito. (op.cit., p.11).

Tais concepções reduziram as possibilidades de domínio das habilidades mais amplas e diversificadas de leitura, contribuiu também para a consolidação do conceito de que “ler equivale exatamente a decifrar um código” (Suassuna, 1998:42-43).

Esse conceito mecânico de leitura, conseqüência de uma visão tradicional do ato de ler, perdurou durante um longo período, até que uma série de pesquisas ocorreram e instauraram novas formas de concebê-la, estabelecendo uma relação de integração entre autor/texto e leitor.

Nesse momento cabe um parêntese, a fim de esclarecer como ao longo da

história, foi inserida à leitura uma perspectiva diferente, ora privilegiando-se o texto, ora o autor, ora o leitor.

3. Uma nova perspectiva de leitura

Embora a história da teoria da leitura estivesse centralizada na leitura literária, a concepção de leitura e de leitor foi determinada ao longo do tempo tendo em vista o percurso da teoria da literatura. Numa concepção “estruturalista” (Saussure, 1974), na qual a língua era considerada apenas enquanto código, a leitura era apenas mera decodificação de sinais. Os formalistas russos, por exemplo, consideravam a leitura imune a tudo o que estivesse fora do texto. O contexto histórico da obra literária, o autor e as condições de produção podiam ser desprezadas. A leitura era vista como recepção passiva, destituída da participação reflexiva e crítica do leitor. “Assistiu-se a uma avassaladora moda de estruturalismo, que teimava em extrair o sentido só do texto, às vezes identificando o sentido com a estrutura do texto” (Possenti, 1990:558).

Neste caso, como afirma Batista (1991:23) “é o texto que diz: as relações internas que o constituem, sua estrutura, encerram de per si a significação e a oferecem, enquanto um dado, aos leitores”; determinado, o texto por si só revela seu significado, e ao leitor, nada resta a fazer, a não ser extrair esse significado a partir dos elementos estruturais que o texto apresenta.

Segundo Eagleton (1983:52), nessa concepção, o texto era considerado como objeto em si; destituía-se da leitura as intenções do autor ao escrever, mesmo que se pudessem reconstituí-las, não tinham relevância para a interpretação de seu texto. Nem deveriam confundir as interpretações emocionais de determinados leitores com o significado do poema: o poema, ou o texto, dizia o que queria dizer, a despeito das intenções do poeta ou dos sentimentos subjetivos que o leitor experimentasse com ele.

Desse inteiro distanciamento entre leitor, autor e o texto, sendo o último determinante da leitura, tem-se o surgimento de uma nova vertente fundamentada na filologia e na hermenêutica, na qual dá-se primazia ao autor. Nessa perspectiva, a leitura é pura decodificação daquilo que o autor estaria querendo dizer, de modo que o leitor, no momento da leitura, deveria ser guiado pela seguinte indagação: o que o autor quis dizer, ou em outros termos, qual a intenção do autor ao dizer o que disse? e, segundo Batista (1991:23) a “coda” que sinaliza o término de qualquer discussão é “o autor diz”.

Desse modo, o sentido da obra estaria determinado pelo autor, e o leitor, passivamente, deveria encontrar no texto o significado pretendido por aquele. A leitura seria, assim, “um trabalho de exegese em que a determinação da significação decorreria do relacionamento de uma palavra, expressão, organização global ou local do texto a uma determinada compreensão da realidade ligada à sua produção, seja ela a intenção do autor, sua personalidade, inserção histórica, etc.” (op.cit.,p.22).

Da hermenêutica, originou-se a Estética da Recepção. Segundo essa vertente, o leitor concretiza a obra na medida em que preenche os seus “espaços em branco” (Bordini e Aguiar, 1988:82), e esse envolvimento do leitor confere à leitura uma outra dimensão, agora tríade, entre autor, texto e leitor, sendo que este último constrói hipóteses, empenha-se a partir do texto para interpretá-lo, para não só (re)construir significações possíveis para ele, mas para atribuir-lhe sentidos, mediante os seus “conhecimentos, objetivos e expectativas do leitor” (Ibdem).

Nesse sentido, concordamos com Solé (1998:22) ao afirmar que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, interação que extrapola os limites do código escrito. E diante dessa perspectiva, o ato de ler não pode corresponder simplesmente à decodificação de um novo código ou ao simples desenvolvimento de um tipo de percepção visual, pois se assim fosse, ler seria, unicamente, uma habilidade mecânica, um processo de mero reconhecimento de palavras e da estruturação frasal, um encontro entre leitor/texto em que este último, por si só, diria tudo.

Ao contrário de uma relação unilateral, o ato de ler é um processo no qual o leitor participa ativamente da (re)criação de significados, da (re)criação de sentidos, deixando de ser apenas um decodificador de símbolos gráficos e de percebedor das possíveis intenções de seu autor, assumindo uma presença ativa de quem “processa e examina o texto” (Solé, 1998:22), o que significa dominar as habilidades de decodificação mas igualmente apreender as distintas estratégias que conduzam à compreensão.

Nessa perspectiva interativa, a leitura é uma atividade construtiva, é “um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que leva à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão...” (Solé, 1998:24), é “o resultado de uma produção ou de um trabalho realizado pelo leitor” (Batista, 1991:26), trabalho de integração entre o conhecimento de mundo e o conhecimento do texto, integração que é decisiva para a construção de uma interpretação para ele.

Não há, portanto, passividade na atitude do leitor diante do texto e conforme Cabral,

durante a leitura, o leitor, opera com proposições e com o texto, bem como realiza inferências, emparelhando as informações fornecidas pelo texto com o saber anterior, joga todo o seu conhecimento anterior para, colhendo novas informações e/ou novos enfoques ou visões de mundo, reestruturar sua própria cosmovisão, (Cabral, 1992:129).

Assumir tal concepção implica conceber a leitura como algo mais amplo, algo além da leitura restrita à letras e palavras, mas que “se alonga e se amplia à experiência de mundo” (Freire, 2000); e se a leitura não é unicamente decodificação de sinais gráficos e símbolos lingüísticos, concordamos com Leffa (1996:12): “...ler implica significado” e o “significado pode estar em vários lugares”. Cabe ao leitor encontrá-lo ou construí-lo? Neste caso, levantamos a seguinte questão: qual a atitude do leitor diante do texto? *Extraír* ou *atribuir* significado?

4. O leitor no processo de leitura

Leffa (op.cit.) contrasta duas definições acerca do processo da leitura, segundo ele, antagônicas: a) leitura *extração* de significado e b) leitura *atribuição* de significado. Em cada definição o leitor porta-se de modo diferenciado diante do texto.

Em (a), *leitura extração de significado*, dá-se mais importância ao texto, o significado está no texto. Esse significado, então, precisa ser apreendido pelo leitor em sua íntegra. “Tudo o que o texto contém precisa ser detectado e analisado para que seu verdadeiro significado possa ser extraído” (op. cit., p.12).

Essa noção de extração de significado propagou-se em meio as idéias estruturalistas que concebiam a língua enquanto código, e “se ela é código, código, será tudo o que contiver algum elemento dela. Inclusive o texto” (Possenti, 1990:558). Ao leitor cabia, dentro dessa visão, a atitude passiva de localizar no texto seu significado e extraí-lo.

No entanto, segundo Leffa, o leitor na verdade não extrai um conteúdo do texto, como se fosse uma mina que se esvaziasse com a mineração. O que ocorre na realidade não é uma extração, mas uma cópia, porquê o leitor ao “retirar” o significado do texto não o modifica, apenas o reproduz.

Nesse caso, o leitor está à mercê do texto: “se o texto for rico, o leitor se enriquecerá com ele, aumentará seu conhecimento de tudo porque o texto é o mundo.

Se o texto for pobre, mina sem ouro, o leitor perderá seu tempo, porque nada há para extrair” (Leffa, 1996:13). Nesse sentido, o “leitor-minerador”, (Leffa, op.cit) tem muito a ganhar em sua atitude de extrair significado do texto, haja vista que há neles um acervo incalculável de riqueza cultural.

No entanto, como a ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, que implica a ativação de conhecimentos prévios, mas no produto final dessa compreensão, o leitor, na realidade, tem pouco a fazer em termos de atribuição de sentidos, pois ele se limita apenas a *acumular* informações “extraídas” ou copiadas, porém não compreendidas e interpretadas. Seu trabalho é o de gradativamente extrair significado das palavras, frases, orações, parágrafos e textos completos, e o texto, uma vez decodificado desvela seu sentido independentemente das suas expectativas e conhecimentos.

Em (b), *leitura atribuição de significados*, “o texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo” (Leffa, 1996:14).

O significado, então, não está no texto, não pode ser unicamente *extraído*, mas necessariamente *atribuído* pelo leitor através dos acontecimentos que são desencadeados em sua mente. Nesse caso, quanto melhor a experiência do leitor em “processar e examinar” (Solé, 1998:22) o texto, melhor o ato de leitura, pois a compreensão é impulsionada não pelo texto, mas, sim, pelo leitor, pela sua contribuição ao encontrar-se com o texto. Não basta decodificá-lo, é preciso compreendê-lo a partir do levantamento de hipóteses que são confirmadas ou não no decorrer da leitura, o que não depende exclusivamente das características do texto, mas do conhecimento prévio compartilhado entre os dados fornecidos pelo texto e os dados provenientes do leitor.

A leitura, nesse sentido, é o resultado de um processo de interação entre as informações trazidas pelo texto e os conhecimentos prévios evocados na memória pelo leitor, que “porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se” (Silva, 1987), instaurando uma leitura crítica que “sempre leva à produção ou a construção de um outro texto: o texto do próprio leitor” (Silva, op.cit.,p.81).

Alcançar este nível de leitura/escrita requer, de fato, um leitor/escritor dotado da capacidade de não só decodificar o texto mas de compreendê-lo, o que implica, segundo Meurer (1999:265), a realização da interdependência equilibrada entre a informação contida no texto e os conhecimentos prévios do leitor. É desse envolvimento do leitor no ato da leitura, dessa participação, que sentidos são produ-

zidos e atribuídos, que conhecimentos e experiências são ampliadas, que esquemas são ativados e a possibilidade de produção de um texto com baixa informatividade se dilui.

É esse processo cíclico e contínuo de leituras/escrituras que consolida a conexão entre a leitura e a escrita, que evidencia a importância da leitura para a produção do texto e que instituiu a redação como um produto de leitura.

5. Redação: um produto de leitura

“A produção textual é um exercício de linguagem e, como tal, é um exercício de argumentação e de tomada de posição daquele que escreve” (Franco Junior e Vasconcelos, 1992:7).

A redação, como produto final desse processo, revela o percurso argumentativo do seu produtor, revela as características de sua leitura. Essa produção, portanto, é um reflexo de leitura. No caso específico: a redação produzida no Concurso Vestibular da Universidade Estadual de Maringá é uma manifestação da leitura que o vestibulando leitor/produtor faz da temática apresentada na prova e revela, no produto final, na redação, os conhecimentos anteriores desse leitor/produtor, ou seja, as suas habilidades de escrita e as suas habilidades de leitura.

Desse modo, é lícito afirmar que a leitura realizada pelo vestibulando, no momento da prova, determina as características de sua produção textual. Tanto a leitura do tema apresentado para discussão quanto as leituras já realizadas anteriormente por ele, determinam a construção de seu texto.

A essa visão de leitura interligada à produção escrita, subjaz um leitor construtivo, que realize um exercício de busca às pistas que conduzam a uma interpretação para o texto que se lê, que efetue um trabalho de integração entre os seus conhecimentos de mundo e os conhecimentos do texto, mas que não se limite às pistas nele encontradas para construir sua interpretação, pois o leitor maduro vai além do texto, ele “não lê literalmente, mas sim, busca o significado” (Scott, 1983:101).

O que se espera, portanto, do encontro entre vestibulando leitor/produtor e *textos-estímulos*², presentes na prova de redação do Concurso Vestibular da Univer-

² Textos-estímulos ou textos de apoio são os textos que apresentam o assunto e o tema para discussão na prova.

cidade Estadual de Maringá, é a integralização entre as informações contidas nesses textos de apoio e os seus conhecimentos prévios, uma atitude que implica uma participação ativa por parte do vestibulando leitor/produtor.

Convém demarcar que a participação do leitor no ato da leitura, embora ativa, não se configura em uma participação aberta, há limites estabelecidos pelo próprio texto a essa participação. E os *textos-estímulos*, apresentados na prova de redação, como estímulo à produção escrita, também impuseram seus limites. Havia um assunto definido: *Ética*. Havia um recorte temático delimitado: *Ética individual e vida pública devem caminhar juntas?* Havia teses, proposições afirmativas (SIM) e negativas (NÃO) em relação ao tema proposto. Qualquer assunto ou tema discutido pelo vestibulando leitor/produtor que não se enquadrasse dentro dos limites estabelecidos pelos textos de apoio seriam considerados inadequados. Vejamos a prova de redação:

5.1. Proposta de leitura na prova de redação Vestibular-UEM verão/1999

TEMA 1

A partir da leitura do texto abaixo, elabore um texto DISSERTATIVO a respeito do tema proposto. Não se esqueça de eleger uma tese e defendê-la com argumentos convincentes.

ÉTICA INDIVIDUAL E VIDA PÚBLICA DEVEM CAMINHAR JUNTAS?

*“A ética ilumina a consciência humana, sustenta e dirige as ações do homem, norteadando a conduta individual e social. É um produto histórico-cultural e, como tal, define o que é virtude, o que é bem ou mal, certo e errado, permitido ou proibido, para cada cultura e sociedade”. SOUZA, S.M.R.- **Um outro olhar**. São Paulo. FTD, 1995.*

SIM

É no interior da família que o homem desenvolve a ética individual e os valores que constituirão sua identidade como sujeito capaz de viver em sociedade.

Um indivíduo que não consegue ser ético com sua família, também não o conseguirá sê-lo na sociedade, pois, como diz o ditado popular, “educação vem de berço”.

O exercício da ética pessoal capacita o homem público para dirigir, de modo saudável e justo, as ações e a conduta norteadoras de uma sociedade feliz.

A falta de ética de um governante é um dos fatores que explica a constituição de sistemas sociais ricos, porém corruptos, opressores e insensíveis ao sofrimento humano.

NÃO

Ética individual de um homem público não deve interferir no julgamento do seu valor social.

A forma como um homem público administra o seu relacionamento familiar não expressa sua competência, para administrar as questões públicas.

Historicamente, homens públicos de vida privada conturbada não foram, necessariamente, maus administradores.

As questões relacionadas à boa administração de uma sociedade transcendem os limites das ações e dos valores vivenciados no interior da família.

A questão proposta requeria dos candidatos:

- a) conhecimento textual relativo à estrutura do texto dissertativo;
- b) leitura compreensiva (interpretativa) da proposta temática;
- c) dimensão conceitual dos termos “ética individual” e “vida pública”;
- d) compreensão das proposições afirmativas(SIM) e negativas(NÃO) apresentadas nos *textos-estímulos* como possíveis enfoques a serem utilizados em suas redações;
- e) a construção de um texto adequado à situação.

Um texto adequado à situação seria aquele que atendesse a proposta solicitada, discutindo coesa e coerentemente algum aspecto da temática sugerida na prova e que demonstrasse uma preocupação com o seu destinatário.

6. Critérios de seleção e análise dos “textos rechaçados”

A fim de efetuarmos uma análise mais objetiva das redações selecionadas para esse estudo, partimos do seguinte princípio: a compreensão do tema determinaria o sucesso do vestibulando leitor/produtor na constituição de um texto adequado, conseqüentemente, o texto inadequado seria aquele que manifestasse uma leitura equivocada do tema proposto para discussão.

De um montante de 100 redações, separadas aleatoriamente, selecionamos 20 “textos rechaçados” por fugirem ao tema proposto para discussão. A seleção desses “textos” seguiu alguns critérios: de início, realizou-se uma leitura “sacádica” (Kleiman, 1996:24) – um passar de olhos limitado às letras, sílabas, palavras e sentenças. Separou-se àquelas que apresentavam-se mais legíveis do ponto de vista formal, e aparentemente, apresentavam uma estrutura dissertativa.

Terminada esta etapa, seguiu-se nova leitura, agora em busca de algum traço relativo ao assunto ou ao tema solicitado para discussão na prova, bem como, da presença de algum fator que despertasse a atenção pela singularidade e que fosse representativo da grande maioria das redações. Desses critérios, destacou-se o *corpus* do presente artigo que é representativo de dois grupos existentes entre os “textos rechaçados”: o grupo das redações limitadas aos *textos-estímulos* (R1) e o grupo das redações aparentemente “prontas”³ (R2).

6.1. Em busca de indícios no produto final

Observa-se que a tipologia em questão, dissertativa, e o tema em pauta, em forma de pergunta: *Ética individual e vida pública devem caminhar juntas*, requeriam uma tomada de posição do vestibulando. Havia a necessidade de eleger uma tese e para ela desenvolver argumentos relativos ao enfoque dado a esse tema, isso dependeria da habilidade do vestibulando leitor/produtor em construir um texto de forma coerente com a temática apresentada e também de efetuar uma leitura compreensiva dos *textos-estímulos* e dos *comandos*⁴.

³ Redações prontas são, segundo Menegassi & Zanini (2000:27), textos prontos, decorados na mente dos vestibulandos e transcritos para o papel, na hora da prova, e, à medida do possível, incorpora-se a eles o tema proposto para discussão na prova.

⁴ “Questão estímulo para que o vestibulando desenvolva sua redação – formulação da questão (enunciado), (...)” (Vasconcelos, Menegassi e Franco Junior, 1997:101).

O que se esperava do vestibulando leitor/produtor era que ele demonstrasse a capacidade de:

- compreender a relação que se estabelecia entre ética individual e vida pública;
- assumir uma posição em favorável ou contrária ao tema proposto por meio de argumentos;
- compreender as proposições afirmativas (SIM) e negativas (NÃO) apresentadas nos *textos-estímulos* como possíveis teses a serem discutidas na sua redação;
- selecionar e organizar alguns argumentos de forma coesa e coerente com a tese escolhida, e com o enfoque temático adotado;
- expressar por escrito a compreensão do tema proposto desenvolvendo com eficiência uma dissertação pertinente ao tema proposto;
- acrescentar em sua redação novas informações relativas ao tema.

Alguns exemplos dos produtos finais:

Redação1 (R1)

Ética individual e vida pública devem caminhar juntas?

A ética individual e vida pública devem caminhar juntas. A ética ilumina a consciência humana, sustenta e dirige as ações do homem. É um produto histórico-cultural, define o que é virtude, o que é bem ou mal, certo ou errado, permitido ou proibido, para a sociedade.

Na família onde o homem aprende e desenvolve a ética individual e os valores que constituirão sua identidade, capaz de viver em sociedade. Se um indivíduo não consegue ser ético com a família, não conseguirá ser na sociedade, como todo mundo fala “é essa a educação que te ensinaram na sua casa?”. O exercício da ética pessoal capacita as pessoas para comandar empresas e indústrias de modo honesto, saudável e justo a falta disso em um governante é um dos fatores que explica a constituição de sistemas ricos, mas corruptos e insensíveis ao sofrimento humano.

Por isso, a ética individual e vida pública devem caminhar sempre juntas.

O título dessa redação conduz à suposição de que o candidato entendeu a proposta requerida para discussão na prova: *Ética individual e vida pública devem*

caminhar juntas? Apesar de ser uma colagem do título apresentado no texto de apoio, foi retomado pelo vestibulando, como tópico do primeiro parágrafo na forma afirmativa e não na forma interrogativa presente no título do texto de apoio inicial, o que indica uma tomada de posição por parte do vestibulando.

A partir dessa afirmação inicial, mesmo que não tenha sido original, esperava-se o desenvolvimento da temática. No entanto, o vestibulando, limitou-se a conectar as proposições favoráveis (SIM) presentes nos *textos-estímulos*, encadeando-as logo após a cópia do texto de apoio inicial.

Vejamos os procedimentos de leitura realizados pelo produtor de R1:

Parágrafo 1.

A ética individual e vida pública devem caminhar juntas. A ética ilumina a consciência humana, sustenta e dirige as ações do homem. É um produto histórico-cultural, define o que é virtude, o que é bem ou mal, certo ou errado, permitido ou proibindo, para a sociedade.(grifos nossos)

Esse parágrafo é cópia literal do título apresentado na prova – mas configurado em proposição afirmativa, o que reafirma uma tomada de posição de seu autor/ produtor – seguido do texto de apoio inicial que delimita o enfoque temático, com pequenas (sublinhadas).

Texto de apoio inicial: A ética ilumina a consciência humana, sustenta e dirige as ações do homem, norteando a conduta individual e social. É um produto histórico-cultural e, como tal, define o que é virtude, o que é bem ou mal, certo e errado, permitido ou proibido, para cada cultura e sociedade”.

Parágrafo 2.

Período 1:*Na família onde o homem aprende e desenvolve a ética individual e os valores que constituirão sua identidade, capaz de viver em sociedade.*(grifos nossos)

O parágrafo 2 encadeia sequencialmente as proposições afirmativas (SIM) presentes nos textos de apoio em seus períodos, “extraindo-as”, “copiando-as”, realizando pequenas modificações (sublinhadas):

Texto de apoio referente ao período 1: É no interior da família que o homem desenvolve a ética individual e os valores que constituirão sua identidade como sujeito capaz de viver em sociedade.

Período 2: *Se um indivíduo não consegue ser ético com a família, não conseguirá ser na sociedade, como todo mundo fala “é essa a educação que te ensinaram na sua casa”?. (grifos nossos)*

Texto de apoio referente ao período 2: Um indivíduo que não consegue ser ético com sua família, também não o conseguirá sê-lo na sociedade, pois, como diz o ditado popular, “educação vem de berço”.

Período 3: *O exercício da ética pessoal capacita as pessoas para comandar empresas e indústrias de modo honesto, saudável e justo...(grifos nossos)*

Texto de apoio referente ao período 3: O exercício da ética pessoal capacita o homem público para dirigir, de modo saudável e justo, as ações e a conduta norteadoras de uma sociedade feliz.

Período 4: *A falta disso, em um governante é um dos fatores que explica a constituição de sistemas ricos, mas corruptos e insensíveis ao sofrimento humano.(grifos nossos)*

Texto de apoio referente ao período 4: A falta de ética de um governante é um dos fatores que explica a constituição de sistemas sociais ricos, porém corruptos, opressores e insensíveis ao sofrimento humano.

Parágrafo 3:

Por isso, a ética individual e vida pública devem caminhar sempre juntas. (grifos nossos)

O parágrafo 3 é uma retomada da proposição enunciada na primeira linha do texto, que marca a posição do produtor do texto em relação ao tema proposto para discussão na prova: *Ética individual e vida pública devem caminhar juntas?* É uma tentativa de concluir o texto, cumprir o último item da categoria dissertativa: a conclusão. No entanto, a inserção do articulador sintático conclusivo, *por isso*, foi inadequada porque não estabeleceu nenhuma relação de *consequência* com as idéias apresentadas ao longo do texto.

O que há nesta redação são idéias “*copiadas*”, “*extraídas*” Leffa (1996), dos *textos-estímulos*, há entre os parágrafos uma certa relação progressiva de idéias, porém a ausência de argumentos convincentes no parágrafo 3 prejudicou a proposição de que ética individual e vida pública devem caminhar juntas, o que afetou o desenvolvimento progressivo da redação, indícios de uma concepção de leitura enquanto “*extração*” de informação, e de uma prática de leitura centrada nos dados provenientes do texto.

O vestibulando limita-se a “*extrair*” algumas informações presentes nos *textos-estímulos*, que, neste caso, funcionaram como “*espelho refletindo seu conteúdo*” (Leffa, 1996) – dado, fixo, determinado.

Esse procedimento parece revelar que não houve a ativação de conhecimentos prévios sobre o assunto pelo vestibulando, suscita a idéia de que o vestibulando desconhecia a problemática tratada, não tinha o que “*atribuir*” à discussão e lançou mão de um recurso de cópia. Leffa (op.cit), a esse respeito, menciona que não se entende um texto cujo assunto se desconhece, ainda que escrito com palavras simples e freqüentes no uso cotidiano.

Do ponto de vista criativo, a “*cópia*” dos *textos-estímulos*, foi uma estratégia que o vestibulando utilizou de disfarçar seu desconhecimento acerca da problemática, de, ao menos, não fugir ao tema e, nesse sentido, questionamos a sua desclassificação, pois o *tema* foi mencionado, mas à parte dessa questão, R1 representa um conjunto de redações cuja característica de “*extrair*”, copiar fragmentos do texto de

apoio, é um recurso utilizado, revelando um procedimento de leitura centrado nos dados veiculados pelos *textos-estímulos*, bastante freqüente entre seus autores/produtores.

Não há problema em utilizar os enunciados dos *textos-estímulos*, é para isso que eles são colocados na prova, para servirem de *apoio* à “construção de uma opinião personalizada sobre o tema a ser tratado” (Val, 1994:126), o problema está no modo com que esses enunciados são utilizados, relacionados, compreendidos e interpretados. O problema está na atitude do leitor diante da leitura dos textos: extrair ou atribuir significados? Localizar ou construir significados?

Um leitor/produtor capaz de fazer inferências e relações encontraria nos *textos-estímulos*, presentes na prova de redação, elementos que iriam auxiliá-lo na apreensão do tema, na definição de uma tese e, conseqüentemente, no desenvolvimento do enfoque temático.

Certamente, a ativação de conhecimentos prévios pertinentes ao tema apresentado e à tipologia textual requerida: dissertativa, evitaria a constituição de um texto inadequado, auxiliaria o autor/produtor a escrever o *seu* texto e não apenas a *(re) montar* o texto de outrem.

A próxima redação a ser apresentada possui uma característica peculiar, mas igualmente freqüente entre o grupo analisado, trata-se da “redação pronta” que é, segundo Menegassi e Zanini (2000:27), a redação “decorada” pelos vestibulandos, já produzida em alguma situação escolar, e que o vestibulando tenta encaixar em sua redação, incorporando nela o tema ou assunto solicitado para discussão.

Redação 2 (R2)

Brasil mostra a sua cara

Estamos entrando em uma nova era, o nosso Brasil está completando 500 anos.

A globalização tecnológica muito avançada, nos brasileiros, temos que estarmos muito preparado e conscientizado que o problemas dos desemprego, educação, moradia, saúde, inflação, drogas estão prejudicando a ética moral desse nosso país tão bonito.

O desemprego está com uma taxa de 8%

O cidadão que não tiver o 2° e o 3° graus não poderão prosperar no futuro. Embora, que venha ser um ponto positivo, pois acabaria com o números de analfabetos no Brasil

A tecnologia está muito avançada, dando um apoio maior ao cidadão que não necessita de sair do seu trabalho e de sua casa para negociar. Pro outro lado está afastando cada vez mais de conviver em socialização. Percebemos que nesse País, nós cidadãos, somos representados como uma estrela, todos estão brilhando em um ponto do céu. Embora que alguns tenha pouco brilho e outros brilham demais. Isso faz com que devemos nos comportar de igual para igual perante a todos.

Difícil focalizar uma temática nessa redação. O que se verifica é a existência de vários assuntos:

Parágrafo 1: Os 500 anos do Brasil;

Parágrafo 2: Globalização tecnológica; desemprego; educação, moradia, saúde; inflação; drogas;

Parágrafo 3: Desemprego;

Parágrafo 4: Escolarização como fator de prosperidade;

Parágrafo 5: Avanço tecnológico; convívio social; comportamento humano.

A hipótese que se levanta sobre o que possa ter conduzido o vestibulando a mencionar vários assuntos em seu texto, é a de que, por desconhecer a relação entre ética individual e vida pública, tentou “impressionar” o leitor/avaliador, anexando em sua redação inúmeras informações, provavelmente provenientes de aulas preparatórias para o Vestibular, cujo lema é estar informado e “ligado” aos acontecimentos de “ponta”.

O primeiro parágrafo desvela o fato:

Parágrafo 1:

Estamos entrando em uma nova era, o nosso Brasil está completando 500 anos.

No ano de realização deste Concurso Vestibular (1999), havia um grande movimento na mídia em relação à aproximação dos 500 anos do Brasil. Era o assunto do momento, e aliado a ele, todos os avanços e atrasos políticos e sócio-culturais ocorridos no Brasil até então faziam-se presentes nas diversas discussões. Certamente os cursinhos preparatórios para os Concursos Vestibulares propiciaram espaço para essas questões, e o vestibulando leitor/produtor de R2 tentou aproveitar estes assuntos em sua redação e, no segundo parágrafo, encaixar um aspecto do assunto abordado na prova.

Parágrafo 2:

A globalização tecnológica muito avançada, nos brasileiros, temos que estarmos muito preparado e conscientizado que o problemas dos desemprego, educação, moradia, saúde, inflação, drogas estão prejudicando a ética moral desse nosso país tão bonito.(grifos nossos)

Apesar da tentativa de enquadrar o que poderia se caracterizar em um aspecto do tema solicitado para discussão: *a ética moral*, seu texto foi “rechaçado” porque isso não ficou evidentemente marcado, uma vez que não houve expansão do tema. O produtor de R2 não abordou o aspecto do assunto que suscitou no parágrafo 2, ao contrário, “divagou” sobre ele, o que significa “andar sem rumo, sair do assunto de que se tratava, fantasiar, devanear” (Ferreira, 1993: 184).

Parágrafo 3:

O desemprego está com uma taxa de 8%

Esse é, segundo Viana (1998:52), um “parágrafo de transição”, uma espécie de ponte para alcançar o parágrafo seguinte. É constituído de uma só frase que é, ao mesmo tempo, *pausa* e *gancho* para a retomada do assunto. Uma espécie de respiradouro. Neste caso, um argumento introduzido em relação a um dos problemas mencionados pelo produtor de R2 no parágrafo anterior, e duvidoso, pois afirmar que a

taxa de desemprego em 1999 foi de 8% requeria uma comprovação, a menção de uma fonte confiável e de domínio público, o que não houve, tornando desacreditado o argumento. Inclusive, é de conhecimento geral que a taxa de desemprego sofre variação de região para região, fato desconsiderado pelo produtor de R2.

A esse respeito, convém mencionar que até as “melhores idéias se perdem se usarmos argumentos fracos ou se não soubermos encadeá-los” (Viana, 1998: 86).

Parágrafo 4:

O cidadão que não tiver o 2º e o 3º graus não poderão prosperar no futuro. Embora, que venha ser um ponto positivo, pois acabaria com o números de analfabetos no Brasil

O parágrafo 4 apresenta outro argumento, não devidamente relacionado ao apresentado no parágrafo anterior e marcado ideologicamente por duas ilusões e um contra-senso: a não prosperidade do cidadão que não “tiver o 2º e o 3º graus”, e o fim do analfabetismo por causa desse fator, idéia que, certamente, não foi pretensão do produtor de R2 instaurar.

Aqui pressupomos o problema do interlocutor virtual: o vestibulando escreve para aquele que não fala com ele; para aquele que não lhe faz perguntas, o que não ocorreria numa situação de conversação. Nesta, qualquer dúvida pode ser esclarecida no momento da conversação. Na escrita, não há essa possibilidade; nela, tudo o que pretendemos “dizer” deve ser escrito com precisão, clareza e o máximo de explicação possível, pois, caso contrário, os efeitos são imprevisíveis.

O contra-senso apresentado no parágrafo foi causado por uma idéia não devidamente explicitada pelo vestibulando, pois foram omitidos alguns elementos dispensáveis na oralidade – mas necessários na escrita, e utilizados alguns outros de modo inadequado.

a) omissão do conectivo referencial *isso* na segunda oração:

Embora, que (isso) venha a ser um ponto positivo... (grifos nossos)

- b) uso indevido do articulador sintático explicativo – *pois*, na segunda oração do período, que não estabeleceu nenhuma relação coerente de causa/conseqüência com a oração anterior:

Pois acabaria com o número de analfabetos no Brasil (grifos nossos)

- c) ausência de uma referência adequada que relacionasse semanticamente o segundo período à primeira oração. A conjunção concessiva, *embora*, ou “efeito de modelização”, segundo Abreu (1999:25), possui um efeito de preparar, com antecipação, o destinatário, para uma conclusão contrária à inicialmente esperada, estabelece uma relação de oposição com algo que *será* mencionado, relação que não devidamente estabelecida.

O cidadão que não tiver o 2° e o 3° graus não poderão prosperar no futuro. Embora, que venha ser um ponto positivo, pois acabaria com o números de analfabetos no Brasil

O parágrafo 4, fragmentado em suas idéias, não deixou explícita uma relação esperada de causa e conseqüência nem de oposição entre as orações e períodos. Fato que provocou: a) incoerência interna, que gerou incompreensão das relações semânticas entre as orações; b) incoerência externa, que gerou incredulidade, pois bem sabe-se que o analfabetismo nunca acabará pelo motivo exposto.

Parágrafo 5:

A tecnologia está muito avançada, dando um apoio maior ao cidadão que não necessita de sair do seu trabalho e de sua casa para negociar. Por outro lado está afastando cada vez mais de conviver em socialização. Percebemos que nesse País, nós cidadãos, somos representados como uma estrela, todos estão brilhando em um ponto do céu. Embora que alguns tenha pouco brilho e outros brilham demais. Isso faz com que devemos nos comportar de igual para igual perante a todos.

Esse é o último parágrafo e, ao contrário do esperado, que seria a retomada conclusiva do exposto nos parágrafos anteriores, traz um novo assunto: o avanço tecnológico, reduzido ao que os dados textuais nos indicam: o uso de computadores e de aparelhos celulares como instrumentos de apoio “*ao cidadão que não necessita sair do seu trabalho e de sua casa para negociar*” e o afasta “*cada vez mais de conviver sem socialização*”.

Os demais períodos desse parágrafo traduzem uma concepção ingênua, infantil, de leitura, provavelmente baseada na apreensão de expressões metafóricas popularmente veiculadas, que prejudicam a estrutura realística do texto dissertativo.

A última oração desse parágrafo é a tentativa de um desfecho que, apesar do conectivo inicial referencial – *isso*, não teve relação alguma com as anteriores.

Embora em R2, o vestibulando não tenha “copiado” informações dos *textos-estímulos*, pois não as mencionou em nenhum momento, inseriu em sua redação alguns assuntos *extraídos* e *cumulados* de outros textos, ou de outras fontes de leitura, sem conectá-las argumentativamente e sem fazê-las progredir semanticamente, o que sugere um procedimento de “extração” “acúmulo” de informação, do mesmo modo que o procedimento de leitura do produtor de R1, pois ambos não integraram, aos dados que os textos de apoio apresentavam, os seus conhecimentos prévios sobre a temática solicitada para discussão.

7. Considerações finais

Se a redação é o produto final de um exercício de produção textual e a produção textual implica um processo de leitura, não é possível escrever um texto dissertativo apenas listando acontecimentos, anexando dados. É necessário um procedimento anterior e simultâneo de reflexão, de leitura, que possibilite a ativação de conhecimentos prévios.

A produção escrita é uma manifestação concreta da leitura, e as diferentes redações rechaçadas no Concurso Vestibular da Universidade Estadual de Maringá revelam distintos procedimentos de leitura.

O que podemos concluir, a partir da análise dessas redações, é que as concepções de leitura, subjacentes às atividades escolares, interferem nas práticas de produção de textos, na medida em que direcionam as atitudes do leitor/produtor em

“atribuir” significados para o texto que lê, ativar esquemas, acionar conhecimentos prévios, ou simplesmente “extrair” informações desses textos, “copiá-las” e encadeá-las sequencialmente como se isso garantisse a formação de um texto.

Acumular informações na perspectiva construtiva de leitura só adquire importância na medida em que tais informações possam ativar *esquemas* e serem relacionadas na mente do leitor, a fim de contribuir para a construção de um significado para o texto.

Os esquemas “são estruturas abstratas que representam o nosso conhecimento convencional sobre o mundo” Leffa (1996:35); são importantes durante a leitura e durante a produção de textos. “A necessidade de acionar esquemas não existe apenas durante a recepção do texto para dar sentido maior às proposições lidas, mas também durante a produção textual, seguindo um caminho inverso: aciona-se o esquema para, a partir dele, chegar às proposições” (op. cit.,p.41).

Esses esquemas, segundo Solé (1998:40), são representações da realidade, dos elementos constitutivos de nossa cultura: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos, etc, “sem o acionamento de um esquema, a compreensão não é possível” (Leffa, 1996:38).

Desse modo, quando o leitor não consegue acionar esquemas relativos ao assunto tratado no texto que lê, ele focaliza apenas os dados provenientes do texto e não realiza a necessária inter-relação entre esses dados contidos no texto e os dados fornecidos pelos seus conhecimentos prévios; sua compreensão fica então, limitada aos dados aparentes do texto, e sua produção, igualmente centrada a esses dados, já que construir significados para o texto é algo que depende dos conhecimentos anteriores do leitor e do modo como este leitor compreende e relaciona esses conhecimentos anteriores aos conhecimentos que o texto lhe apresenta, habilidade que não foi demonstrada pelos produtores de R1 e R2.

Conforme Leffa (1996:13), o “leitor-minerador”, aquele que considera o texto como uma mina de ouro a ser extraído, tem muito a ganhar em sua atitude de *extrair* significado do texto, no entanto, o perigo que incide nessa prática, é o de se reduzir o ato de ler a um exercício de mera *cópia*, alijando do processo de leitura, a participação reflexiva, crítica e decisiva do leitor na atribuição de sentidos para o texto que, no caso da prova de redação do Concurso Vestibular-UEM, é cerceada, de certa forma, pelos limites dos textos de apoio, que deveriam ser compreendidos pelos leitores/produtores, pois eram “textos-estímulos”, subsídios para o desenvolvimento de suas reflexões.

As leituras centradas nos textos-estímulos: (R1), que representam as redações limitadas aos textos de apoio, e as leituras suspeitas: (R2) representantes das redações distantes do tema solicitado para discussão na prova, mas que tentam aproximá-las de um assunto trazido sob encomenda, desvelam procedimentos de leitura inadequados, em que a “interdependência equilibrada entre a informação contida no texto e os conhecimentos prévios do leitor” (Meurer, 1999:265) não ocorreu de modo eficiente.

Essas redações não poderiam ser consideradas adequadas a princípio porque “não é qualquer conjunto de frases que produz um texto” (Charolles, 1997:59), e mesmo as redações aparentemente “prontas” não foram coerentes nem mesmo com a(s) temática(s) mencionada(s) pelo(s) vestibulando(s).

As características de leitura desveladas nessas redações suscitam a idéia de que o objetivo central do ensino de Língua Materna, que é o desenvolvimento da capacidade de compreensão e produção de textos está sendo diluída pelo objetivo de transformar os alunos em “fazedores de redação” (Val, 1997:82) e, conforme Souza (1991:11), os próprios cursinhos e colégios particulares tentam em pouco tempo e com economia de recursos didáticos, suprir as deficiências dos alunos, “preparando-os” para redigir razoavelmente, tendo em vista o vestibular, desvinculando a leitura – processo que envolve a ativação e ampliação de conhecimentos prévios e esquemas – da escrita; conduzindo, inevitavelmente, o aluno a acreditar que escrever se limita ao exercício maçante e não reflexivo de preencher algumas linhas em um determinado tempo, e a desconsiderar que

a leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (lingüísticos, textual e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante (Brandão, 1994:90).

8. Referências Bibliográficas

ABREU, A. S. *Curso de redação*. 10 ed. São Paulo: Ática, 1999.

- BATISTA, A. G. Sobre leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. *Em Aberto*. Brasília, ano 10, n.5, out./dez.1991.
- BORDINI & AGUIAR *Literatura e a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRAGA, M. L.S. Lendo o problema da leitura. *Cadernos PUC*, n.8, p.3-10, 1980.
- BRANDÃO, H. H. N. O leitor co-enunciador do texto. *Polifonia*, Cuiabá: Ed. UFMT, n.1, p.85-90, 1994.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- CABRAL, L.S. Critérios para análise de Cartilhas – uma abordagem psicolingüística. In: CLEMENTE, E. & KIRST, M. H. (orgs) *Lingüística aplicada ao ensino de português*. 2 ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1992.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas de coerência dos textos. In: Galves, C.; Orlandi, E. P. & Otoni, P. (orgs). *O texto, leitura e escrita*. Campinas/SP: Pontes, 1997.
- CORRÊA, R. M. *Os vestibulandos e suas produções textuais*. Maringá: EDUEM, 1998.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- FERREIRA, A. B. H. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 39 ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- FRANCO JUNIOR, A. & VASCONCELOS, S. Redação no vestibular: o grande desafio é a leitura. *Universidade e Sociedade*, n.12, ano8, Ab/1992.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas/SP: Pontes, 1996.
- LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.
- LUCKESI, C. C. L. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- MENEGASSI, R. J. & ZANINI, M. Avaliação de redação: Proposta de uma planilha. *Trabalho apresentado no XI Seminário do Centro de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná*, Casacvel/PR, 1997.
- _____. Leitura e escrita: avaliação de redações bem estruturadas que fogem ao tema proposto. *Acta Scientiarum*, 22 (1): 25-31, 2000.
- MEURER, J. L. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In: BOHN, H. I. VANDERSEN, P. (orgs) *Tópicos de Lingüística Aplicada*. SC: UFSC, 1999.

- NEVES, I. C. B. (org.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- POSSENTI, S. A leitura errada existe. In: *ANAIS de seminário do GEL*, UNESP/Bauru, 1990.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SCOTT, M. Lendo nas entrelinhas. *Cadernos PUC*. n.16, p.101-123, 1983.
- SILVA, E. T. da *O ato de ler: aspectos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1987.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SOUZA, C. *Redação ao alcance de todos*. São Paulo: Contexto, 1991.
- SUASSUNA, L. *Cultura e Leitura.. Teoria e Prática*. Porto alegre. Mercado Aberto. Ano 17. Dez.1998, n. 32.
- VAL, M.G.C. Avaliar redações: uma questão mais ampla do que parece. *Rev. Dois Pontos. Teoria e Prática em Educação*, v.4, n.33, p.82-84, Jul/Ago 1997.
- VASCONCELOS, S.I.C.C.; MENEGASSI, R.J. & FRANCO JUNIOR, A. O vestibulando e o processo de escrever. In: BIANCHETTI, L. *Trama e texto: leitura crítica e escrita criativa*. Vol., Passo Fundo, RS: Plexus/EDIUPF, 1997.
- VIANA, A. C. (org.). *Roteiro de redação: Lendo e argumentando*. São Paulo: Scipione, 1998.
- ABREU, A. S. *Curso de redação*. 10 ed. São Paulo: Ática, 1999.