

Linguagem & Ensino, Vol. 5, No. 2, 2002 (11-48)

O ensino da dissertação
no ensino médio
Características, problemas
e alternativas de solução

(Essay teaching in secondary schools: Characteristics, problems and some possible solutions)

Vanilda Salton Köche¹
Universidade de Caxias do Sul

ABSTRACT: Essay teaching at Bento Gonçalves secondary schools was researched descriptively analyzing the teaching practice of 25 teachers. From the theory that explains the research and the characterization of the problems, suggestions were proposed aiming at improving this practice.

RESUMO: Investigou-se, de forma descritiva, o ensino da dissertação nas escolas de ensino médio de Bento Gonçalves, analisando a prática docente de vinte e cinco professores. A partir da linha teórica que fundamenta a pesquisa e da caracterização dos problemas, foram propostas sugestões, tentando aperfeiçoar o ensino.

¹ Mestre em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora do Departamento de Ciências Humanas, Sociais e Letras da Universidade de Caxias do Sul, Campus Universitário da Região dos Vinhedos.

O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

KEYWORDS: teaching; composition; writing

PALAVRAS-CHAVE: ensino; dissertação; ensino médio

INTRODUÇÃO

Entendemos que o objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa, em qualquer nível de ensino, é o de proporcionar condições para o desenvolvimento da linguagem do aluno, da sua discursividade, da sua capacidade de expressão na linguagem oral e escrita. Através do ensino da Língua Portuguesa, “o aluno deve ser levado a escrever para equacionar problemas, buscar esclarecimentos, organizar idéias, dar palpites, reordenar conjuntos de idéias numa linguagem própria, pessoal, capaz de expressar com clareza e precisão o seu depoimento a respeito da realidade observada” (Guedes, 1994, p. 11). A linguagem é vista como uma forma de interação humana, pois “através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando. Com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existem antes da fala” (Geraldini, 1991, p. 43).

Ensinar a ler e a escrever deve ser função específica de todo o professor de Língua Portuguesa. No entanto, muitos são os estudos publicados que denunciam as falhas no ensino da escrita. Diariamente, há denúncias em relação à má qualidade dos livros didáticos, à inadequação dos currículos e programas e à ineficácia das metodologias de ensino.

Os alunos, por sua vez, não gostam de fazer dissertações. Porém, eles devem fazê-las, pois são exigidas na

escola, no vestibular, nos concursos públicos e nos processos de seleção de candidatos a emprego. E, na maioria das vezes que lhes é solicitado o trabalho dissertativo, o comentário é sempre o mesmo: “eu não sei escrever”.

Fala-se muito que o aluno não lê e por isso não sabe escrever. Além disso, para que a leitura tenha proveito para a aprendizagem da escrita, é necessário que ela seja feita com essa intenção. O aluno não tem essa intenção.

Por outro lado, fala-se que o fracasso da escrita está relacionado ao descaso dos governantes em relação aos professores, principalmente com os de 1º e 2º graus. Com certeza, se o professor ganhasse mais poderia adquirir novos livros, freqüentar novos cursos de aperfeiçoamento e atualização, e, assim, seu trabalho pedagógico seria melhor.

A cada vestibular, o aluno deixa registrado no papel as marcas de deficiências lingüísticas de toda ordem, na ortografia, na sintaxe, na estruturação das idéias, na pontuação etc. Qual é a origem desse fracasso?

O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada nas escolas de 2º grau de Bento Gonçalves, públicas e privadas, com vinte e cinco professores, verificando como é o ensino da dissertação. Especificamente, em torno desse tema, procuramos em primeiro lugar caracterizar e descrever como o professor trabalha a dissertação. Em segundo lugar, identificar os problemas à luz de pressupostos teóricos voltados ao ensino da dissertação, sugerir algumas metodologias, numa tentativa de redimensionar algumas atividades, facilitando a prática pedagógica.

Para a realização desta investigação, buscamos principalmente teóricos da produção textual, da lingüística textual e da análise do discurso, tomando como base espe-

O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

cialmente os autores Geraldi (1993), Pécora (1992), Costa Val (1993), Guedes (1994), Delforce (1992) e Vigner (1988).

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS VOLTADOS AO ENSINO DA DISSERTAÇÃO

Delforce para definir a dissertação apóia-se sobre duas grandes características: de um lado ela se constitui de seqüências pergunta-resposta sucessivas; de um outro lado, esta passagem de uma pergunta a uma resposta se efetua na forma de um momento de exame, de questionamento, de análise. Essas duas noções permitirão colocar em evidência duas das operações principais do trabalho dissertativo: construir uma problemática e construir uma opinião (1992, p. 15).

A dissertação, segundo Delforce, poderia ser caracterizada como um texto no qual a atividade enunciativa fundamental não consiste tanto em afirmar ou refutar, isto é, a apresentar argumentos, a responder, mas a interrogar. As afirmações e as negações ou refutações, que constituem a argumentação, fazem parte apenas do momento secundário de análise que permite passar da pergunta à resposta. As seqüências “pergunta-resposta” são o motor do texto que marcam seus laços de abertura e fechamento. A característica principal da dissertação, segundo ele, é a atenção que se dá ao exame da questão, pela sua relevância, tornando-se inconveniente apresentar imediatamente uma resposta. Isto é o que caracteriza o espírito crítico: o de não ter esquecido nenhum aspecto importante do problema (1992, p. 15).

Na seqüência pergunta-resposta, afirma Delforce (1992), o importante não é a opinião-resposta que se enuncia ou a justificação-argumentação que se propõe, mas a pergunta, o fato mesmo de construir uma opinião no desenrolar de um exame fechado de uma questão. Esta opinião é construída examinando-se, antes, todas as opiniões-resposta que a pergunta possibilita, avaliando-se sua pertinência e validade.

A partir disso, segundo o citado autor (1992, p.16), pode-se tirar duas conclusões pertinentes ao ensino da dissertação nas escolas: a) ao exigir-se que os estudantes enunciem uma opinião pessoal, exigência mal cumprida eles são afastados do objetivo essencial que é o de construir essa opinião com ou contra os discursos já existentes. A opinião do aluno deve ser confrontada e construída levando-se em conta (ou contra) as opiniões já produzidas; b) da mesma forma, quando se propõe a eterna: “tese, antítese, síntese”, hipertrofia-se, na dissertação, o que não passa de uma característica derivada (o aspecto polêmico) e não a característica fundamental, que é a de examinar uma questão e em torno dela construir uma opinião. O aspecto polêmico não é o essencial em uma dissertação. Ele aparece como consequência do exame da questão a partir dos diferentes pontos de vista.

Segundo Delforce, não se pode cair na tentação de imediatamente apresentar uma opinião a uma questão proposta para exame, acrescida de alguns argumentos que apóiam essa opinião. Esse tipo de construção, prossegue o autor, não é nem absurda e nem sinal de incompetência. Apenas não é da natureza da dissertação, e sim de outro gênero discursivo: o da entrevista, em que há uma familiaridade maior com a evidência a priori. Na dissertação, não há esse tipo de evidência: as opiniões devem ser construí-

O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

das com argumentos pertinentes a cada aspecto examinado da questão. É aconselhável, afirma o autor, que o aluno trabalhe com os dois gêneros para perceber as suas diferenças.

O autor Delforce afirma que as perguntas habituais “O que você pensa?” ou “Diga sinceramente o que você pensa de...?” deveriam ser substituídas por: “Pode-se dizer que...?” ou “Em que medida pode-se dizer que...?” É um exercício que consiste, antes de tudo, em construir uma opinião pessoal, que só se torna aceitável, na medida em que examina a pertinência e a validade do conjunto de respostas disponíveis à questão formulada (1992, p.16).

Para escrever uma dissertação, portanto, é preciso que o aluno tenha e procure idéias. No entanto, não são as idéias que tornam o trabalho pobre ou banal, mas como elas são expressas e construídas em torno do exame da questão.

Delcambre e Darras vão ao encontro à tese de Delforce (1992). Na dissertação, afirmam as autoras, os alunos devem ser levados a construir um questionamento e ter uma opinião pessoal a propósito de um tema apresentado de forma polêmica. A dissertação não é dizer o que se pensa, mas demonstrar que se pensa, com uma opinião progressivamente construída, e não com enunciados improvisados, e como se pensa, colocando em evidência os argumentos. O exame racional de uma questão polêmica conduz à formulação de uma posição pessoal e se diferencia radicalmente da simples resposta dada em uma entrevista (1992, p. 21).

A dissertação, portanto, é concebida como a construção de um questionamento em torno de um problema. Os alunos, por sua vez, precisam ter idéias e opiniões e situá-las no campo do discurso. Deverão produzir um texto

VANILDA KÖCHE

dominando os fenômenos lingüísticos e enunciativos, empregando uma argumentação direcionada a uma conclusão que garanta a coerência global do texto. Sua opinião será progressivamente construída, colocando em evidência seu próprio raciocínio em torno do exame da questão, num confronto de opiniões, tornando, assim, como consequência, polêmica essa questão.

METODOLOGIA

O “corpus” utilizado para a coleta dos dados provêm das gravações das entrevistas orais sobre o ensino da dissertação, da avaliação de duas dissertações e do estudo dos conteúdos mínimos de vinte e cinco professores da rede pública, particular e federal da cidade de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul. Esses professores constituem a totalidade dos que trabalham com dissertação nas escolas do perímetro urbano. A cidade de Bento Gonçalves, localizada na Encosta Superior do Nordeste do RS, possui uma população aproximada de cento e trinta mil habitantes e conta com nove escolas de 2º grau.

Para efetuar a pesquisa, foram usados os seguintes instrumentos e técnicas de coleta:

- a) um questionário de entrevista, aplicado através de entrevista verbal, com quarenta e duas perguntas abertas, abordando a metodologia do ensino da dissertação. Todas as entrevistas foram gravadas para melhor leitura dos dados feita a posteriori;
- b) duas dissertações selecionadas de candidatos do vestibular de 1994, da Universidade de Caxias do Sul, uma com mais qualidade e outra com menos;

O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

- c) coleta dos conteúdos mínimos trabalhados pelo professor, com o objetivo de verificar o espaço que ele dedica à dissertação nas atividades de ensino. As respostas às questões do questionário, com perguntas abertas, foram agrupadas estatisticamente em torno das variáveis selecionadas, permitindo a análise descritiva dos seus percentuais.

A fim de verificar a análise dos critérios de avaliação e o grau da exigência adotados pelos professores, fizemos o agrupamento estatístico dos tipos de correções utilizadas na avaliação das duas dissertações, com as respectivas anotações e notas atribuídas pelos professores entrevistados.

Fizemos apenas uma análise qualitativa dos conteúdos mínimos, procurando verificar o espaço que o ensino da dissertação está ocupando dentro do ensino da língua portuguesa e o que está sendo privilegiado nesse ensino, em confronto com o resultado dos dados obtidos na entrevista.

As conclusões significativas apresentadas neste trabalho, pertinentes ao ensino da dissertação nas escolas de 2º grau da cidade de Bento Gonçalves, são resultado da análise comparativa feita entre os resultados obtidos através das entrevistas, da avaliação das dissertações e dos conteúdos mínimos estabelecidos.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise que fizemos dos resultados provindos das respostas do questionário, da apreciação das correções que os professores fizeram das dissertações que lhes foram apresentadas e a análise dos programas e conteúdos mí-

nimos com os quais trabalharam, permitem-nos extrair alguns comentários sobre a prática docente no ensino da dissertação.

Sexo e titulação

Pertencem ao sexo feminino 88,00% dos professores. Todos satisfazem as exigências mínimas da Lei 5692/71 que exige habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena. Desses professores, 36,00% possui pós-graduação a nível de especialização em Língua Portuguesa e 4,00% mestrado em Letras.

A concepção de linguagem

A análise dos resultados parece revelar que os professores concebem a linguagem como instrumento de comunicação. Segundo Geraldí, esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código capaz de transmitir ao receptor uma mensagem. Ele exemplifica: “em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais” (1991, p. 43).

A concepção de linguagem dos professores difere da concepção interacionista, defendida por teóricos atuais, que visa o interlocutor. Nesta, mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como uma forma de interação humana (Geraldí, 1991, p. 43). Essa diferença de concepção pode ser constatada, por exemplo, pela ausência da prática da leitura das dissertações, em voz alta, feita pelos

O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

alunos em sala de aula. Nesse modo, o professor é o único leitor do que o aluno escreve. Há, portanto, um divórcio entre a interlocução e as condições de produção da escrita escolar de que Pécora faz referência no livro *Problemas de redação* (1992).

A ausência de interlocução também se revela na forma como o professor trabalha a argumentação. A maioria dos professores observa e orienta apenas como o aluno expõe suas idéias e como ele assume uma posição. Não orienta o aluno para que escreva visando, com argumentos, convencer o leitor. Um entrevistado chegou a declarar que aconselha aos seus alunos que escrevam para eles mesmos, a fim de perderem o medo da escrita. Isso deixa evidente a artificialidade da língua.

O ensino da dissertação e as dificuldades do aluno

Constatamos que 100% dos entrevistados ensina a dissertação ao aluno, o que revela a importância deste gênero. Por sua vez, a pesquisa mostra que a maioria entende a dissertação como o meio através do qual o aluno pode expor suas idéias a respeito de um assunto, confundindo-a com o gênero da entrevista.

Por outro lado, também, o resultado mostra que a maior dificuldade dos alunos, conforme a maioria das respostas dos professores, está na falta de idéias e conhecimento dos temas, tornando assim o trabalho de produção mais difícil de ser ministrado.

A estrutura formal e a literatura de apoio

O uso do padrão tradicional de introdução, desenvolvimento e conclusão é o principal objetivo a que os

professores se propõem atingir no ensino da dissertação. A estrutura formal também é a qualidade exigida nesse tipo de texto. Constatamos uma preocupação com a forma, prevalecendo sobre as idéias do aluno.

Essa preocupação dos professores está relacionada com a literatura de apoio utilizada no ensino da dissertação e que se resume em manuais de redação. A maioria desses manuais prega a severa obediência à estrutura formal e não defende a idéia de um discurso pessoal interessante e consistente. Dentro desta linha, Granatic e Sargentin foram os autores mais citados. Apenas um autor Hayakawa foi mencionado dentro da linha dos estudos da linguagem. Por outro lado, 18,60% das respostas dos professores afirmou não lembrar o nome de nenhum autor de literatura de apoio, evidenciando haver pouco contato com qualquer tipo de literatura.

A preparação à prova de redação do concurso vestibular

A pesquisa revela uma grande preocupação do professor com relação ao vestibular. A expressiva maioria 84,00% dos professores orienta o ensino da dissertação para a preparação da prova de redação desse concurso. Por isso, a estrutura formal da dissertação introdução, desenvolvimento e conclusão que, segundo os entrevistados, é a estrutura exigida no vestibular pelas instituições universitárias, transforma-se no centro das atenções do seu ensino. Muitos professores, no entanto, preferiam não orientar a redação para essa prova.

Resta, no entanto, uma dúvida: o professor procederia de outra forma no ensino da dissertação, se não houvesse a exigência do vestibular, uma vez que a literatura de apoio que a maioria utiliza são os manuais de redação que

O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

destacam a estrutura formal? Acreditamos que uma investigação seria necessária para responder a estas perguntas.

Os procedimentos, os meios e atividades no ensino da dissertação²

O professor utiliza procedimentos variados ao ensinar a dissertação ao aluno. A incidência maior é para a apresentação de textos, de temas e o uso de debates. Contudo, há um índice expressivo de 8,22% das respostas que apresenta como procedimentos para o ensino da dissertação a escrita a partir do desenvolvimento de tópicos frasais e de parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão. Há, portanto, professores que utilizam os modelos da estrutura formal como ponto de partida no ensino desse gênero, não se atendo ao desenvolvimento do discurso do aluno.

Os meios que o professor utiliza ao trabalhar a dissertação com o aluno também são diversificados. Mas a prioridade é novamente para o uso de textos, de temas e de debates que o professor promove sobre o assunto. Há, portanto, uma coerência com os procedimentos que utiliza.

Por sua vez, as atividades desenvolvidas pelo aluno também estão relacionadas aos textos que o professor utiliza para o aluno extrair as idéias, através da leitura e análise, e escrever a dissertação. Há uma preocupação no sentido de que o aluno tenha idéias e conhecimento antes da escrita. Percebemos, novamente, uma coerência nas res-

²Por **procedimento** entendemos os tipos de ações, processos e comportamentos utilizados pelo professor (*o como é feito*); por **meios** entendemos os recursos usados (*através do que é feito*) e por **atividade** as ações desenvolvidas (*o que é feito*).

postas do professor relacionadas com os procedimentos e meios que ele utiliza.

A adoção de modelos e o ensino prescritivo

A adoção de modelos e sugestões ao trabalhar a dissertação é utilizada pelo expressivo percentual de 72,00% dos professores. Essa prática parece refletir um ensino prescritivo, que utiliza “leis” do funcionamento da linguagem para fundamentar um ensino normativo. Esta concepção tem como pressuposto que há uma estrutura morfológica, sintática, fonética e semântica da língua pré-determinadas por um padrão lingüístico ideal e estável que serve de modelo, em confronto com outros padrões lingüísticos que devem ser evitados e rejeitados. O que está implícito nesse modelo é que há uma língua culta – assim chamada porque é o padrão utilizado por uma classe social dominante –, com normas prontas, que serve de referência para ser copiada como padrão de uso correto. Parece-nos que o professor, ao sugerir aos alunos a escrita a partir dos modelos, se insere nesse tipo de ensino.

O espaço da dissertação no ensino

Constatamos que 60,00% dos professores trabalhou apenas de duas a cinco dissertações no primeiro semestre/95, numa média de 3,6 textos semestrais e 8,00% não trabalhou nenhum texto completo. Somando-se os dois percentuais, temos 68,00% dos professores que trabalhou até cinco dissertações semestrais apenas.

A justificativa que obtivemos por parte dos professores que não trabalharam com nenhuma dissertação completa é a de que se limitaram a treinar o aluno na escrita de

O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão para, posteriormente, trabalhar o texto todo; ou com o desenvolvimento de tópicos frasais apenas. A justificativa dos que trabalharam com poucas dissertações foi a falta de tempo devido ao excesso dos conteúdos gramaticais que deveriam ser ministrados como programa. Os argumentos, portanto, são coerentes com a análise dos conteúdos mínimos da escola que de fato privilegiam a nomenclatura gramatical.

Crítérios para selecionar os temas trabalhados e o gosto dos alunos

Os resultados mostram que o critério mais utilizado pelos professores para selecionar os temas que trabalharam com dissertação foram os temas do momento, geralmente selecionados dos jornais do Estado e revistas da atualidade, como a *Veja*, por exemplo. Contudo, este critério não confere com o gosto dos alunos: os temas sobre os quais mais gostaram de dissertar, na opinião dos professores, foram os temas relacionados à vida pessoal. A adolescência, a liberdade e experiências pessoais foram os temas preferidos dos alunos. Portanto, o professor aponta o gosto dos alunos, mas não vai ao encontro dele.

Por sua vez, é significativo o percentual de alunos que, na opinião dos professores, não gosta de dissertar. Segundo eles, 44,00% dos alunos não gosta e 8,00% às vezes gosta, o que significa que nestes não é sistemático o gosto. Se somarmos os percentuais que mostram que os alunos não gostam, com os que gostam às vezes, temos 56,00% que não gosta de dissertar, em relação aos 44,00% que gosta. Este resultado mostra uma necessidade de o professor repensar o ensino da forma como vem sendo

desenvolvido, empregando uma metodologia que desperte o gosto e o prazer pela escrita.

O problema da avaliação

A avaliação das dissertações mostrou ser o grande problema. A dificuldade de avaliar foi inicialmente demonstrada quando entregamos aos professores a primeira dissertação e solicitamos que fizessem a correção, atribuindo uma nota de zero até dez. Reconhecem a dificuldade de avaliar o texto do aluno. Acham difícil estabelecer critérios de avaliação e até mesmo gostariam que fossem comuns a todos. Alguns não sabem se dão a nota que o aluno merece ou uma nota de estímulo. Outros não sabem se devem aceitar integralmente as idéias do aluno. Há inclusive o medo de melindrar o aluno no momento de atribuir um valor. Muitos expressaram o desejo de realizar cursos de aperfeiçoamento com relação à avaliação. Portanto, estão conscientes de suas reais necessidades.

Por outro lado, através da correção de duas dissertações, a pesquisa revela que a estrutura formal e a correção dos erros de gramática são os dois principais critérios observados pelos professores. Essa preocupação é coerente com os critérios de avaliação citados no questionário, segundo os quais o respeito à correção gramatical e a estrutura formal assumem os dois maiores percentuais. A coerência do texto e as idéias do aluno aparecem depois destes critérios. Percebemos, portanto, que na avaliação das dissertações a forma e a gramática prevalecem sobre as idéias do aluno.

Por sua vez, não há um consenso entre os professores quanto ao valor atribuído às dissertações. Em O Esporte e o Brasileiro, as notas variaram de 6,00 até 10,00 e em

O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

As Maiores Celebidades, de 5,0 até 9,5, demonstrando que não houve parâmetros comuns de qualidade.

Apenas dois entrevistados declararam que não sentiam dificuldades na avaliação, argumentando que possuíam clareza nos critérios. A análise das correções das duas dissertações feitas pelos dois professores mostra que há uma preocupação não só com a estrutura formal e os erros do aluno, mas como ele constrói as próprias idéias. Um destes professores foi o único que entregou o programa de ensino aos alunos e, neste, a bibliografia incluía os autores que abordam os estudos da linguagem. Convém ressaltar que, dos dois professores mencionados, um possui curso de mestrado em Letras e o outro, dois cursos especialização: em Linguística Aplicada e em Língua Portuguesa. Isto talvez explique a possível relação que há entre o conhecimento teórico e o trabalho pedagógico.

A falta de conhecimento teórico e a ineficiência do ensino

A pesquisa demonstrou que o professor necessita de um maior conhecimento teórico. As perguntas “para que serve um texto dissertativo?” e “como você trabalha a argumentação?” deixaram a maioria dos professores confusos.

Em relação à primeira pergunta, a maior parte respondeu que o texto dissertativo serve para expor as idéias. No que se refere à segunda pergunta, isto é, como o professor trabalha a argumentação, a maioria dos entrevistados trabalha a argumentação observando e orientando como o aluno expõe as idéias e assume uma posição. A opinião dos professores é diferente da de Delforce (1992). Para os professores, a dissertação serve para o aluno expor suas idéias. Segundo o autor, a exposição das idéias faz

parte do gênero da entrevista, e não da dissertação, que é utilizada para construir uma opinião, fundamentada em argumentos, em torno a uma questão.

A falta de conhecimento teórico de muitos professores pode estar relacionada com a literatura de apoio utilizada, que se resume em manuais didáticos 69,77% das respostas – e em sugestões de vestibular 9,30% das respostas. Esses manuais e sugestões se resumem em ditar regras e esquemas de escrita sem, no entanto, fazer uma análise profunda do texto dissertativo.

Assim mesmo, a maioria dos entrevistados acha que tem bons resultados no ensino da dissertação, embora reconheça que o ensino poderia ser mais eficiente.

A ineficiência no ensino, na opinião dos professores, se deve a várias causas que ocasionam problemas na prática educativa. As principais causas consensualmente apontadas foram: a) o despreparo para trabalhar com o ensino da escrita; b) a falta de leitura dos alunos; c) a ausência do ensino da escrita no ensino fundamental; d) os baixos salários dos professores e a atual situação da educação; e) a inadequação do currículo; f) a dificuldade em despertar o gosto do aluno pela escrita da dissertação; g) o elevado número de alunos em sala de aula; h) a ausência de oportunidades para participar em cursos de atualização dentro da área de produção textual; i) a falta de grupos de estudos sobre o ensino da dissertação. Foram vários, portanto, os motivos citados que impedem um ensino da dissertação mais eficiente. Como se percebe, todas essas causas apontadas pelos professores são consideradas fora do seu alcance.

O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

A leitura em voz alta e a reescritura das dissertações

A leitura em voz alta é uma atividade interligada à reescrita do texto. Constatamos que 92,00% dos professores não exige a leitura oral das dissertações, evidenciando a ausência de interlocução em sala de aula. A principal justificativa é a de que os alunos não gostam de mostrar para os outros o que escrevem. Os professores afirmam que não exigem dos alunos a leitura oral, mas sugerem que “alguns leiam se quiserem, ou que leiam os autores das melhores dissertações”.

A maioria dos professores também não adota o trabalho com reescritas. Apenas 8,00% dos professores usa sistematicamente essa metodologia de ensino. Parece que os professores demonstram a concepção de texto pronto e acabado. Muitos afirmam que não há tempo para esse tipo de exercício devido ao excesso de conteúdos gramaticais. Outros só mandam reescrever as dissertações com problemas. Alguns só pedem para o aluno passar a limpo as dissertações em casa, após a correção do professor. Há ainda os que afirmam que nunca adotaram esse tipo de trabalho.

Por sua vez, a maioria dos professores que trabalha com a reescrita não avalia o texto aperfeiçoado, mas apenas a primeira versão, o que não deixa claro o seu trabalho com a reescrita e sua função. Mais uma vez, o resultado demonstra que o professor tem dificuldades na avaliação e desconhece suas reais funções, quais sejam, a de identificar as falhas na aprendizagem e fazer o aluno atingir os objetivos propostos.

Por outro lado, na opinião dos entrevistados, os alunos aceitariam reescrever as dissertações caso fossem solicitados. Portanto, é uma metodologia de ensino aceitável

pelos alunos e possível de ser posta em prática pelos professores de Bento Gonçalves.

A leitura das dissertações

Os entrevistados mostraram-se surpresos com a pergunta quando indagados a respeito de quantas dissertações produzidas pelo aluno eles haviam lido, pois 92,00% dos professores havia lido todas. Afirmam que habitualmente fazem essa leitura fora de sala de aula, geralmente em casa, apesar de argumentarem que isso é muito cansativo, devido ao número excessivo de turmas e de utilizarem o tempo que seria dedicado ao descanso e ao lazer. Reconhecem, portanto, que adotam uma prática de ensino que acarreta um desgaste físico e mental muito grande.

As anotações nas dissertações dos alunos

Constatamos que 92,00% dos professores costuma fazer anotações nas dissertações dos alunos. Essas anotações consistem principalmente em forma de recados, assinalando o que não está adequado e corrigindo os erros gramaticais. As anotações têm a finalidade de o aluno repensar o próprio texto, verificando os erros e as inadequações.

A nosso ver, a opinião dos professores é incoerente com a ausência de reescritas no ensino da dissertação, se levarmos em conta que o objetivo da reescrita é justamente repensar o próprio texto. No entanto, o que o aluno faz com as anotações é coerente com a prática educativa do professor: ele utiliza as anotações para melhorar o próximo texto, segundo os depoimentos. Mais uma vez, o resultado confirma a ausência da reescritura.

O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

A leitura dos alunos

Segundo a opinião de 80,00% dos professores, a maioria dos estudantes do segundo grau não tem o hábito da leitura. Em vista disso, costumam cobrá-la, pois entendem ser essa a função da escola. Além do mais, uma das principais causas dos maus resultados no ensino da dissertação, apontada pelos entrevistados, é porque os alunos não lêem, resultando na falta de idéias e conhecimento dos temas, e por isso a cobrança faz-se necessária.

Por sua vez, os professores constataram que os alunos que têm o hábito de ler privilegiam a leitura de ficção. É bem provável, portanto, que a leitura no 2º grau possa ser resgatada através da literatura.

A troca de experiências

A análise dos resultados revela que 60,00% dos professores costuma trocar experiências com seus colegas a respeito do ensino de dissertação, que reconhece ser de grande utilidade. Essa troca acontece esporadicamente em conversas informais nas salas dos professores ou nos encontros fortuitos nos corredores da escola e consiste, principalmente, na socialização de material relacionado com a prova de língua portuguesa e redação do concurso do vestibular. No entanto, a maioria gostaria que a troca de experiências fosse de modo sistemático e em forma de grupos de estudo, para esclarecer as dúvidas e problemas relacionados, principalmente, com o ensino da dissertação.

VANILDA KÖCHE

Os conteúdos mínimos

A análise das respostas revela que 96% dos professores não elabora seus programas de ensino. Limita-se a cumprir os conteúdos mínimos exigidos pela escola.

Por outro lado, apenas 4,00% dos professores entregou aos alunos os programas de ensino no início do ano letivo. Sem dúvida, este resultado é uma conseqüência do anterior, qual seja: a falta de elaboração de um planejamento. Os professores argumentam que apenas comentam os conteúdos que serão estudados no decorrer do ano letivo. Desse modo, parece que o aluno não tem claro o que o professor espera dele, não conhece os critérios de avaliação e nem sabe que bibliografia deve consultar.

Percebemos, ainda, que em 50,00% das escolas de Bento Gonçalves o ensino da dissertação e da teoria gramatical estão desvinculados, isto é, há uma disciplina específica de Redação e uma de Língua Portuguesa. Por outro lado, nas escolas em que a dissertação está incluída na disciplina de Língua Portuguesa, há um espaço muito pequeno para a escrita deste gênero, favorecendo o estudo da gramática.

Por sua vez, na análise dos conteúdos mínimos que os professores utilizam, fica evidente que a dissertação é o gênero mais enfatizado com relação à narração e à descrição, e é ministrada a partir do 2º ano e, principalmente, no 3º ano.

SUGESTÕES PARA O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

Nossas escolas necessitam de uma mudança no ensino da língua. Ensino este tão centrado no professor, nas

O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

gramáticas e suas regras, nos modelos, nos padrões, na forma e nos manuais didáticos. É preciso observar que qualquer mudança de atitude que queremos fazer para melhorar a produção escrita implicará numa mudança de postura frente à concepção de linguagem, à de educação e na relação professor-aluno na sala de aula. É necessário responder às perguntas: o que queremos ensinar? para que ensinamos o que ensinamos? e o que queremos do nosso aluno?

As sugestões que seguem estão fundamentadas em pressupostos teóricos. Elas não são receitas ou modelos de comportamento. Nosso objetivo é tentar redimensionar algumas atividades e esclarecer alguns pontos básicos com relação ao ensino da dissertação.

É importante que o professor valorize menos a gramática e a forma em que o texto é escrito e mais o conteúdo que o aluno escreve, estabelecendo uma relação com o texto do aluno. A linguagem não pode ser vista apenas como uma forma de comunicação, mas mais do que isso: uma forma de interação entre as pessoas que acontece através da palavra, num processo dialógico, estabelecendo vínculos e compromissos entre os interlocutores. Essa concepção de linguagem tem implicações nas metodologias de ensino. A leitura da produção do aluno em sala de aula, por exemplo, promove a interlocução e contribui para a aprendizagem mais eficiente da escrita. A reescrita, por sua vez, atividade interligada à leitura oral, oportuniza ao aluno o aperfeiçoamento do próprio texto, pois entendemos que a escrita é um trabalho que deve ser pensado, repensado e reescrito.

A nossa proposta de ensino da Língua Portuguesa é a de um ensino centrado no aluno, na sua intuição, no desenvolvimento da linguagem e na própria discursividade.

É necessário que professor de 2º Grau amplie o seu conhecimento teórico com relação ao ensino da dissertação, pois, como já afirmamos anteriormente, a maior concentração das respostas em nossa pesquisa mostra que o professor ensina a dissertação para o aluno expor suas idéias. Esse objetivo, segundo Delforce, pertence ao gênero da entrevista e não da dissertação. De acordo com este autor, o que caracteriza a dissertação é o questionamento de um problema com a apresentação das possíveis respostas e a análise dos argumentos que as fundamentam (1992, p. 16). O importante em uma dissertação, portanto, não é apresentar apenas o quê se pensa, isto é, a exposição de idéias, mas como e porque se pensa daquela forma, construindo uma opinião justificada. Para isso o aluno deverá ter idéias e ir em busca de outras e de opiniões já formuladas. É importante que ele passe pela experiência de construir seu discurso em torno de uma questão. Isso implica em que ele exerça a busca do conhecimento, o questionamento, a reflexão, o exame dos diferentes pontos de vista e a organização de sua própria opinião.

Uma das principais dificuldades dos alunos, apontadas pelos professores, foi a falta de idéias e de conhecimento dos temas. Contudo, os alunos precisam ser protegidos da terceira praga do ensino de português apontada por Faraco, “redações-tortura”, que é escrever sem ter idéias (1984, p. 19). Para isso, o professor pode se valer de exercícios de fluência e de desinibição no ato de escrever e exigir do aluno, principalmente, muita leitura de livros de ficção e de textos que ampliem o que ele tem a dizer. A partir das leituras das obras, dos textos e de suas experiências anteriores ele constrói novos conhecimentos. Com eles terá o que dizer e poderá construir seus próprios argumentos. Se não for assim, a produção escrita será um

O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

trabalho difícil e frustrante, e os alunos deixarão a escola sem saber redigir e sem ter desenvolvida a capacidade de escrever.

Trabalhar com temas que agradam ao aluno, também, facilita a escrita da dissertação. Cabe ao professor selecionar os temas que favoreçam ao aluno produzir um discurso pessoal, consistente e interessante.

Segundo a opinião dos professores, o principal objetivo que os alunos devem atingir na elaboração de uma dissertação é o de desenvolver as idéias observando introdução, desenvolvimento e conclusão. No entanto, o principal objetivo a ser atingido pelo aluno no ensino da dissertação é o desenvolvimento de um discurso pessoal. Este discurso se define como a produção de um texto com a marca pessoal e intransferível do autor, e não por clichês, estereótipos, pelo lugar-comum e pelo discurso alheio. Segundo Pécora, o discurso requer que o aprendiz desenvolva a capacidade de construir um texto, não apenas dominando as normas específicas da escrita, mas todos os elementos que, no interior de uma redação, permitem que ela seja reconhecida como uma totalidade semântica e não como um conjunto de elementos isolados. Essa totalidade semântica, segundo esse autor, deverá se apresentar como um discurso, isto é, uma manifestação verbal, capaz de recobrir de um valor intersubjetivo e pragmático, representando uma ação entre os interlocutores, no interior de uma situação particular de produção (1992, p. 59).

A escrita da dissertação observando a estrutura formal: introdução, desenvolvimento e conclusão, segundo a pesquisa, foi a qualidade mais citada pelo professor. Entendemos, porém, que a estrutura formal não pode ser considerada a qualidade fundamental do texto do aluno, pois o respeito à forma não é suficiente para garantir a qualidade. Esta resulta da produção de um texto que se

Esta resulta da produção de um texto que se apresente como um discurso que tenha sentido para o interlocutor, através do qual possa manter um diálogo com seu leitor. Para isso o aluno necessita ser treinado a dominar os mecanismos do processo discursivo e textual quando escreve uma dissertação, para que se identifique como autor do próprio texto.

Os procedimentos, os meios e as atividades que o professor utiliza no ensino da dissertação são variados. O maior problema detectado diz respeito ao ensino da dissertação a partir da escrita de parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão, e a partir dos tópicos frasais. A nosso ver, é mais proveitoso começar a escrever pelo todo para depois chegar às partes. A habilidade de escrever é alcançada quando o aluno se preocupa em desenvolver o seu raciocínio e questionamento em torno a uma questão como a expressão de um todo. A redação fragmentada e isolada de cada uma das partes não lhe permite organizar e desenvolver uma argumentação, pois não tem a visão dessa totalidade.

A pesquisa demonstrou que a maioria dos professores trabalha a argumentação observando e orientando como o aluno expõe as idéias e assume uma posição. Essa forma não coloca o aluno como um autor que deva convencer um leitor a respeito de alguma coisa. Há necessidade de, portanto, o professor fornecer ao aluno o conjunto de procedimentos lingüísticos empregados ao nível do discurso a fim de que, conforme afirma Vigner aprenda a sustentar uma afirmação, obter uma adesão ou justificar uma tomada de posição (1988, p. 112).

Constatamos uma excessiva preocupação dos professores com a prova de redação do concurso do vestibular. Por isso, possivelmente, essa seja a origem da preocu-

O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

pação com a estrutura formal da dissertação: introdução, desenvolvimento e conclusão, que, segundo eles, deve-se ao fato de ser a estrutura exigida no vestibular. Essa preocupação e o emprego dessa metodologia, novamente, fazem com que a discursividade do aluno deixe de ser prioritária, para privilegiar o aspecto formal do texto. Essa prática, como afirma Costa Val, pode resultar em dissertações certinhas e arrumadinhas, mas desinteressantes e inconsistentes, pois a correção idiomática e a organização segundo um modelo não são suficientes para garantir a boa qualidade de um texto. É preciso, portanto, buscar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno (1993, p. 127-128)

A expressiva maioria dos professores apresenta modelos e sugestões no ensino da dissertação. No entanto, acreditamos que esses modelos anulam toda a criatividade do aluno que acaba perdendo o gosto pelo que faz. Podemos comparar a ausência de modelos na dissertação ao trabalho de um bom artesão, cujo trabalho se sabe que é excelente. Segundo Pirsig, o bom artesão nunca segue a única linha de instruções:

“... enquanto trabalha, vai tomando suas decisões. Por isso, ficará concentrado e atento ao que está fazendo, mesmo que não esteja deliberadamente resolvido a fazê-lo. Seus movimentos estão em harmonia com a máquina. Ele não está seguindo nenhum conjunto de instruções escritas, porque a própria natureza do material com que está lidando determina os pensamentos e ações, que, dialeticamente, transformam o material trabalhado. O material e seus pensamentos estão em transformação conjunta e contínua, que só cessará quando ele estiver tranqüilo, e o trabalho, terminado” (1984, p. 160-161).

Aí está o ponto chave da questão: transformar o aluno num bom artesão verbal, sem modelos ou instruções escritas, para que a sua própria natureza determine seus pensamentos no processo produção.

O uso de modelos em sala de aula parece refletir a adoção do ensino prescritivo que não coloca o sujeito como fonte da comunicação, mas exige dele o domínio das formas da língua chamada culta. O aluno passa a buscar a forma “correta” da linguagem fora de si, em modelos prontos e prescritivos, anulando-se como sujeito do seu discurso.

A maioria dos professores trabalhou com número pequeno de dissertações até cinco no semestre. No entanto, a experiência docente nos tem mostrado que para conseguir bons resultados com o aluno, o treino da escrita deve ser constante e metódico. O segredo para o sucesso na escrita da dissertação é, com certeza, escrever e escrever, ler e escrever, escrever e ler, ler e ler. Ninguém consegue escrever bem escrevendo pouco. Ninguém consegue ler bem lendo pouco. Conforme afirma Guedes, “ler e escrever são habilidades: ler bem lendo pouco e escrever bem escrevendo pouco são sucessos tão improváveis quanto surfar bem surfando pouco, jogar tênis bem jogando pouco, biciletar bem biciletando pouco” (1994, p. 289).

O número de dissertações não pode ser inferior a dez semestrais, com as respectivas reescritas. A qualidade da escrita se conquista texto a texto, leitura a leitura, reescrita a reescrita. O contato freqüente com diversidade de textos e o treino constante da escrita conduz o aluno ao uso efetivo de sua voz, da sua palavra, bem como ao domínio de recursos expressivos necessários à produção.

O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

Como mostrou a pesquisa, a maioria dos professores lê todas as dissertações do aluno e acha isso muito cansativo, devido ao número excessivo de turmas e por dedicar para esta tarefa o tempo que seria para o descanso e para o lazer. O professor está certo quando lê todo o texto do aluno, pois é uma maneira de avaliar como está processando sua escrita e como está a aprendizagem da língua.

A prática da leitura em voz alta do próprio texto pelo aluno não é adotada pela maioria dos professores que foi pesquisada. Justificam a ausência dessa prática afirmando que os alunos não gostam de mostrar aos outros o que escrevem. Acreditamos, porém, que a leitura do próprio texto é de extrema importância no ensino da dissertação. Ela permite que os alunos percebam as incoerências de sua produção, a ausência de clareza das expressões, as falhas na concordância e na organização frasal, a inadequação de certos sinais de pontuação e a repetição de vocábulos e fonemas. Sua presença destitui a escrita de um processo artificial, resgatando o seu caráter real de interlocução, pois o aluno escreve para um leitor real e presente na sala de aula. Além disso, este tipo de leitura estimula a auto-confiança do aluno e, conseqüentemente, sua criatividade.

O critério mais utilizado pelos professores para selecionar os temas que trabalharam no ensino da dissertação foi o relacionado com os temas do momento. Este critério não coincide com o gosto dos alunos, apontado pelos professores, que foi o dos temas relacionados à sua vida pessoal. Contudo, se a qualidade primordial do sucesso da escrita é gostar de escrever, achamos que trabalhar com temas em que o aluno fale de si ou de sua realidade mais próxima pode ser excelente meio de despertar o gosto pela dissertação. Solicitar ao aluno para falar a respeito do que

conhece, é destituí-lo do martírio de encontrar argumentos a respeito de algo do qual, possivelmente, não esteja interessado. A construção de um texto requer mais do que o simples agrupamento de sentenças em torno a um tema, obedecendo a uma forma. Um trabalho só é produtivo quando os alunos se sentem envolvidos, encontrando uma motivação interna ao próprio trabalho a executar e uma razão para realizá-lo. Para isso, segundo Geraldí, eles precisam ter o que dizer, para quem dizer e uma razão para dizer, destituindo a escrita de um processo artificial (1993, p. 37).

A maioria dos professores costuma fazer anotações nas dissertações dos alunos. O maior percentual das respostas com relação aos tipos de anotações é o de usar recados e o de assinalar as incorreções. O professor está adotando uma metodologia adequada, já que a produção textual é um trabalho de escrita e reescrita, e, portanto, são indispensáveis as anotações. No entanto, ele não adota a prática da reescrita, que a nosso ver, complementar o processo que permanece incompleto: o aluno não passa pela experiência e não tem a satisfação de ver um trabalho seu concluído. A etapa mais importante, a da reescritura, através da qual ele poderia compreender o trabalho de artesão, de construtor de seu discurso e propor novas formas de expressão de suas idéias, fica excluída do processo de aprendizagem.

A pesquisa mostrou que, segundo a opinião dos professores, 44,00% dos alunos não gosta de escrever dissertação e 8,00% gosta às vezes, dependendo do tema. Isso mostra uma necessidade de os professores pesquisados repensarem o ensino da dissertação no segundo grau da forma como vem sendo desenvolvido. Nesse sentido, seria importante investigar junto aos alunos por que eles não

O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

gostam de dissertar. Certamente, os resultados seriam um subsídio valioso para o planejamento das atividades.

Os alunos, conforme mostrou a pesquisa, não têm o hábito da leitura. Cabe ao professor, portanto, despertar no aluno o gosto. Em seguida transformar esse gosto em necessidade, ensinando, segundo Guedes (1994), o aluno a dimensionar o que leu pelo que vive e a enriquecer o que vive pelo que leu; o professor de Português não pode nem pressupor o leitor nem esperar por ele: sua tarefa é construí-lo.

A maioria dos professores entrevistados utiliza literatura de apoio no ensino da dissertação e esta se resume praticamente a manuais de redação. Entendemos que ser um pesquisador faz parte do trabalho educativo. A literatura de apoio, portanto, está junto do professor para que aprimore o ensino do texto dissertativo. No entanto, essa literatura não pode se restringir a livros que apontam métodos e “receitas” de como ensinar, pois sabemos que seguir receitas não é o melhor caminho. A falta de domínio do conhecimento teórico e a prática da adoção de manuais destituem o professor de sua identidade e, conforme Geraldi, transformam sua prática pedagógica numa simples atividade de “capatazia” (1993, p. 112),

Os professores acham importante a troca de experiências dentro do ensino da dissertação, mas isso nenhuma escola promove. Nesse sentido, cabe, portanto, aos professores reivindicar junto às escolas espaço para a criação de grupos de estudo sobre o ensino da dissertação. Para Geraldi uma mudança só se produz coletivamente. No entanto, para o autor os grupos não podem ficar ao léu, nem podem ser dirigidos por alguém que se erige como juiz que decide o que estaria dentro da proposta pedagógica e o que estaria fora. Agindo assim, não só a proposta vira receita,

mas também os professores viram “tarefeiros e aplicadores”. E como não há uma receita com pesos e medidas, “o bolo acaba abatulado”, sem vida (1993, p. 25-26). Isso seria inútil se os professores não conquistassem sua autonomia, que não tem um ponto final, mas que se vai construindo cotidianamente. A criação de grupos de estudos parece ser um caminho para o aperfeiçoamento do ensino da dissertação.

A pesquisa mostra que os dois principais critérios utilizados pelos professores na correção das dissertações é a estrutura formal da dissertação — introdução, desenvolvimento e conclusão — e os aspectos gramaticais. Contudo, como já vimos, a forma não é essencial para determinar a qualidade de uma dissertação. O mais importante é avaliar a discursividade, a comunicabilidade, a coesão e a coerência. A correção gramatical pode ser cobrada. Apontados os erros, o aluno pode fazer sua autocorreção, consultando as gramáticas. Além disso, o contato com bons textos auxiliará a sanar esses problemas. A preocupação exagerada, porém, com as regras gramaticais pode sufocar o desenvolvimento da linguagem, incutindo no aluno insegurança e aversão ao próprio idioma.

Os professores de segundo grau das escolas de Bento Gonçalves necessitam aperfeiçoar-se com relação à avaliação das dissertações dos alunos, uma vez que 92,00% dos entrevistados acha difícil atribuir um valor para as dissertações. Isso acontece porque o professor não dispõe de critérios claros de avaliação: o que quer de seu aluno com o trabalho de dissertação? O que observar nas redações? O que avaliar? Respondidas estas perguntas, o trabalho de avaliação deixará de ser difícil e penoso.

Na avaliação, a clareza nos critérios é de vital importância. Os critérios, por sua vez, estão intimamente

O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

relacionados aos objetivos propostos. Para isso é necessário responder seguintes às questões: Para que ensinamos a dissertação ao aluno? Isto é: que resultados queremos alcançar com a dissertação? A resposta ao para que ensinar (objetivos) dará a resposta a o que e como avaliar (critérios). O que avaliamos na dissertação do aluno e como o fazemos? A clareza na formulação dos objetivos facilitará o trabalho de avaliação. Se concebemos a linguagem como uma forma de interação entre as pessoas, enquanto professores precisamos nos tornar interlocutores do aluno, respeitando a sua palavra: concordando, discordando e questionando a sua produção. Agindo assim, faremos com que o aluno se assuma como autor do seu pensar e escrever. Neste caso, queremos que o aluno desenvolva um discurso pessoal, claro, correto e coerente. E é isso que iremos avaliar.

A avaliação, portanto, depende da nossa concepção de linguagem, da nossa concepção de educação e da nossa concepção de aluno. Assumir uma postura que privilegie o aluno sujeito, com suas competências, suas peculiaridades, seus desejos e suas preferências será bom para o ensino da escrita.

Entendemos que o professor talvez necessite repensar os dois critérios principais que ele adota na avaliação das dissertações de seus alunos: a correção gramatical e a estrutura formal da dissertação. No que se refere à correção gramatical, é bom tomar Luft quando afirma que uma perseguição neurótica de erros só gera insegurança e desamor ao trato com a língua (1987, p.5). Quanto à estrutura formal, como já vimos, ela não é essencial para garantir a boa qualidade da dissertação.

A pesquisa mostrou que a expressiva maioria dos professores não elabora seus programas de ensino. Limita-

se a cumprir os conteúdos mínimos estabelecidos pela escola. Acreditamos, porém, que professor de língua portuguesa de 2º grau não pode se satisfazer em seguir simplesmente os conteúdos mínimos, mas a partir destes elaborar o próprio planejamento de ensino. Vimos, ainda, através da análise dos conteúdos mínimos, que em 50,00% das escolas há duas disciplinas para trabalhar a linguagem: uma de Língua Portuguesa e outra de Redação. Isso reflete a concepção dicotomizada da linguagem, que está presente no sistema educacional. Se os próprios currículos escolares, reconhecidos com o aval do Conselho Estadual de Educação, estabelecem essa dicotomia, é porque todo o sistema de ensino, evidenciando a total ignorância dos fundamentos teóricos que sustentam uma concepção de ensino da língua e da linguagem e sua respectiva metodologia, está impregnado dessa concepção que separa o ensino dos aspectos gramaticais da língua do ensino da produção textual. Que planejamento de conteúdos mínimos fará e que metodologias de ensino adotará o professor em cada uma dessas disciplinas? Faz-se necessário repensar a concepção do currículo dessas escolas, alicerçando-se em pressupostos teóricos que rompam com essa concepção dicotomizada da linguagem.

Nas escolas em que estão separadas as disciplinas de Língua Portuguesa e de Redação e Expressão, uma das soluções poderia ser a de um único professor desempenhar suas atividades integrando a teoria gramatical e a produção textual.

Nas outras 50,00% das escolas, em que a dissertação faz parte da disciplina de Língua Portuguesa, constatamos que o espaço para a produção escrita é muito pequeno, comparado ao estudo da teoria gramatical. Acreditamos,

O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

contudo, que é mais importante dedicar maior espaço à produção escrita.

Sabemos que é insustentável a posição de que a gramática deva ser abolida do ensino do 2º grau. Ela não precisa, porém, ser o centro do ensino. O aluno, como afirma Luft, pode aprender o domínio do idioma mediante o seu conhecimento e seu domínio apenas intuitivo gramática implícita -, pela vivência natural e espontânea da linguagem, com muita leitura e exposição a bons textos e, principalmente, muita escrita. O método natural da gramática, segundo o autor, consiste em, através de técnicas e expedientes apropriados, levar o aluno a descobrir as regras que subjazem às formas, frases e atos de comunicação e aprender a enunciá-las e explicitá-las, fazendo o caminho inverso do tradicional, que é dar e ditar regras, mandar decorar e obedecer. A gramática explícita pode ser funcional, ou seja, ministrada em função das necessidades e dos problemas de produção textual do aluno, para sanar deficiências ou confusões gramaticais, aperfeiçoar a escrita e melhorar a comunicação. O professor poderá orientar o aluno e ensiná-lo a consultar a gramática, dicionários e outros manuais práticos, tornando-se, assim, agente de sua aprendizagem (1987, p. 3-5).

A pesquisa mostrou que apenas um professor entregou os programas de ensino ao aluno no início do ano letivo. Julgamos importante para o aluno receber uma cópia do programa, explicitando os conteúdos que serão trabalhados, os objetivos propostos, os critérios de avaliação e a bibliografia que será utilizada. Desse modo, o planejamento da ação educativa do professor ficará claro para o aluno a fim de que ele participe, dê opiniões e direcione seus esforços na direção dos objetivos propostos.

VANILDA KÖCHE

É de suma importância que os critérios de avaliação estejam explícitos no programa de ensino para orientar o aluno na direção do aperfeiçoamento da escrita, e desse modo tome conhecimento do que se espera que ele produza. Com isso, entenderá porque são importantes as atividades, quais são as suas finalidades e como é avaliado.

Quanto à bibliografia, é indispensável que o aprendiz conheça os livros que o professor vai utilizar a fim de que, na medida de seu interesse, consulte os autores, esclareça suas dúvidas e resolva seus problemas de escrita.

CONCLUSÃO

As respostas dos professores deixam transparecer uma concepção de linguagem que visa apenas a comunicação, opondo-se aos teóricos atuais que defendem uma concepção interacionista, na qual o interlocutor está presente e que destitui, portanto, a escrita de seu processo de artificialidade.

Constatamos que o espaço dedicado ao ensino da dissertação é muito pequeno em relação aos conteúdos de gramática, evidenciando um ensino prescritivo, no qual não é dada à gramática sua função instrumental. Esse tipo de ensino é revelado também na adoção de modelos e na perseguição à forma, em detrimento do discurso do aluno.

A pesquisa demonstrou que uma das maiores dificuldades dos professores é a avaliação, por não haver critérios claros. Na avaliação das dissertações há ainda uma preocupação com a correção gramatical e com a forma em detrimento da coerência e da discursividade. Cabe ao professor revisar e atualizar os seus fundamentos teóricos que

O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

versam sobre a concepção de linguagem, de ensino, de aluno e a de avaliação.

A ausência dos programas de ensino mostrou que a maioria dos professores limita-se a cumprir os conteúdos mínimos estabelecidos pelo sistema de ensino e pela escola. Isso reflete um sistema autoritário no qual o próprio professor está inserido.

Sabemos que nossa pesquisa é limitada. É evidente que o ensino da dissertação necessita de maior investigação, a fim de que os órgãos responsáveis pela educação e os professores de Língua Portuguesa possam utilizar seus resultados como subsídio para a melhoria dos processos de ensino da escrita. Caberia às universidades investigar com maior profundidade as questões referentes ao ensino da dissertação, para se poder traçar um perfil adequado a respeito desse gênero.

O trabalho do professor é um desafio constante. Fugir do ensino prescritivo é um caminho que pode trazer ótimos resultados na escrita da dissertação. É importante que se busque uma relação dialógica, valorizando a produção do aluno, tornando-se seu interlocutor e favorecendo a interlocução na sala de aula. Desenvolver um ensino centrado no aluno é privilegiar a sua palavra e o seu discurso e fazê-lo descobrir-se autor.

REFERÊNCIAS

- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. Porto Alegre: Martins Fontes Editora Ltda, 1993.
- DELCAMBRE, Isabelle e DARRAS, Francine. Des modules d'apprentissage du genre dissertatif. *Pratiques* 75, p. 17-43, septembre 1992.

VANILDA KÖCHE

DELFORCE, Bernard. La dissertation et la recherche des idées ou: le retour de l'inventio. *Pratiques* 75, p. 316, septembre 1992.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de português. In: -. GERALDI, João Wanderley (org.), *O texto na sala de aula*. 8. ed. Cascavel : Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley. Prática e leitura de textos. In: -. GERALDI, João Wanderley (org.), *O texto na sala de aula*. 8. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: -. GERALDI, João Wanderley (org.), *O texto na sala de aula*. 8. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GUEDES, Paulo C. *Ensinar português é ensinar a escrever literatura brasileira*. (Tese de doutorado). Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1994.

LUFT, Celso Pedro. O ensino da gramática: sim ou não? Anais III Seminário integrado de ensino de línguas e Literatura. Porto Alegre: PUCRS/YÁZIGI, p. 1-6, 1987.

PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1992.

PIRSIG, M. Robert. *Zen e a arte da manutenção das motocicletas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

VIGNER, Gerard. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: - GALVES, Charlotte, ORLANDI, Eni Pulcinelli e OTONI, Paulo (org.). *O texto; escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.

O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

Recebido: julho 2001
Revisado: setembro 2001
Aceito: outubro 2001

Endereço para correspondência:
Vanilda Salton Köche
Rua Xingu, 113
95700-000 Bento Gonçalves, RS