

A redação no vestibular: um gênero híbrido

Victoria Wilson
Faculdade de Formação de Professores da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo: *O artigo tem como objetivo principal elaborar algumas reflexões iniciais sobre a produção do discurso escrito no evento vestibular sob a perspectiva discursiva, com fundamentação em Bakhtin e outros estudos de base sócio-discursiva. Esse interesse relaciona-se à dificuldade que os alunos demonstram ter para compreenderem e elaborarem textos escritos, especialmente em registros mais formais, em áreas do conhecimento e gêneros que se distanciam do cotidiano. Pretende-se considerar as especificidades do contexto e do gênero em questão como elementos articulados aos múltiplos letramentos e às diferentes esferas do conhecimento. Dessa forma, o estudo visa também a trazer à tona discussões sobre conhecimento escolar e a visão escolarizada da escrita.*

Palavras-chave: *Escrita. Conhecimento escolar. Gêneros discursivos e escolares.*

Introdução

Inúmeros estudos têm dado destaque à produção de textos dissertativos e argumentativos escritos por alunos do ensino médio, sobretudo redações de vestibular, e, mais, recentemente, as redações do ENEM. Geraldi (1993) já propunha uma distinção entre escrever, na escola, ação correspondente à produção de texto, e escrever para a escola, atividade associada à redação. Nesse sentido, a *redação* poderia se identificar com um tipo de texto considerado artificial, ao contrário da *produção de texto*, uma vez que nas atividades escolares não se escreve para um interlocutor real (a não ser o professor na condição de avaliador), em uma situação real de produção (a não ser a da sala de aula); acaba-se escrevendo basicamente para mostrar que se sabe escrever, e, muito raramente, para dizer alguma coisa.

O objetivo deste artigo consiste em examinar redações de vestibular, compreendendo-as como produções escritas

resultantes do processo de escolarização¹, portanto, como produções em que se encontram linguagens e valores agregados à cultura escolar². O interesse pelo estudo, ainda em fase preliminar, vincula-se à necessidade de compreender a produção de discursos e conhecimentos escolares. Entendemos serem as redações de vestibular um material produtivo para esse tipo de estudo, porque representam o encerramento de um ciclo escolar, depois de dez, onze anos de escolaridade, em que os alunos tiveram a oportunidade (ou deveriam ter tido) de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita. Mas, historicamente, destaca-se a dificuldade que eles têm de entender e elaborar o discurso verbal, oral e escrito, especialmente em registros mais formais, que se distanciam da linguagem do cotidiano (GOULART, 2007). E as redações de vestibular incluem-se nesse caso, pois são textos/gêneros discursivos, em geral, de natureza argumentativa e requerem, por isso, maior domínio da escrita formal e maior monitoramento estilístico em relação ao uso da norma culta da língua (a norma prevista nessas situações).

As relações entre a variedade linguística, considerada a norma culta e as demais variedades, registro e estilo são recortadas, segundo Bentes (2009, p. 118), por três critérios: “o das relações entre grupos e/ou classes sociais, o das relações entre oralidade-escrita e o das relações entre local-global.” A

¹ Sobre o conceito de escolarização, Faria Filho (2007) trabalha com três sentidos, um dos quais é relevante para nós. É o que compreende a escolarização como a produção de representações sociais que têm na escola o *locus* fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados – são as dimensões e implicações sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao letramento, ao reconhecimento ou não das competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil (FARIA FILHO, 2007, p. 194).

² Cultura escolar é entendida por Faria Filho (2007, p. 195) como a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares. Nesse sentido, valemo-nos, em nosso trabalho, dos conhecimentos, das sensibilidades e dos valores incorporados pelos sujeitos escolares.

autora acredita no entrelaçamento desses critérios na constituição do “popular”, o que nos faz seguir a mesma linha de raciocínio para refletirmos sobre as linguagens e estilos que se manifestam nas redações. Porque, como Bentes, há outros estudiosos que compartilham esse ponto de vista. Para citar, Signorini (2002) advoga o polilinguismo desfazendo a dicotomia norma culta, de um lado, e norma popular, de outro. Em maior escala, o conhecimento escolar é compreendido por Lopes (1999, 2008) como uma mescla de diferentes esferas do conhecimento em permanente luta e tensão.

Para este artigo, partiremos de alguns pressupostos: (a) a redação se configura como um gênero discursivo e, como tal, subordina-se ao princípio dialógico (BAKHTIN, 1993, 2003); (b) um texto (e a redação é um texto) “é o produto de uma atividade discursiva *onde alguém diga algo a alguém*” (GERALDI, 1993, p. 98); (c) enunciar é argumentar: “enunciar é agir sobre o Outro, isto é, enunciar extrapola a ideia de compreender e responder enunciados” Goulart (2007, p. 2); (d) o aluno depende fundamentalmente da escola para se familiarizar com os modelos de prestígio, com os padrões formais da língua escrita (SIGNORINI, 2001, p. 114). Acreditamos que os candidatos, nesse tipo de evento que é o vestibular, elaboram seus textos de modo a desempenhar o que se espera deles, conforme as agendas protocoladas, e, que, por essa razão, esforçam-se por se adaptar ao gênero e às demandas da situação, mesmo porque (e apesar de) realizam ações com e sobre a linguagem (cf. GERALDI, 1993).

Acrescentamos a esses pressupostos duas considerações: a linguagem é heterogeneamente constituída (CORRÊA, 2004); e “as comunidades linguísticas não são homogêneas (antes pelo contrário, na nossa sociedade se debatem interesses antagônicos) e, portanto, operam tanto com diferentes conjuntos de noções (sistemas de referências) quanto com diferentes formas de construção de enunciados” (GERALDI, 1993, p. 105).

Nesse caso, estamos cientes de que certa estabilização de padrões gramaticais, discursivos e textuais convivem com outras formas, que com eles dialogam, ainda que soem como

dissonantes, pois ao lado (e com) a estabilidade esperada, há muito de instável nesse dizer.

O artigo divide-se em mais quatro seções. Na segunda seção, serão delineadas algumas concepções e reflexões sobre o conhecimento escolar, a língua e as linguagens sociais; a terceira seção é dedicada ao contexto do estudo; a quarta está reservada à interpretação de alguns excertos do pequeno grupo de redações escolhidas para este trabalho; e, finalmente, a quinta apresentará algumas conclusões.

A base teórica do estudo

Ao salientar a natureza heterogênea da escrita, Corrêa (2004) argumenta sobre o quanto é preciso entender o texto escrito dos alunos numa perspectiva dialógica e não como produto encerrado em si mesmo. Suas conclusões levam a crer que, no afã de produzirem seus textos, num evento como o vestibular, os alunos (escreventes) esforçam-se para se adequar ao *código institucionalizado*; ou *do que supõe[m] como institucionalizado para a sua escrita* (CORRÊA, 2004, p. 61). Salienta o autor que todo o trabalho de produção textual do aluno pode ser visto “*no diálogo que estabelece com o que julga ser o modo de constituição da escrita*” (CORRÊA, 2004, p. 126).

No exame das práticas escolares de produção de texto, Leal parece confirmar essa linha de raciocínio traçada por Corrêa. A autora, baseando-se na natureza dialógica que configura o espaço escolar, caracteriza a produção dos textos dos alunos, explicando que *o modo como os aprendizes interagem ancora-se no modo como lhes é solicitado que escrevam* (LEAL, 2005, p. 58). Também a ideia de uma representação da escrita é enfatizada pela autora:

Assim, o que é dito pelos aprendizes encontra-se sustentado no que imaginam que os professores pensam deles, no que acreditam que os professores pensam sobre o assunto, no que imaginam que a escola deseja que eles digam e deles espera obter, nos efeitos que buscam alcançar escrevendo de determinada forma, dentre outros fatores (LEAL, 2005, p. 61).

De fato, a escola, ao escolarizar os gêneros, torna-os muitas vezes artificiais e mecânicos, transmitindo uma ideia de gêneros puros, prontos e acabados e de língua única, conforme já aludimos. Para Signorini (2001), a escrita do aluno é percebida e compreendida como que desvinculada de uma prática sócio-discursiva específica. “Tende a ser percebida sobretudo como um objeto autônomo em relação às práticas de produção de linguagem que lhe são mais familiares. A apreensão escolar do texto como um todo composto de unidades discretas manipuláveis segundo esquemas prévios (ou modelos) de composição tanto reflete quanto reforça esse modo de percepção” (SIGNORINI, 2001, p. 114).

O mesmo ponto de vista é destacado em Geraldi (1993), ao recuperar de Osakabe (1982) as propriedades da escrita no processo de escolarização. Segundo essa autora (*apud* GERALDI, 1993, p. 180), a escola “hipertrofia duas características da escrita: a sua fixidez (necessária para permitir a interlocução à distância) e a tendência monológica (resultante das condições de produção em que o interlocutor não se faz presente, face a face, como na oralidade, mas como imagem do próprio autor)”.

Desse modo, pode-se perceber o quanto a cultura escolar e a cultura escrita escolarizada tornam-se determinantes na formação e constituição dos saberes dos alunos: como representações de modelos de escrita, de leitura, etc.

Para Soares (2006), a escola “está indissociavelmente ligada à constituição dos ‘saberes escolares’, dessa forma, a escolarização é um “processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui” (SOARES, 2006, p. 20-1). A mesma compreensão encontramos em Goulart (2010), para quem a escolarização da cultura escrita está associada aos processos e às finalidades formais do ensinar e do aprender. Esse é o papel da escola, o que nos leva a considerar as redações como gêneros escolares, produtos culturais da escola (cf. SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Para esses autores, os gêneros escolares são elaborados como instrumentos

para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos.

Porém, ao lado dessa força centralizadora, unificadora, centrípeta, nas palavras de Bakhtin, simbolizada pela *palavra autoritária* (no caso a instituição escolar), atuam as forças centrífugas, descentralizadoras da língua (cf. BAKHTIN, 1993, p. 82-3; 142-3), representadas pelo universo variado das linguagens sociais que também convivem no espaço escolar. São esses os fundamentos que encontramos em Lopes (2008) para quem a organização curricular e os saberes escolares são híbridos, pois, quando produzidos na escola, passam a ser recontextualizados, isto é, *os processos simbólicos são desterritorializados e os gêneros impuros se expandem* (LOPES, 2008, p. 31). Por isso, é possível assumir uma concepção de escola, e, conseqüentemente, de discurso pedagógico, em suas dimensões discursiva e dialógica, ou, ainda como uma *arena de conflito* (LOPES, 2008), onde convivem ruptura e descontextualização, reposicionamentos e refocalizações.

Se, por um lado, a escola e as práticas escolares revelam-se como práticas modelares, por outro, também refletem estados de tensão e ruptura com os valores e linguagens circundantes. É nessa arena de conflito e hibridização (da língua e dos discursos) e não apenas de estabilidade e unificação que o aluno, dentre outras atividades e funções, aprende a escrever. Ou seja: se a escola e a organização curricular instauram e constituem uma arena de conflito, os gêneros escolares também (se) constituem (como) "um campo de luta, uma arena discursiva" (MACHADO, 2008, p. 154), uma vez que são esferas de uso da linguagem, por isso, são, antes de tudo, gêneros discursivos. Na condição de gêneros discursivos, os gêneros escolares também são o *locus* para manifestações discursivas de heteroglossia.

Ainda que a escola se esforce por privilegiar o ensino da língua, em sua variante culta, tomada como se fosse a "língua única", os textos produzidos pelos alunos não escondem as inúmeras e imbrincadas linguagens sociais que circulam não só fora como também dentro da escola. Os alunos são afetados pelos múltiplos letramentos (SILVA; ARAÚJO, 2011). A

concepção de língua única está apoiada, segundo Bakhtin, na concepção do sistema gramatical abstrato de formas normativas, abstraída das percepções ideológicas concretas que a preenchem e da contínua evolução histórica da linguagem viva.

A vida social viva e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional abstratamente única, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais, fechadas; os elementos abstratos da língua, idênticos entre si, carregam-se de diferentes conteúdos semânticos e axiológicos, ressoando de diversas maneiras no interior destas diferentes perspectivas” (BAKHTIN, 1993, p. 96).

Desse modo, até mesmo essa língua tida como homogênea, compõe-se da pluralidade da vida concreta, e a língua trabalhada na escola não escapa de seu destino mundano e plural. É o plurilinguismo social a que Bakhtin se refere e Goulart reivindica para compreender a cultura escrita num movimento em que “múltiplas linguagens sociais e gêneros do discurso se entrelaçam, caracterizando-a discursivamente” (GOULART, 2010, p. 444).

Daí ser central a compreensão da prosa (especialmente o romance), em Bakhtin, como manifestação plural da cultura letrada para pensarmos as redações de vestibular como expressões híbridas e plurais e não mais como gênero em que se manifesta exclusiva ou preferencialmente a "língua única" representada pela norma culta ou a variante escolar dela oriunda. Pois nem a norma culta encerra em si mesma uma única norma – antes é um amálgama de algumas normas linguísticas prestigiadas em que se fundem linguagens oriundas de diferentes usos sociais da língua ("os falantes de uma mesma língua não compartilham, necessariamente, de um mesmo background cultural" (SIGNORINI, 2002, p. 111) –, nem a "variante" escolar, que privilegia seu ensino, alcança ou reproduz o ideal de purismo e homogeneidade linguísticas.

Com isso, estamos propondo que se compreendam os usos linguísticos fora da dicotomia e da polaridade, mas em função da "alternância, mistura ou fusão de códigos linguísticos e

paralinguísticos" (como fenômeno central e não mais periférico de análise (SIGNORINI, 2002, p. 112-3), pois, a variação nos usos da língua é:

inerente ao polilinguismo compreendido como o estado da língua em uso, em suas múltiplas camadas de conglomerados de formas estratificadas, que tanto se sobrepõem, se mesclam, se ‘contaminam’ mutuamente, quanto se contrastam, se separam e se redefinem continuamente na/pela ação verbal dos falantes (SIGNORINI, 2002, p. 119).

A concepção pluridiscursiva da língua também encontramos em Bakhtin:

(...) em cada momento da sua existência histórica, a linguagem é grandemente pluridiscursiva. Deve-se isso à coexistência de contradições sócio-ideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diversos grupos sócio-ideológicos, entre correntes, escolas, círculos, etc., etc. Estes ‘falares’ do plurilinguismo entrecruzam-se de maneira multiforme, formando novos ‘falares’ socialmente típicos (BAKHTIN, 1993, p. 98).

Apesar das inúmeras falhas já apontadas e detectadas na escola, é com base nesse processo de escolarização que os textos são produzidos e vão se tornando significativos e compondo um / o conjunto de saberes – múltiplos e híbridos –, já que são atravessados pelo estilo. Há, quanto ao estilo, ponderações interessantes a se fazer. Bakhtin afirma o seguinte: (a) “Onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero.” (2003, p. 268); (b) “Na pluralidade premeditada (consciente) de estilos, sempre há relações dialógicas entre os estilos. Não podemos entender essas interrelações em termos puramente linguísticos (ou até mecânicos)” (2003, p. 317).

Expandindo essa noção, Signorini (2011) abre uma perspectiva interessante para o aprofundamento da reflexão sobre os letramentos escolares e sua relação com o estilo. Talvez aí

esteja a chave para compreendermos e analisarmos as redações como um gênero híbrido ainda que a sua produção esteja vinculada ao letramento e conhecimento escolares.

Embora a escrita como tecnologia integrada a práticas institucionais imponha, necessariamente, a familiaridade com formas e fórmulas já dadas, a serem introduzidas e exploradas (no sentido de experimentadas) nas/pelos letramentos escolares, o estilo como processo heterogênico de atualização e (re)contextualização sócio-histórica dessas formas e fórmulas de um 'fora' que atravessa, contorce, rompe e até vira do avesso, envolve necessariamente também ações voltadas para o aqui e agora da situação de produção, bem como para o cálculo do que seja possível, desejável, imaginável etc., a partir daquela situação (SIGNORINI, 2011, p. 207).

Parafraseando Geraldi, é preciso compreender que, mediante formas e fórmulas de aprendizagem, muito se faz com a linguagem.

O material de análise e o contexto da pesquisa

Selecionamos para este estudo, redações de vestibular, material cedido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), correspondente ao ano de 2011. Para efeito de análise, foram escolhidas aleatoriamente quatro redações, uma referente à cada instituição que compõe o vestibular da UERJ, a saber: UERJ; Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO); Academia de Bombeiros Militar D. Pedro II (CBMERJ); Academia de Polícia Militar D. João VI (PMERJ).

A prova de "Língua Portuguesa Instrumental com Redação" equivale à última das três fases do vestibular dessa universidade. Nas duas primeiras fases, a prova é de múltipla escolha e classifica o candidato. A última é eliminatória e, além das provas específicas da área, compreende cinco questões discursivas mais a redação. A prova de 2011 (como as anteriores) encontra-se disponível no site da UERJ³.

³ http://www.vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/2011/exame_discursivo/ed_provas_e_padrões-de_respostas.html.

O programa da prova, (também disponível no site da universidade), prioriza o “uso da língua e o conhecimento de nomenclatura e normas gramaticais”; privilegia a habilidade de leitura, a competência na argumentação, “comprovando capacidade de organização do pensamento no código escrito de registro culto”. Sobre a redação, a orientação é a de o aluno escrever um texto argumentativo, a fim de que seja capaz de defender uma opinião em registro formal da língua. Chama-se a atenção também para os aspectos de construção dos argumentos e do texto.

De acordo com esse programa, evidenciam-se as ações desejadas e esperadas pela universidade em que letramento escolar e conhecimento constituem o eixo central em direção à qualificação e aprovação do candidato. Práticas de escrita, particularmente a de textos argumentativos, são exigidas, o que requer conhecimento proveniente da Linguística Textual (coesão e coerência), do registro culto da língua, dos gêneros discursivos e dos aspectos gramaticais que envolvem o uso da língua. Ou seja, o êxito do aluno parece estar vinculado a um tipo de ensino mais sistemático como o letramento escolar e às expectativas do próprio contexto.

Sobre a prova, esclarecemos: (i) as primeiras questões eram referentes a três textos: o poema “O Sobrevivente” de Carlos Drummond de Andrade; uma tirinha de Mafalda; e um texto adaptado para uma resenha. Todos os textos tinham como tema (direta ou indiretamente) a comunicação e seus efeitos; (ii) a redação, de natureza argumentativa, solicitava do aluno o desenvolvimento de uma opinião a respeito da ocorrência ou não do empobrecimento das formas atuais de comunicação; (iii) a proposta da redação vinha acompanhada de uma resposta dada pelo escritor José Saramago a uma entrevista a um jornal sobre a economia de caracteres das informações postadas no Twitter. Vejamos a formulação da proposta:

Os textos anteriores e o fragmento de entrevista abaixo discutem problemas relacionados às formas contemporâneas de comunicação.

Em entrevista dada ao Diário Digital, o escritor português José Saramago critica o meio de comunicação virtual conhecido como *Twitter**.

Diário Digital: O senhor acompanha o fenômeno do *Twitter*? Acredita que a concisão de se expressar em 140 caracteres tem algum valor? Já pensou em abrir uma conta no *site*?

José Saramago: Nem sequer é para mim uma tentação de neófito. Os tais 140 caracteres refletem algo que já conhecíamos: a tendência para o monossílabo como forma de comunicação. De degrau em degrau, vamos descendo até o grunhido.

<http://oglobo.globo.com>

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos e de suas reflexões pessoais, redija um texto argumentativo com no mínimo 20 e no máximo 30 linhas, em que desenvolva sua opinião acerca da ocorrência, ou não, de um empobrecimento das formas atuais de comunicação entre as pessoas.

Utilize o registro padrão da língua e atribua um título ao seu texto.

A análise, qualitativa, busca no método indiciário (GINZBURG, 1989) privilegiar a singularidade dos dados, nem sempre visíveis ou previsíveis. Os critérios de seleção dos dados singulares serão baseados no que compreendemos ser representativo para a análise. A opção pelo paradigma indiciário nos oferece a possibilidade de procurar/detectar o que considerarmos singular ou produtivo e saliente no contexto linguístico. Ou de acordo com Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997),

interessa-nos mais, do ponto de vista teórico, flagrar o instante em que o sujeito demonstra, oralmente ou por escrito [em nosso caso, por escrito], sua preocupação com

determinado aspecto formal ou semântico da linguagem. Da mesma forma, ainda que não seja indagação simples, interessa-nos saber que fato singular, que aspecto do contexto, de forma ou de significação linguística, ou ainda que possível combinação desses fatores pode ter adquirido saliência particular para o sujeito, colocando-se, assim, na origem da sua preocupação, na origem do problema para o qual passa a buscar uma solução, ainda que muitas vezes episódica e circunstancial (ABAURRE *et al.*, 1997, p. 21).

O objetivo é buscar elementos que possam revelar a tensão entre as forças centrípetas e centrífugas da língua; observar os modos de dizer e escrever no vestibular para compreender as normas linguísticas que se fazem notar nesse evento de letramento; identificar ocorrências que sejam indícios de monitoramento estilístico e consciência linguística por parte do escrevente. A cultura escrita será considerada, conforme Goulart (2010, p. 443), pelo “viés da materialidade e da textualidade dos discursos, ou melhor, das materialidades e das textualidades dos discursos (...)”, que serão, aqui, tratadas discursivamente.

Passemos, então, à análise das redações.

A redação e a reflexão linguística: considerações iniciais

De acordo com o exposto, exploraremos alguns excertos, com base nas quatro redações escolhidas, de acordo com a procedência: UERJ, UEZO, CBMERJ, PMERJ, doravante rotuladas como redação (1), redação (2), redação (3) e redação (4), respectivamente.

Na reflexão da *pessoa que fala no* romance, Bakhtin (1993) aponta para a importância de se observar a relação entre a palavra alheia e o contexto onde ela se manifesta. Diz o autor o seguinte:

Por maior que seja a precisão com que é transmitido, o discurso de outrem incluído no contexto sempre está submetido a notáveis transformações de significado. O contexto que avoluma a palavra de outrem origina um fundo dialógico cuja influência pode ser muito grande. (...) A

palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que a enquadra não um contexto mecânico, mas um amálgama químico (BAKHTIN, 1993, p. 141).

Tomaremos como *palavra alheia*, as ocorrências linguísticas/discursivas que evidenciam traços do que estamos compreendendo por cultura escrita escolarizada, desde as formas e os usos mais cristalizados e estereotipados até os movimentos mais sutis que possam demonstrar um processo de interiorização e apropriação dos saberes escolares em articulação com outros saberes. Cabe lembrar com Irene Machado (que retoma Bakhtin) que "a prosificação da cultura letrada pode ser considerada um processo altamente transgressor, de desestabilização de uma ordem cultural que parecia inabalável" (MACHADO, 2008, p. 154).

Na combinação sobre os gêneros primários (comunicação oral) e secundários (formas escritas), Bakhtin sinaliza suas possibilidades combinatórias: "Da mesma forma como a cultura é atravessada por deslocamento e transformações, as formas discursivas são suscetíveis de modificações" (MACHADO, 2008, p. 161). Na visão bakhtiniana, os gêneros discursivos "criam elos entre os elementos heterogêneos culturais" (MACHADO, 2008, p. 161).

Nas redações, é visível a mescla de saberes provenientes de outras esferas além da escolar. Machado (2008) chama a atenção para o alcance da teoria bakhtiniana, especialmente, a dimensão prosaica, "no contexto das interações de uma cultura dialogicizada não apenas pela palavra, mas por linguagens da comunicação, seja dos ritos ou das mediações tecnológicas" (MACHADO, 2008, p. 163).

O tema da redação centrado nas formas de comunicação digitais é muito próximo da maioria dos candidatos, basicamente composta por jovens, em contato diário com computadores e meios eletrônicos. Por sua vez, a coletânea, além das passagens em destaque, especialmente, na proposta, é uma forma de guia e orientação para a argumentação do texto. Grande parte das redações recupera as informações da coletânea, como forma de se aproximar da palavra de autoridade. "A força do argumento

dessa palavra está ligada ao valor/peso que a fortalece e a sustenta, construído no passado hierárquico” (GOULART, 2007, p. 4).

Vejamos então exemplos que podem oferecer uma ideia do que intencionamos defender: a expansão, o hibridismo dos gêneros discursivos e das linguagens que circulam socialmente e que afetam diretamente os gêneros escolares, sobretudo, aqueles que estão sob o peso da palavra de autoridade, como as redações de vestibular.

Em termos linguísticos, os textos escritos apresentam casos de: usos inusitados da língua; cristalizações (expressões formulaicas de introdução de parágrafos); problemas de ortografia/significado; marcas da oralidade; usos que indicam referência à cultura escrita; orações e períodos truncados; construções tautológicas (cujos sentidos são circulares); reprodução das ideias da proposta. Exemplifiquemos com algumas passagens:

(a) Usos inusitados da língua:

- “Essa reflexão passa a não ser afirmada ao pensarmos na quantidade de novas formas, opiniões e princípios que essas vertentes nos presenteiam.” (red. 1)
- Entretanto, esses pensamentos tem seus âmbitos negativos (...) (red. 1)
- (...) assim como estabelecemos nossa unidade de pensamento todos os dias. (red. 1)

(b) Cristalizações (expressões formulaicas/estabilizadas de introdução de parágrafos)

- Pode-se afirmar que o mundo contemporâneo nos proporciona bombásticas formas de nos comunicarmos. (red. 1)
- É do conhecimento de todos que a internet surgiu como meio de comunicação rápida. (red. 3)

- No mundo contemporâneo valoriza-se cada vez mais a rapidez e facilidade e comodismo (...) (red. 4)
- Fica claro diante do exposto que o dinamismo e excesso de tecnologia influência de maneira direta os jovens

(c) Problemas de ortografia/significado:

- Visto que pela força do abto, com o uso da internet pelos jovens cada vez mais cedo, (...) (red. 2)
- A muitos casos de pessoas que de tanto usar suas novas palavras acabam esquecendo de como realmente é escrita determinada palavra. (red. 3)
- Afim de resgatar um costume considerado por muitos perda de tempo. (red. 4)
- Fica claro diante do exposto que o dinamismo e excesso de tecnologia influência de maneira direta os jovens (red. 4)

(d) Marcas da oralidade (que compõem a escrita):

- Pode-se afirmar que o mundo contemporâneo nos proporciona bombásticas formas de nos comunicarmos. (red. 1)
- De fato as formas de comunicação estão cada vez mais velozes, porém para o seu não empobrecimento é preciso que haja divisão, onde deve-se evitar caminhos onde sabemos que as noticiais e assuntos não são confiáveis, como sites de busca onde se tem uma abertura para modificação do conteúdo pelo público (...) (red. 1)

(e) Usos que indicam referência à cultura escrita (ou à imagem dessa cultura):

- Essa reflexão passa a não ser afirmada ao pensarmos na quantidade de novas formas, opiniões e princípios que essas vertentes nos presenteiam. (red. 1)

- (...) e ainda com a transformação da linguagem podemos reviver um segundo modernismo, utilizando apenas uma palavra para representação de um sentimento. (red. 1)
- Entretanto, esses pensamentos tem seus âmbitos negativos não podemos olvidar que a utilização da má comunicação já levou um país entrar em guerra contra outro, como é o caso dos Estados Unidos e o Iraque (...) (red. 1)
- (...) e essa mesma forma de satélite nos faz deparar com cada vez mais neologismos (...) (red. 1)

(f) Orações e períodos truncados:

- Nesses grandes meios de comunicação se necessário, e é, aumentar o número de caracteres assim não prejudicando e sim influenciando uma melhor comunicação, tendo espaço para textos mais elaborados. (red. 2)
- Dependendo de como se usa a internet e seus modos de interação entre as pessoas tanto ajuda quanto atrapalha, seu modo de comunicação. (red. 3)
- Assim, o que deve ser destacado é o equilíbrio entre os prós e contras onde apesar de todos os aspectos negativos a comunicação moderna estabelece avanços, portanto cabendo a população empobrecer ou não esses.

(g) Construções tautológicas (cujos sentidos são circulares)

- Assim, o que deve ser destacado é o equilíbrio entre os prós e contras onde apesar de todos os aspectos negativos a comunicação moderna estabelece avanços, portanto cabendo a população empobrecer ou não esses. (red. 1)
- (...) ou saber confiar e desconfiar quando necessário, assim como estabelecemos nossa unidade de pensamento todos os dias. (red. 1)
- Esse curto tempo acabou encurtando as palavras. (red. 2)

- Portanto se já temos tantas inovações que encurtam a comunicação não há necessidade de encurtar nossas palavras e conseqüentemente nossa cultura. (red. 2)
- A muitos casos de pessoas que de tanto usar suas novas palavras acabam esquecendo de como realmente é escrita determinada palavra. (red. 3)
- Dependendo de como se usa a internet e seus modos de interação entre as pessoas tanto ajuda quanto atrapalha, seu modo de comunicação. Tudo vai ser relativo ao jeito que o utilitário separa os cento e quarenta caracteres de uma redação entre vinte e trinta linhas. (red.3)

(h) Reprodução das /alusão às ideias da proposta:

- Nesses grandes meios de comunicação se necessário, e é, aumentar o número de caracteres assim não prejudicando e sim influenciando uma melhor comunicação, tendo espaço para textos mais elaborados. (red. 2)
- Portanto se já temos tantas inovações que encurtam a comunicação não há necessidade de encurtar nossas palavras e conseqüentemente nossa cultura. (red. 2)
- Tudo vai ser relativo ao jeito que o utilitário separa os cento e quarenta caracteres de uma redação entre vinte e trinta linhas. (red. 3)
- No mundo contemporâneo valoriza-se cada vez mais a rapidez e facilidade e comodismo, fazendo com que surjam idéias que tornem as coisas mais rápidas e fáceis, isso acontece também com a escrita que vem sendo diariamente reduzida a códigos e sinais. (red. 4)

Os exemplos que acabamos de elencar foram os mais perceptíveis em termos dos usos linguísticos que refletem um enquadramento às propriedades do gênero “redação dissertativo-argumentativa”, no que Corrêa designa como alçamento do escrevente a uma imagem idealizada e institucionalizada do código que a escola apregea como modelo (CORRÊA, 2001,

2004), ou como um processo de “iconização estilística”, segundo Bentes (2009, p. 129).

A presença de usos inusitados da língua parecem reforçar esse processo de iconização estilística na tentativa de aproximação da língua escrita: “vertentes”; “âmbitos negativos”, “unidade de pensamento”. O mesmo se pode dizer em relação aos usos que fazem parte da referência escolar e são mais explícitos, só para citar alguns, como “olvidar” e “neologismos” que remetem ao conhecimento linguístico e “segundo modernismo”, que demonstra o conhecimento enciclopédico, em alusão ao movimento modernista na literatura e nas artes. O uso, por vezes, excessivo desses termos dá a impressão de uma caricatura da escrita, ou melhor, da imagem que os alunos têm da escrita e que foram construídas na escola e também fora dela (a mídia tem dado destaque à norma culta sobre as demais ultimamente).

Há também exemplos de uso de conectores – empregados adequadamente – que circulam nas duas modalidades – oral e escrita – mas que são valorizados nas redações de vestibular como elementos de coesão textual. Assim encontramos:

- “entretanto”: esse conector é usado no primeiro parágrafo de desenvolvimento da redação (1); tem mais massa fônica que o seu correlato “mas” e faz todo o sentido na redação em que o aluno vai trabalhar com dois pontos de vista:
- O uso de redes sociais, informações via satélites e a própria mudança da linguagem ao longo do tempo, nos faz refletir os prós e os contras desse dinamismo a nossa forma de comunicação. / Entretanto, esses pensamentos tem seus âmbitos negativos;
- “de fato”: De fato as formas de comunicação estão cada vez mais velozes (red. 1);
- “assim” como conector de conclusão, em: Assim, o que deve ser destacado;
- “visto que”: como conector causal é menos comum na língua falada: Visto que pela força do abto (red. 2);

- “portanto” como conector de conclusão em construção condicional, marca fortemente o teor argumentativo: Portanto se já temos tantas inovações que encurtam a comunicação não há necessidade de encurtar nossas palavras e conseqüentemente nossa cultura (red. 2).
- Dependendo de como se usa a internet e seus modos de interação entre as pessoas (...): oração reduzida com valor adverbial modal ou conformativa, usada na conclusão da redação, reforça o argumento (red. 3).

Todas essas ocorrências são indícios fortes de que os alunos se apropriam dos saberes escolares sobre a língua e oscilam entre usos mais ou menos precisos, construções mais ou menos produtivas em termos de teor de informatividade. Por exemplo, as construções tautológicas (g) pecam pelo baixo teor de informatividade e mostram o quanto a escola precisa desenvolver mais com os alunos atividades com a escrita em diferentes gêneros, sobretudo os mais formais e mais distantes do cotidiano de cada um.

De acordo com Antunes (2002, p. 131), “não se instaura um texto sem uma função comunicativo-social”. Ainda que observemos indícios de pouca familiaridade e experiência em redigir textos dissertativos, tal dificuldade está, de certo modo, vinculada a um ensino de língua também distanciado, seja das próprias questões gramaticais, como morfologia e sintaxe, seja de suas propriedades funcionais e discursivas. Antunes faz a seguinte afirmação:

Falar ou escrever é ativar sentidos e representações já sedimentados, que sejam relevantes num determinado modelo de realidade e para um fim específico; é, antes de tudo, agir, atuar socialmente; é, nas mais diferentes oportunidades, realizar atos convencionalmente definidos, tipificados pelos grupos sociais, atos normalizados, estabilizados em gêneros, com feição própria e definida. É uma forma a mais de, tipicamente, externar intenções de praticar ações, de intervir socialmente, de ‘fazer’, afinal (ANTUNES, 2002, p. 130-1).

Nas redações de vestibular, o receptor/co-leitor do texto (o avaliador) espera ler e encontrar o que a autora reivindica para a construção de um texto. No entanto, não é isso que ocorre na maioria das vezes.

O distanciamento dos modos de dizer e fazer também podem estar relacionados aos fatores como acessibilidade e disponibilidade nos termos propostos por Kalman (2008) em relação à cultura letrada e podem explicar o tipo de produção escrita que encontramos. Para ela, o acesso à cultura escrita refere-se às condições sociais para a apropriação da leitura e da escrita; e a disponibilidade estaria relacionada às condições materiais para que o processo de leitura e escrita se desenvolva. Britto (2003) também chama a atenção para esses aspectos quando se refere à aprendizagem da norma culta, assim como Bagno (2002). Para este autor, o padrão

sempre esteve intimamente associado com a escrita mais monitorada, usada para fins estetizantes e retóricos. Como o acesso à escrita se faz primordialmente na escolarização formal, só aquele contingente mínimo de brasileiros que podia frequentar a sala de aula entrava em contato com essa norma cultuada. Nossa sociedade, por isso, desde sempre tem se caracterizado por exibir uma cultura muito mais centrada nas práticas orais do que nas práticas livrescas centradas nos gêneros textuais escritos mais prestigiados” (BAGNO, 2002, p. 188).

Essas considerações de Bagno sobre a ênfase da oralidade sobre a escrita certamente são relevantes, porque fazem ver a exclusão social de muitos cidadãos. Mas devem ser compreendidas também ao lado da proposta de Corrêa. Para este autor, seja as construções fragmentadas, seja as marcas mais tópicas da oralidade, constituem, sim, uma projeção que o escrevente faz da fala, tomada como “unidade de comunicação”, porém, fazem parte da circulação dialógica mais ampla entre os universos da fala e da escrita.

Em todas as passagens – dos usos cristalizados, estabilizados e “estranhos”, às marcas de oralidade e à

fragmentação e circularidade das construções sintáticas, há um entrecruzamento de linguagens sociais (normas/variantes linguísticas) no qual a lógica diglósica não se sustenta, devido, especialmente, “à circulação dialógica que o escrevente faz ao produzir o texto escrito” (CORRÊA, 2001, p. 161). Há, no curso da produção linguístico-discursiva, uma atenção aos padrões formais da língua escrita que, em meio a outros usos que se afastam desses padrões, fazem-nos reconhecer que “a heterogeneidade que habita as práticas orais e letradas prévias – mas não exteriores às experiências com o texto escolar – tem correspondência com a heterogeneidade que caracteriza a escrita escolar como heterogênea” (CORRÊA, 2001, p. 146). Importante assinalar esse aspecto para que possamos lidar com a heterogeneidade na escrita como algo que a constitui, logo, como proclama Corrêa, heterogeneidade da escrita.

Em face aos múltiplos letramentos, podemos também destacar passagens que revelam influência quer da mídia, quer do senso comum. Juntas, compõem o conjunto da cultura escolar e reforçam o entrecruzamento das forças centrípetas e centrífugas, a mescla de conhecimentos e linguagens na produção escrita desses candidatos. Vejamos:

- Entretanto, esses pensamentos tem seus âmbitos negativos não podemos olvidar que a utilização da má comunicação já levou um país entrar em guerra contra outro, como é o caso dos Estados Unidos e o Iraque; e essa mesma forma de satélite nos faz deparar com cada vez mais neologismos, e formas de palavras escritas erroneamente, recebemos notícias até de acidentes domésticos envolvendo compra de remédios sem prescrição médica e seus sintomas procurando na internet. (red. 1)
- As tecnologias em si como computador, celular, são inventos que diminuem a distância de comunicação entre duas ou mais pessoas. (red. 2)
- A comunicação em segundos ajudou em muitos aspectos como as relações internacionais, na bolsa de valores mesmo com os fusos horários. (red. 2)

- A comunicação em segundos ajudou em muitos aspectos como as relações internacionais, na bolsa de valores mesmo com os fusos horários. (red. 2)
- Visto que pela força do abto, com o uso da internet pelos jovens cada vez mais cedo, faz com que eles acabem utilizando o vocabulário da internet no seu dia-a-dia e não só na internet. (red. 2)
- Hoje os utilitários da internet possuem um vocabulário próprio para se comunicarem em seus blogs ou no twitter, orkut, facebook e outras páginas de relacionamento. Muitas pessoas acabam trazendo para o seu cotidiano esse vocabulário de abreviaturas e neologismos. (red. 3)
- Hoje para poupar tempo e dinheiro é comumente usado por velhos e jovens torpedos e outros tipos de mensagem instantânea, mais e mais velhos aprenderam no papel a técnica da boa escrita, por mais que utilizem os artifícios das novas tendências de comunicação, se necessário saberão utilizar o conhecimentos adquiridos, através dos livros e das técnicas consideradas ultrapassadas, já os mais novos certamente com o costume de escrever rápido e abreviado, estão ficando com o vocabulário em palavreados, então surgem idéias para incentivos a leitura, tais como, bienal do livro, feiras de livros já utilizados, aluguel em estações ferroviárias e outros. Afim de resgatar um costume considerado por muitos perda de tempo. (red. 4)

Tais informações circulam na escola e fora dela. Aqui podemos notar como são frouxas as fronteiras entre o conhecimento escolarizado e o cotidiano. Tudo indica que estamos diante de um caso de “polifonia urbana” em que os gêneros discursivos se expandem “nos formatos criados pelos códigos culturais das linguagens da comunicação mediada” (MACHADO, 2008, p. 165). A influência da cultura de massa, sua capacidade de mobilização e penetração, estão associadas, segundo Lopes (1999, p. 153-4), ao fato de que a cultura de massa “*fala* diretamente ao senso comum, reforçando suas concepções conservadoras que não encontram outros espaços para serem questionadas.” Como diz

Bakhtin (1993, p. 92): “o discurso como que vive na fronteira do seu próprio contexto e daquele de outrem”. Se é fato que a cultura escolar quer preservar um ideal de língua e conhecimento, no exercício de práticas modelares e de prestígio, é fato também que o “produto” dessas práticas acaba por revelar estados de tensão e ruptura com os valores e linguagens circundantes. Já citamos anteriormente que a cultura é atravessada por deslocamentos e transformações e que as formas discursivas são suscetíveis de modificações e os gêneros são criados com e entre os elementos heterogêneos culturais. Portanto, as redações acabam por condensar de forma mais visível todos esses movimentos.

Considerações

Se esperarmos que os textos produzidos pelos alunos atendam ao ideal unificador de cultura, língua e conhecimento, não seremos capazes de perceber nem a heterogeneidade constitutiva da escrita, nem também as especificidades do gênero “redação de vestibular”. A arquitetura dos textos reproduz ora “os padrões institucionalizados de escrita (norma “cultura”; fixação da relação gênero/forma/função), ora a de padrões sócio-pragmáticos de ação na/pela linguagem (estratégia persuasiva; expressão emotiva)” (SIGNORINI, 2006, p. 127). Ao invés de trabalharmos com o conceito de língua partida, cindida que só reforçaria a dicotomia entre as variantes culta e popular, devemos considerar o amálgama das linguagens sociais e compreendê-las como manifestações enunciativas legítimas, resultado do trabalho escolar e das experiências individuais e sociais.

Por outro lado, é preciso reconhecer as articulações entre as linguagens sociais que circulam nesses textos, num contexto formal como o vestibular. O discurso de autoridade é muitas vezes o guia condutor dos discursos produzidos nessas redações – ao controlar o discurso dos candidatos, desempenha, paradoxalmente, o papel de argumento de autoridade em seus textos; mas também é controlado pelo emaranhado de estilos que a eles se mesclam: “o estilo como processo heterogênico de atualização e (re)contextualização sócio-histórica dessas formas e

fórmulas de um ‘fora’ que atravessa, contorce, rompe e até vira do avesso”, a que Signorini (2011) se refere.

Por outro lado, observamos o quanto o ensino de língua poderia oferecer mais aos alunos, estimulando-os à compreensão responsiva, tornando-os menos inquilinos e mais proprietários da língua. Como argumenta Goulart (2007, p. 105-6): “Se não há espaço [nas aulas], ou há pouco, para o oferecimento de contrapalavras, limitam-se as possibilidades de surgimento de novas direções para o conhecimento. (...) A distância entre textualidades características das linguagens sociais e dos gêneros do discurso do cotidiano e textualidades das linguagens sociais e gêneros trabalhados na escola pode gerar dificuldades para a aprendizagem das disciplinas escolares”.

Referências

ANTUNES, I. No meio do caminho tinha um equívoco: gramática tudo ou nada. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 127-134.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L.. Em busca de pistas. In: ABAURRE, M. B. M. *et al.* (Org.). *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras/ ALB, 1997. p. 13- 36. [3ª reimpressão, 2002]

BAGNO, M. Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 179-200.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: UNESP, Hucitec, 1993.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

BENTES, A. M. Tudo que é sólido desmancha no ar: sobre o problema do popular na linguagem. *Gragoatá*, Niterói, n. 27, p. 117-134, 2009.

BRITTO, L. P. L. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino do português. In: MARCUSCHI, L., SIGNORINI, I. *et al.* (Org.).

Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166. [1ª reimpressão, 2006]

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FARIA FILHO, L. M. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). *Culturas escolares, sabres e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193-211.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. (Org.). *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOULART, C. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. *Pro-Posições*, v.18, n. 3(54), p. 93-107, 2007.

GOULART, C. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, M. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 438-456.

KALMAN, J. *La verdadera historia de la alfabetización de Ana*. Conferência realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 20 ago. 2008.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. da G. C.; ROCHA, G. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FAE/UFMG, 2005. p. 53-68.

LOPES, A. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LOPES, A. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 151-166.

Prova Instrumental de língua Portuguesa e redação. Disponível em: http://www.Vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/index_portal.php. Acesso em 20 abr. 2011.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. (Col.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: MARCUSCHI, L., SIGNORINI, I. *et al.* (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134. [1ª reimpressão 2006]

SIGNORINI, I. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 93-125.

SIGNORINI, I. Estilo e agentividade na escrita. In: TFOUNI, L. V. (Org.). *Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.197-216.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, D. L. Influência do histórico de letramento dos candidatos na mobilização de práticas letradas na redação de vestibular. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 705-725, 2011.

SOARES, M. A. A escolarização da literatura infantil e juvenil. EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H.; MACHADO, Z. D. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 [1999]. p. 17-49.

Recebido em 23 de janeiro de 2012
e aceito em 14 de abril de 2012.

Title: *The vestibular essay: a hybrid genre*

Abstract: *The aim of this paper is to reflect on the production of written discourse on the event called “vestibular”. It is based on the studies developed by Bakhtin and other discursive and pragmatic studies. The paper focuses on a problem teachers face daily at school, that is, students find it difficult to understand and to develop written texts, mainly the ones concerned with formal discourse which seems somehow distant from their daily life. It is our purpose to take into account context specificities, the genre in question as well as issues concerning multiple literacies and different stages of knowledge. It is also our intention to discuss school knowledge and the perception of what school writing is.*

Keywords: *Writing. School knowledge. Speech and formal genres.*