

PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS REQUERIDAS PELA AVALIAÇÃO DE REDAÇÃO DO ENEM EM (DES)USO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Sílvio Ribeiro da SILVA

Taynan Lima CARVALHO

Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí

Resumo: Neste texto, apresentamos dados referentes a um estudo sobre o eixo de ensino produção de texto escrito apresentado ao aluno pelo livro didático de Português (LDP) 'Português Projetos', adotado pelas escolas que obtiveram o pior desempenho na prova de redação do ENEM nos anos de 2010, 2011 e 2012. As questões motivadoras do estudo foram: (i) O baixo desempenho dos alunos das três escolas estaduais com menor pontuação na prova de Redação do ENEM entre 2010 e 2012 está associado à concepção de produção escrita adotada pelo LDP, que desconsidera as competências expressas na matriz de referência para Redação?; (ii) Que concepção de linguagem e de texto escrito se sobressai nas atividades de produção de texto do LDP? Os resultados mostram que, no livro analisado, inexistiu mobilização das competências mensuradas pela avaliação de Redação do ENEM, o que pode favorecer um mau resultado dos alunos usuários do material.

Palavras-chave: Produção de texto escrito. Livro didático de Português. ENEM.

TEXT PRODUCTION IN HIGH SCHOOL: REQUIRED SKILLS FOR ENEM WRITING ASSESSMENT IN (DIS)USE IN PORTUGUESE TEXTBOOK

Abstract: In this paper, we present data from a study on written text production teaching presented by the Portuguese textbook (PT) 'Português Projetos', adopted by schools that obtained the worst ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio - 'National High School Exam') performance on the writing test in the years 2010, 2011 and 2012. The motivating issues of the study were: (i) Is the poor performance of students of three state schools with the lowest score on ENEM's Writing test between 2010 and 2012 associated with the conception of written production adopted by the PT which disregards expressed competences in the reference matrix for Writing?; (ii) What language and written text conception stands out in the text production activities of the PT? The results show that in the analyzed book, mobilization of the skills measured by ENEM's Writing evaluation is nonexistent, which may favor a bad result from students who uses the material.

Keywords: Written text production. Portuguese Textbook. ENEM

PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA:
COMPETENCIAS REQUERIDAS POR LA EVALUACIÓN DE REDACCIÓN DEL
ENEM EN (DES)USO EN EL LIBRO DE TEXTO DE LENGUA PORTUGUESA

Resumen: En este texto presentamos datos referentes a un estudio acerca del eje de enseñanza de producción de texto escrito presentado a los alumnos por el libro de texto de Lengua Portuguesa '*Português Projetos*', adoptado por las escuelas que obtuvieron el peor desempeño en la prueba de Redacción del *ENEM* en los años de 2010 y 2012. Las cuestiones que motivaron este estudio fueron: (i) ¿El bajo desempeño de los alumnos de las tres escuelas del estado con puntuación más baja en la prueba de Redacción del *ENEM* entre 2010 y 2012 está asociado a la concepción de escrita adoptada por el libro de texto de Lengua Portuguesa?; (ii) ¿Que concepción de lenguaje y de texto escrito se sobresale en las actividades de producción de texto del libro analizado? Los resultados enseñan que, en el libro analizado, es inexistente la movilización de las competencias mensuradas por la evaluación de Redacción del *ENEM*, lo que puede contribuir con el bajo resultado de los alumnos usuarios del material.

Palabras-clave: Producción de texto escrito. Libro de Texto de Lengua Portuguesa. *ENEM*.

INTRODUÇÃO

O estudo que apresentamos aqui partiu, inicialmente, da busca pela pontuação mais baixa obtida pelas escolas da esfera pública estadual da cidade de Jataí GO, na prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio, nos anos 2010 a 2012, focando o LDP (Livro Didático de Português) adotado por elas¹.

Ao observarmos as pontuações mais baixas alcançadas na prova de Redação pelas escolas públicas jataienses, naquele momento, notamos, a partir de uma consulta ao site do FNDE (*Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*), que três unidades (38% do total de escolas que participaram do exame), com mais baixo desempenho, adotavam o mesmo LDP: *Português – Projetos*, Volume único, de autoria de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura, Editora Ática².

Partindo disso, analisamos se as propostas de produção de texto escrito apresentadas ao aluno pelo LDP mencionado priorizavam as competências da Matriz de Referência para

¹ A escolha por estes anos foi por conta de que somente estavam disponíveis resultados dos referidos no momento de elaboração do projeto (entre fevereiro e março de 2014).

² FONTE: FNDE - <https://www.fnde.gov.br/distribuicao/madnet/popularMunicipio>

Redação do ENEM, considerando a prioridade que têm para a produção de um texto escrito de qualidade.

A escolha por um trabalho sobre produção escrita partiu do pressuposto de que ela possui um papel relevante para a sociedade e, além disso, se faz determinante na escola, uma vez que sua presença é efetiva no desenvolvimento dos letramentos do aluno.

Optamos por um estudo voltado à análise de LDP pelo fato de ele despertar muito interesse nos pesquisadores. Trata-se de uma ferramenta bastante utilizada pelos professores durante suas aulas, sendo também um dos maiores instrumentos para acesso ao letramento de grande parte dos alunos. É através dele que se prepara o aluno para que possa praticar a produção escrita.

Uma atenção especial em nosso trabalho também foi dada ao ENEM, uma vez que sua importância é inegável na contemporaneidade. O exame tem por objetivo avaliar, facilitar e garantir o ingresso a grande parte das Universidades e instituições de ensino público superior no Brasil, além de, atualmente, ser uma das etapas para a solicitação de recursos financeiros para cursar uma instituição privada. Por isso, escolhemos analisar se o LPD em observação levava em conta o que o ENEM propõe, tendo em vista sua matriz de referência para a produção da Redação.

Os objetivos específicos foram: (a) analisar se os saberes (capacidades discursivas – SCHNEUWLY & DOLZ, [1997]2010) mobilizados pelas propostas de produção escrita do LDP *Português Projetos*, adotado por 38% das escolas estaduais com menor pontuação na prova de Redação do ENEM entre 2010 e 2012, priorizam as *competências* da Matriz de Referência para Redação; (b) hipotetizar se o insucesso dos alunos dessas escolas na prova de Redação pode ser motivado pelas propostas de produção escrita não trabalharem o desenvolvimento das *competências* requeridas pela avaliação; (c) verificar se as atividades de produção de texto escrito apresentadas pelo LDP contribuem para uma aprendizagem efetiva de escrita, considerando as condições de produção, ressaltando sua finalidade, a especificidade do gênero, os lugares preferenciais de circulação e o interlocutor, deixando claro o estabelecimento de um tema, o levantamento de ideias e dados acerca do que será escrito.

Para o alcance dos objetivos elencados, propusemos uma pesquisa voltada aos procedimentos metodológicos da Linguística Aplicada (LA) e caracterizada como qualitativo-interpretativista. Nesse tipo de pesquisa, a realidade não pode ser considerada independente do indivíduo pelo fato de ser ela construída por esse indivíduo. Assim, o pesquisador não tem como se tornar neutro, já que os fatos a serem pesquisados são indissociáveis da sua figura (MOITA LOPES, 2005), sendo ele parte integrante do processo de construção do conhecimento, interpretando os fenômenos e atribuindo-lhes um significado.

Adotamos, também, os procedimentos da pesquisa bibliográfica, levando em conta os referenciais teóricos que discutem o ensino de produção de texto escrito, tais como aqueles propostos por Costa Val (2003), Marcuschi e Cavalcante (2005), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), dentre outros.

Para mostrar os caminhos percorridos em busca do alcance dos objetivos, este artigo está dividido em cinco partes. Inicialmente, apresentamos algumas considerações sobre a produção de textos escritos discutidas nos referenciais teóricos. Na sequência, mostramos de que forma o LDP *Português – Projetos* é apresentado ao aluno para, em seguida, darmos início à análise dos dados, em busca do alcance dos objetivos levantados. Na parte da análise, apresentamos alguns exemplos ilustrativos, seguidos de nossas impressões, no intuito de mostrar de que forma o LDP trabalha a produção de texto escrito. Terminamos com as considerações finais, além das referências bibliográficas, que trazem a lista dos materiais teóricos usados para sustentação das análises.

A PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO E A PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO NOS REFERENCIAIS

A produção de texto escrito apresenta um papel relevante para o mundo em que vivemos. A sociedade leva-nos a produzir textos por diversos motivos. Um deles é o fato de que todo o conteúdo ensinado na escola se vincula ao domínio da escrita, pois o mesmo é requisito para a aquisição de tais conteúdos.

A escola tem por obrigação capacitar o aluno no que diz respeito à produção de texto escrito, para que ele saiba utilizá-la de forma adequada, de acordo com a circunstância de

interação, levando em conta se essa produção será caracterizada como um gênero do discurso primário ou secundário (BAKHTIN, [1952-53] 1979). O ensino de produção textual é relevante, porque auxilia na formação de cidadãos, que por sua vez podem passar de sujeitos passivos para sujeitos ativos que criticam, argumentam e interagem com as outras pessoas.

Segundo Koch & Elias (2011), a escrita é compreendida na interação escritor-leitor, considerando-se a intenção daquele que utiliza a língua e o conhecimento do leitor, que, por sua vez, é primordial nesse processo. É essa concepção de produção de texto escrito que o ensino de Língua Portuguesa está procurando (ou deveria procurar) desenvolver em sala de aula.

Para os PCN (1998), a prática de produção de texto escrito é um trabalho que tem por objetivo preparar escritores capacitados a produzirem textos com coerência, coesão e eficácia. Ainda segundo os referenciais, a definição de escritor competente parte do pressuposto de que este saiba produzir um texto, considerando seu âmbito cultural, selecionando o gênero no qual o seu discurso poderá se realizar e escolhendo o que for mais apropriado segundo o seu intento. Além disso, um bom escritor consegue revisar um texto até considerá-lo apropriado para o momento e ainda se utiliza de outros escritos para apoiar a sua própria produção.

Silva (2009a) diz que, na escola, a produção de texto escrito permite que o aluno passe de um mero espectador da produção elaborada por outrem para um sujeito que elabora sua própria produção, tornando-se autor do texto. Isso lhe proporciona a possibilidade de reflexão e diálogo com outros textos, além de garantir a interação com os professores, permitindo o confronto e a experiência linguística em diversas situações.

O domínio da escrita oferece ao indivíduo uma participação plena no mundo social, pois esta competência leva-o a obter um amplo conjunto de conhecimentos e capacidades. Para Bakhtin ([1952-53]1979), a língua escrita faz parte de um sistema profundamente complexo. Por isso, a escola, a instituição que mais propicia o desenvolvimento dos letramentos considerados dominantes (ROJO, 2009), possui a função primordial de oferecer a ele estratégias que o tornarão capacitado a ler e a produzir esses gêneros complexos.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 22) há a afirmação de que todo texto se constrói a partir da interação, isto é, “[...] a existência de um texto depende de que alguém o processe em algum contexto; [...]”. As orientações defendem, ainda (p. 24), a ideia de que é pela produção de textos “[...] que o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita – fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza uma nova significação para seus processos subjetivos”.

Entende-se, portanto, que as orientações curriculares, em relação à disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, pressupõem que se reflita sobre como produzir um texto, levando em conta seu receptor e o meio de circulação para cada forma de interação.

Como colocado em Silva (2009a, p. 54-5), “o texto escrito produzido pelo aluno é uma unidade de sentido. Seu produtor, para sua elaboração, mobiliza um conjunto de saberes lexicais, gramaticais e textuais/discursivos utilizados nas ações sobre a linguagem na relação com o outro, o seu interlocutor”. Os PCN de Língua Portuguesa (1998) valorizam a produção do texto pelo aluno ao afirmar que as ações pedagógicas começam e terminam pelo trabalho com o texto de sua autoria. Para Geraldi (1993), a produção de textos é o ponto de partida e o de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem de língua, uma vez que a totalidade da língua só é revelada no texto, onde o sujeito projeta sua visão de mundo.

A FORMA COMPOSICIONAL DO LDP ANALISADO

Segundo o Guia do PNLEM (2008), o LDP *Português – Projetos* constitui-se de um único volume e divide-se em quatro unidades. Cada unidade, por sua vez, estrutura-se em abertura e proposta de projeto pedagógico, seguidas de três ou quatro capítulos. A primeira unidade do LDP introduz os conceitos de linguagem, língua e fala, bem como os conceitos básicos de teoria da literatura. As unidades seguintes abordam a periodização literária, abarcando as literaturas brasileira e portuguesa, com destaque para a primeira. O volume encerra-se com o *Apêndice Gramatical*, seção constituída de 83 páginas, em que se apresenta a síntese de alguns pontos da gramática tradicional da língua.

Dentro de cada unidade, a *abertura* apresenta material variado, incluindo imagens, a fim de embasar o desenvolvimento do projeto a partir de temas bastante amplos, como, por exemplo: *O ser humano faz, O ser humano pensa, O ser humano se organiza e cria leis de convivência, O ser humano ri, se entristece, ama, O ser humano: sua natureza e contradições.*

Centrada em atividades de leitura, análise, produção oral e escrita e na promoção de atitudes e princípios éticos, a obra organiza-se a partir da operacionalização de projetos que exploram temas diversos, de onde derivam atividades a partir de textos de variados gêneros.

Para o Guia do PNLEM (2008), as atividades de produção de texto estimulam a formação do aluno como autor, pois preveem a satisfação de diferentes propósitos comunicativos, conforme as situações sociais previstas. Levam em consideração os fatores de textualidade, embora nem sempre esses venham explicitamente referidos ou indicados.

As etapas que envolvem a produção textual, o eixo de interesse neste estudo, recebem pouco destaque, pois a obra se volta prioritariamente para os cuidados apenas com o planejamento. Em muitas propostas, o aluno é orientado a reunir informações prévias, a considerar a natureza do gênero que seu texto vai assumir, a prever a ordem ou a sequência em que as informações ou as ideias devem aparecer, a pensar no processo de construção do texto. Em contrapartida, a etapa de revisão textual praticamente não é abordada.

As habilidades mais diretamente ligadas à construção formal do texto são exploradas, ainda que de forma global, implícita e indireta, em especial no que diz respeito à estruturação do texto em parágrafos ou dos parágrafos em períodos.

OS DADOS DIZEM AO PESQUISADOR O QUE SÃO

Ao iniciar esta parte, convém retomar um de nossos objetivos, o qual ia ao encontro da ideia de identificar se o LDP *Português Projetos*, adotado por 38% das unidades escolares de Ensino Médio da cidade de Jataí-GO com as menores pontuações na prova de Redação do ENEM nos anos de 2010 a 2012, mobilizava, nas propostas de produção de texto escrito, as competências requeridas aos alunos na prova de Redação do exame.

Tão logo demos início à geração dos dados, usando os procedimentos metodológicos já apresentados, deparamo-nos com a ocorrência nula de mobilização das competências requeridas pela prova de redação do ENEM. A impressão que tivemos é que o LDP em análise entrou no mercado editorial em uma época em que inexistia o Exame Nacional do Ensino Médio; daí o motivo de não mobilizar as competências específicas da matriz da prova de Redação. Logicamente, isso não é verdade, já que, segundo o INEP, o exame teve início em 1998 e o livro em observação tem sua edição datada de 2009, onze (11) anos após a instauração do ENEM.

Se a ausência de mobilização das competências da prova de Redação do ENEM contribuir para o insucesso do aluno no resultado, está esclarecido porque os alunos das escolas com as menores pontuações tiveram esse baixo desempenho.

Constatada a questão há pouco apresentada, partimos para os demais objetivos elencados. Uma das tarefas previstas para ser realizada diz respeito a um levantamento quantitativo dos gêneros do discurso que são apresentados ao aluno para a produção de texto, intencionando observar a existência ou não de diversidade. Os dados referentes a este aspecto do estudo aparecem na sequência.

Unidade	Capítulo/seção	Gênero	Aspecto tipológico	Página
1	Projeto	Legenda	Descrever ações	16
		Narrativa escolar	Narrar	16
		Poesia ou prosa	Narrar	19
	Capítulo 1	Texto icônico-verbal	Expor	29
	Capítulo 2	Roteiro de cinema	Narrar	39
	Capítulo 3	Poema	Narrar	51
	Capítulo 4	Texto teatral	Narrar	59
2	Projeto	NSA	NSA ³	71
	Capítulo 1	Autobiografia	Relatar	84
		Depoimento	Relatar	108
	Capítulo 2	Relato	Relatar	123
		Carta	Relatar	123

³ NSA = Não se aplica. Usamos esta denominação porque a proposta de produção escrita não especifica o gênero a ser produzido. O que o LDP diz é que deve ser escrito um texto na forma que o aluno quiser (narrativo, dissertativo, poema...) sobre o preconceito.

	Capítulo 3	Currículo	Relatar	139
	Capítulo 4	Carta	Argumentar	153
3	Projeto	Piada	Narrar	165
		Narrativa escolar	Narrar	170
		Carta	Narrar	177
	Capítulo 1	Notícia	Relatar	210
		Reportagem	Relatar	241
	Capítulo 2	Entrevista	Expor	257
	Capítulo 3	Crônica	Narrar	276
4	Projeto	Legenda	Descrever ações	291
	Capítulo 1	Texto expositivo científico	Expor	309
	Capítulo 2	Texto crítico	Argumentar	344
		Resumo	Expor	372
		Resenha crítica	Argumentar	389
	Capítulo 3	Ensaio	Argumentar	430
Total de propostas de produção de texto				27

Figura 1: Gêneros e aspectos tipológicos privilegiados pelo LDP *Português Projetos*

Ao observar os gêneros apresentados ao aluno, notamos a superioridade quantitativa do aspecto tipológico narrar. Sabe-se que a prova de Redação do ENEM é corrigida levando em conta uma matriz de referência. Essa matriz, elaborada pelo INEP, com a colaboração de especialistas, foi criada com o intuito de operacionalizar o exame. A matriz apresenta cinco competências. Para cada competência expressa para Redação existem níveis de conhecimento associados, indo de 1 a 5. Um olhar mais específico sobre as competências mensuradas indica que nenhuma delas vai ao encontro, ou sequer tangencia, considerações em relação ao aspecto narrativo. Isso pode ser visto na figura na sequência.

Competências
I - Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.
II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
V - Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Figura 2: Quadro de competências da prova de Redação ENEM

As competências II e IV fazem alusão explícita ao texto com viés argumentativo. Analisando o gráfico 1, adiante, nota-se que, de todas as propostas de produção de texto apresentadas ao aluno, 15% ficam enquadradas no aspecto tipológico argumentar e 33% no narrar. Com isso, é possível perceber que as propostas de produção de texto do LDP em análise colaboram com o aluno num outro sentido, já que narrar é importante, mas a argumentação é um aspecto da linguagem que necessita de instrumentalização, por mais que argumentemos desde sempre em nossas práticas linguísticas.

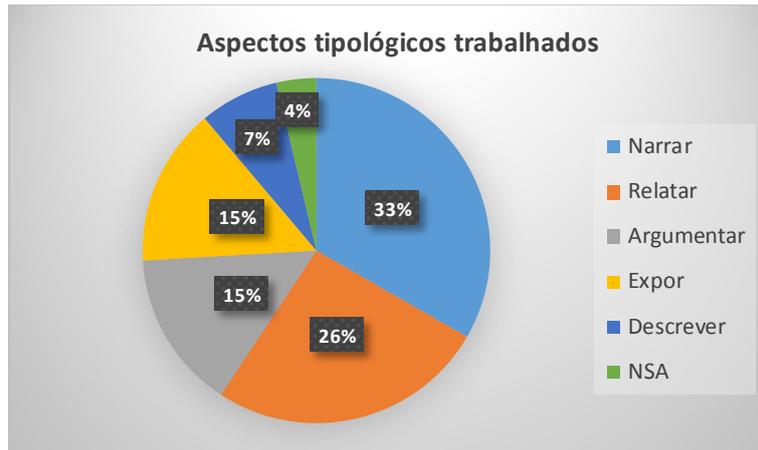
Trabalhar com a argumentação na escola é uma atitude prevista pelos referenciais voltados ao ensino de Língua Portuguesa. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), por exemplo, ao apontar os eixos organizadores das ações de ensino e de aprendizagem (p. 37-8), diz-se que as atividades inerentes às práticas linguageiras devem levar em conta o uso de recursos linguísticos referentes à organização – temporal e/ou espacial – das sequências do texto ou à *construção da argumentação* (grifo nosso).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) orientam que, dentre algumas competências a serem adquiridas pelo aluno, está a de confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens em suas manifestações (p. 95). Para isso, é preciso o domínio das capacidades de argumentar, as quais devem ser ensinadas na/pela escola.

Silva (2008) diz que o discurso argumentativo está presente no cotidiano da vida de qualquer pessoa através de apelos verbais e visuais das mais variadas formas. Será nos textos argumentativos que a persuasão ocorrerá de forma mais nítida. Assim, um bom trabalho escolar com a argumentação pode fazer com que o aluno tenha meios de se libertar do discurso manipulador tão presente em praticamente todas as situações cotidianas.

No que diz respeito à abordagem do LDP em relação aos aspectos tipológicos, quantitativamente, temos os seguintes dados.

Gráfico 1: Aspectos tipológicos



Os dados quantitativos apontam que todos os aspectos tipológicos elencados por Dolz & Schneuwly ([1996]2010) foram privilegiados. Consideramos um fator positivo a variedade de gêneros do discurso apresentados ao aluno nas propostas de produção de texto, por mais que a maioria deles seja somente dos aspectos tipológicos do narrar e do relatar.

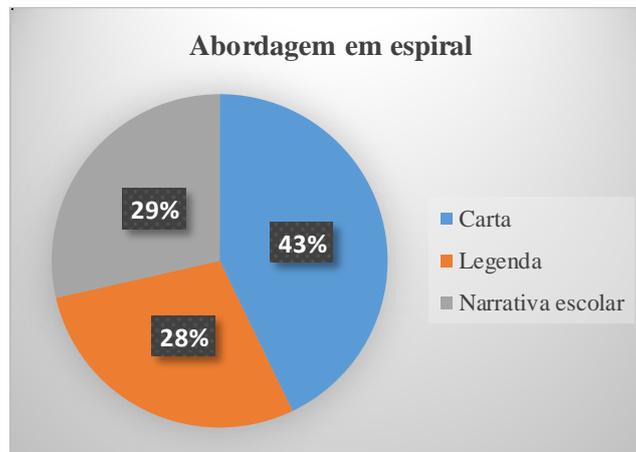
Os textos a serem trabalhados com o aluno devem ser organizados em agrupamentos de textos, conforme preveem as orientações curriculares. Segundo o referencial (p. 36), “as escolas devem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, [...], fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos”. Dolz & Schneuwly ([1996]2010) defendem a instauração de agrupamentos de textos a serem trabalhados com o aluno segundo os aspectos tipológicos predominantes em cada um. Para eles, a importância do agrupamento está no fato de que ele faz possível a construção de instrumentos capazes de levar o aluno ao domínio de capacidades que o tornarão apto a ‘manusear’ os gêneros agrupados. Os autores defendem, ainda, que a diversidade de gêneros a serem trabalhados com o aluno oferece a ele a possibilidade de confronto entre um gênero e outro, do mesmo agrupamento ou não, tornando-o um ‘expert’ no domínio dos mais diversos gêneros disponíveis para a construção da interação social pela linguagem.

O trabalho com os gêneros agrupados pode favorecer, ainda, a abordagem em espiral. Para Dolz e Schneuwly ([1996] 2010), tal abordagem se faz relevante porque um mesmo gênero pode ser abordado em níveis de complexidade diferentes, voltando a ser objeto de

estudo diversas vezes ao longo da escolaridade, com graus diferentes de aprofundamento, tornando o aluno mais bem instrumentalizado em relação àquele gênero.

Já Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2001]2010) dizem que a vantagem da abordagem espiral reside no fato de que o aluno, ao retomar um gênero já estudado, mas num outro nível, terá exercitado mais vezes suas capacidades de produção de gêneros que fazem parte de diversos agrupamentos. Para os autores, o aluno terá a chance de escrever variados textos, do mesmo gênero, podendo comparar as capacidades usadas recentemente com aquelas usadas há mais tempo numa outra série, ou na mesma série, o que favorece a aprendizagem e o domínio sobre as capacidades de produção de textos, orais ou escritos.

Gráfico 2: Abordagem em espiral



Ao observar a ocorrência da abordagem em espiral no volume em análise, notamos que isso ocorre de maneira discreta, com apenas três gêneros sendo retomados ao longo dos três anos do Ensino Médio, como pode ser visto no gráfico na sequência.

A baixa ocorrência de abordagem em espiral nos mostra um possível uso indevido do agrupamento, levando em conta o que dissemos há pouco acerca da possibilidade de trabalho em espiral a partir do agrupamento de gêneros.

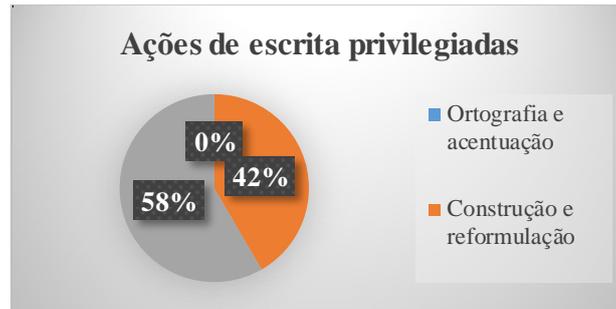
A alta ocorrência de narrativas escolares era esperada. Estamos chamando de narrativas escolares aqueles textos em que o aspecto tipológico do narrar predomina, mas não é possível a identificação do gênero. Essa indicação sequer é feita pela proposta do LDP.

Ainda é bastante comum a prática de escrita apenas com o fundamento de cumprir uma tarefa escolar (mais adiante voltaremos a este ponto), independente dos aspectos temáticos, estilísticos e composicionais inerentes aos gêneros do discurso. É constante o abandono do enunciado em troca do amontoado de informações que não caracterizam um uso linguístico de fato.

Ao buscar relação entre o que o livro propõe para o aluno, no que diz respeito à produção de textos escritos, e o que os referenciais metodológicos orientam para este eixo, notamos incompatibilidade. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) trazem indicações que devem funcionar como direcionadores para a elaboração do currículo escolar e têm “a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a prática docente” (p. 08). Nesse sentido, os encaminhamentos dados pelo referencial podem contribuir para que o professor tenha condições de elaborar um currículo mais eficiente, bem como adotar uma prática em sala de aula que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento dos letramentos necessários para a vida em sociedade de maneira crítica.

Guiados pelo que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 38-9) trazem em relação à organização das atividades de Língua Portuguesa que devem ser trabalhadas com o aluno, fizemos um levantamento quantitativo com base nas propostas de produção de texto do LDP, buscando observar que ações de escrita são privilegiadas. Segundo o referencial, essas ações dizem respeito à ortografia e à acentuação; à construção e reformulação de segmentos textuais de diferentes extensões e naturezas; e à função e uso da topografia do texto e elementos tipográficos essenciais à produção de sentidos. O que os dados nos mostram a esse respeito é o seguinte.

Gráfico 3: Ações de escrita



Não julgamos preocupante a inexistência de considerações sobre a ortografia e a acentuação nas propostas de produção escrita analisadas. Isso porque, em geral, o que acontece quando se orientam ações desse tipo fica tão somente no campo das considerações de nível mais periférico e superficial, chamando a atenção do aluno apenas para o uso em si, desconsiderando a reflexão sobre esse uso, ou deixando de lado a reflexão sobre o efeito de sentido impresso a algo, dependendo da presença ou ausência de acentuação gráfica, por exemplo.

Ao dizer isso, não perdemos de vista o fato de que o trabalho com a ortografia pode render bons frutos se levar em conta, por exemplo, o processamento do sistema grafo-fonêmico da língua. É importante uma abordagem que analise de que forma se dão as relações entre a fala (sistema sonoro) e a escrita (sistema gráfico), bem como as restrições impostas pelo contexto ao emprego de letras, por exemplo. O exercício colaborador será aquele que tratar a ortografia com ênfase nas diferenças entre as modalidades oral e escrita. Ou aquele que

[...] explorar ativamente um corpus de palavras, para descobrir as regularidades de natureza morfossintática, que, por serem recorrentes, apresentam alto grau de generalização. Ao invés de sobrecarregar o aluno com pesada metalinguagem (radical, vogal temática, desinências, afixos), deve-se insistir no uso do paradigma morfossintático para a construção de regularidades ortográficas; [...] (BRASIL, 1998, p. 86).

A reconstrução e reformulação de textos são práticas que têm tido relevantes considerações no meio acadêmico nas discussões sobre ensino e aprendizagem de produção de textos escritos. Ao reconstruir e reformular um texto, seu autor não cuida apenas de sua 'higienização', já que, destas atividades, pode surgir um novo texto a partir de mudanças em

relação àquele tomado como base ou fonte. O LDP poderia ter considerado esse aspecto nas orientações ao aluno em todas as propostas de produção de texto escrito, não apenas em 42% delas como pôde ser notado no gráfico 3.

A reformulação do texto escrito pelo aluno é uma atividade prevista pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Segundo o referencial (p. 38), essa atividade tem o objetivo de tornar o texto “(mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. [...] a ação de reflexão [...] terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração”.

A proposta usada como ilustrativa para a reformulação aparece na Unidade 1, num capítulo que objetiva trabalhar com linguagens. Para isso, o LDP apresenta textos verbais e não verbais, na intenção de chamar a atenção do aluno para as manifestações da linguagem nessas duas modalidades. Além dos textos, algumas questões são trazidas, todas intencionando fixar melhor as duas modalidades possíveis de expressão e comunicação usadas pelo Homem.

Na proposta de produção escrita também aparecem questões cujo intuito é continuar discutindo as possibilidades (verbal e não verbal) de uso que o Homem pode fazer da linguagem. A questão que solicita a produção escrita de fato e que ilustra o trabalho com a reformulação aparece a seguir.

Capítulo 1, p. 29
[...]
4. Em grupos ou individualmente, escolham um dos textos pesquisados e tentem elaborar outro texto que tenha conteúdo semelhante, mas que utilize outra forma de linguagem visual. Por exemplo: a partir de uma fotografia com legenda, elaborem uma história em quadrinhos.

Figura 3: Atividade ilustrativa

Os textos pesquisados, aos quais a atividade faz referência, são mencionados na questão 3, quando o aluno é solicitado a fazer uma pesquisa sobre diversos tipos de texto icônico-verbais. Os textos deverão ser procurados nos meios de comunicação disponíveis. O aluno reunirá todos aqueles que encontrou, analisando um a um, seguindo um roteiro apresentado. Nesse roteiro (composto por 5 questões), solicita-se que seja dito, por exemplo, que linguagem constitui o texto e que linguagem predomina (verbal ou não verbal).

O ato de reformular o texto escolhido já pressupõe substituição, apagamento e acréscimo, uma vez que pegar uma fotografia com legenda e transformá-la em história em quadrinhos, como sugerido, obrigará o aluno a executar, dentre outras tarefas, estas há pouco mencionadas.

Sendo a reformulação importante, a abordagem da atividade é relevante. O que cabe questionamento é a forma como ela foi encaminhada. O contexto de produção é absolutamente rejeitado, já que inexistem orientações sobre a esfera de circulação, o destinatário, o suporte do texto. Da maneira como a atividade ocorre, transparece ser somente uma atividade escolar, com um fim meramente avaliativo.

Entendemos que as atividades escolares são importantes. Até porque, sem elas, a escola também não existiria. Sabemos que as atividades escolares constituem um sistema de atividades que, por sua vez, funciona a partir de um sistema de gêneros os quais, juntos, segundo Bazerman (2005), focalizam o que as pessoas (no caso aqui as pessoas que integram a esfera escolar) fazem e como os textos ajudam a fazê-lo. Nesse sentido, a atividade de reescrita apresentada pelo LDP é colaborativa.

Além disso, qualquer atividade de escrita traz benefícios segundo o que nos diz Bazerman (2005, p. 16).

(...) a escrita é um processo que leva tempo e incorpora muitas diferentes atividades. Terceiro, o ensino da escrita que ajuda os alunos a alcançarem o sucesso acadêmico precisa atender a todos os tipos de escrita que são necessários não somente para o estudo da linguagem ou da literatura, mas também para as disciplinas de história, ciência, filosofia e política. Quarto, os alunos aos terminarem os seus estudos, precisam estar aptos a produzir muitas diferentes formas de escrita. [...] os alunos precisam de habilidade e flexibilidade suficientes para se adaptar às situações variantes da escrita.

A função e uso da topografia do texto dizem respeito à sua disposição na página, sua paragrafação, sua subdivisão em sequências, a eventual divisão em colunas, os marcadores de enumeração, além da associação com o uso da pontuação, com especial atenção para as aspas, parênteses e travessões.

Como pôde ser visto nos dados quantitativos, este aspecto foi bem privilegiado pelo LDP. Consideramos este bom uso positivo, levando em conta que estes aspectos dizem respeito à forma composicional do gênero.

O estudo da forma composicional é relevante por ela estar associada às modalidades de organização do texto, considerando que partes o compõe e como elas se distribuem. Dessa forma, saber como se constitui estruturalmente um gênero pode tornar o aluno mais competente no domínio daqueles com os quais ele terá que lidar nas situações linguísticas das quais for fazer parte, tanto dentro quanto fora da escola.

O exemplo ilustrativo usado para a topografia aparece na Unidade 1, num capítulo que objetiva trabalhar nossa língua e nossa literatura. Para isso, sugere-se que o professor dirija uma discussão a respeito do tema da prova de redação do vestibular de uma determinada universidade. Na referida prova, foi oferecida aos candidatos uma coletânea de cinco textos sobre o quinto centenário do descobrimento do Brasil (ocorrido em 2000) e solicitada a elaboração de uma dissertação com o tema 'Minha língua é minha pátria'. Após os textos da coletânea, aparecem cinco questões que fazem menção a eles. Na sequência, aparecem mais dois pequenos textos: um sobre a língua portuguesa e outro sobre a literatura brasileira. Para o primeiro, são apresentadas duas questões; para o segundo, sete.

Na proposta de produção escrita, aparece um trecho da peça teatral **Vestido de Noiva**, de Nelson Rodrigues. Após a leitura do trecho, o aluno deverá responder a quatro questões. Uma delas diz respeito ao uso do parêntese.

Capítulo 4, p. 59
[...]
2. Para que servem as indicações entre parênteses? Você sabe como se chamam?

Figura 4: Atividade ilustrativa

Cunha (2012) nos diz que os parênteses apresentam diversas funções, sendo uma das marcas gráficas importantes para intercalar informações, isolar orações e também para indicar o estado de espírito do personagem ou observações cênicas, por exemplo. Esse último uso é conhecido como rubricas (o caso do exemplo ilustrativo).

Ao solicitar do aluno a indicação do uso do sinal gráfico no texto teatral temos um encaminhamento que poderá possibilitar a identificação de uma ‘marca física’ presente no texto em estudo. Isso trará colaboração com o aluno para que o mesmo se aproprie de um dos aspectos composicionais do gênero em destaque.

Na sequência das atividades apresentadas, o aluno deverá, junto com outros colegas, dar continuidade a uma cena há pouco apresentada. Nesse momento, e com base no saber adquirido a respeito da função do parêntese no texto teatral, ele poderá indicar as ações e emoções que pretende que os personagens da cena executem, colocando em uso um dos integrantes do aspecto composicional do gênero estudado, redigindo um texto com o uso de recursos próprios do padrão escrito em função do projeto textual elaborado e exigido pelo gênero.

Focando novamente os objetivos de nosso estudo, um deles foi verificar se as atividades de produção de texto escrito apresentadas pelo LDP contribuem para uma aprendizagem efetiva de escrita, considerando as condições de produção do texto, ressaltando sua finalidade, a especificidade do gênero, os lugares preferenciais de circulação e o interlocutor, deixando claro o estabelecimento de um tema, o levantamento de ideias e dados acerca do que será escrito.

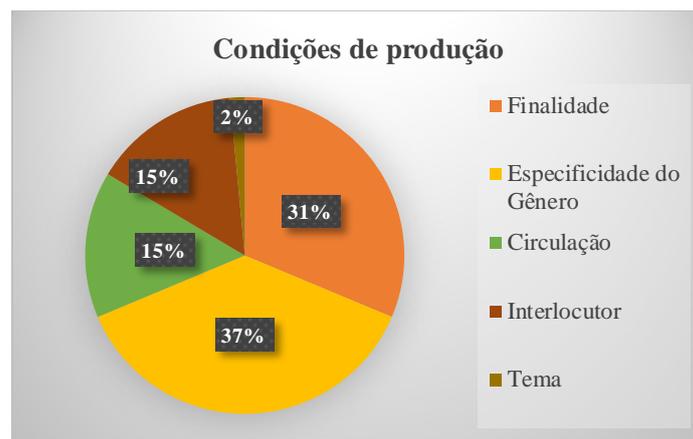
Este objetivo foi relevante para nosso estudo porque sabemos que as condições de produção de um texto (oral ou escrito) são integrantes altamente necessários para que o texto não seja apenas um amontoado de informações sem origem e sem destino; são fundamentais para a consolidação de um enunciado. Nas situações cotidianas, todas as vezes que nos dirigimos a alguém usando, para tal, um gênero do discurso, essas condições de produção não só estão presentes como são essenciais para que o gênero se estabeleça e para que proporcione a interação entre o locutor e seu interlocutor.

A esse respeito, os PCN (BRASIL, 1998, p. 21) colocam que conhecer as condições de produção do texto

[...] é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: [...] saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige

Assim, queríamos perceber se o LDP em observação privilegiou este aspecto. Para tanto, analisamos a forma como as propostas de produção de texto escrito foram apresentadas. O resultado quantitativo obtido (em relação apenas às propostas de produção de texto escrito) foi o seguinte.

Gráfico 4: Condições de produção



Consideramos desfavorável somente a ocorrência de 2% em relação ao tema. Escrever um texto sem orientação para o tema nos faz pensar que o LDP não trabalha bem a noção de produção de texto, mas, sim, a de Redação.

Silva (2009b) cita Geraldi (1993), para quem a produção de texto e a redação correspondem, respectivamente, à produção feita na escola e a produção feita para a escola. Geraldi diz, ainda, que para a produção de um texto é imprescindível que “se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha a quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; se escolham as estratégias para realizar os passos anteriores” (p. 137).

Outra consideração que fazemos questão de reiterar em relação ao pouco trabalho com o tema diz respeito a uma falta de oportunidade para que o aluno adquira meios de, nas

situações fora da escola, ter mais sucesso na argumentação, já que a abordagem temática do gênero sempre está relacionada a uma construção argumentativa, mesmo porque, como já dito, a argumentação é inerente a todo ato de linguagem.

O trabalho com o tema é importante porque ele leva em conta não só o que é verbal, concreto, físico. Segundo Sobral (2009, p. 75), “o tema só é entendido quando se levam em conta os elementos extra-verbais [...]”. Mas não é só isso. Uma abordagem temática faz com que o aluno entenda melhor que a linguagem é ação e interação, uma vez que “o tema é a designação dos sentidos nascidos da interação dialógica, interação esta um evento irrepetível [...]” (SOBRAL, 2009, p. 76). Também pode fazer com que ele perceba melhor que é a situação que motiva a instauração de um tema, já que “[...]novos contextos criam novos temas [...]” (SOBRAL, 2009, p. 76).

O único exemplo ilustrativo de uma proposta de produção de texto que discute com os alunos o tema daquilo que será escrito aparece em um capítulo que tem como objetivo discutir as tendências da Literatura Brasileira contemporânea.

A proposta de produção começa com a definição do gênero **Ensaio** (p. 430). Em seguida, aparece um exemplo de ensaio de onde o aluno deverá retirar as partes ‘apresentação do tema’, ‘tese’, ‘argumentação’ e ‘conclusão’, previamente definidas pelo LDP.

Na sequência, apresenta-se uma proposta adaptada de vestibular de uma universidade paulista. A proposta gira em torno da discussão sobre a homossexualidade. Após a proposta, o LDP traz uma coletânea de cinco pequenos textos, discutindo aspectos de nível favorável e contrário à causa homossexual. A parte que solicita a escrita é apresentada como segue.

Capítulo 3, p. 432
[...]
Leia os textos seguintes, discuta-os com os colegas e elabore uma dissertação em prosa na qual exponha e fundamente seu ponto de vista sobre o tema: A sociedade e a homossexualidade nos dias atuais.
Sugestão: Fazer um debate entre os que aprovam e os que não aprovam a união civil homossexual. Analisar a consistência dos argumentos.

Figura 5: Atividade ilustrativa

O encaminhamento para que haja conversa dos alunos entre si e depois um debate é muito favorável. A conversa entre alunos determina a existência de um “quase debate”, seguido do debate especificamente (se a sugestão do LDP for acatada pelo professor). Como dito em Silva (2008), o debate favorece ao aluno o uso de uma série de capacidades existentes nesse modo de comunicação. Algumas dessas capacidades são a gestão da palavra entre os participantes, a escuta do outro, a retomada do seu discurso em suas próprias intervenções, por exemplo (DOLZ, SCHNEUWLY & DE PIETRO [1998]2010). Caberia uma boa mediação do professor, já que a complexidade do conteúdo proposto para discussão necessita de um bom mediador para que não haja ânimos exaltados.

O trabalho dos alunos em conjunto favorece a socialização. Segundo Bakhtin/Volochínov ([1929]1981), pelo fato de sermos seres sociais, uma pessoa individual nada mais é que somente um espécime biológico num grupo. Dessa forma, colocar os alunos para trabalharem em conjunto foi produtivo.

A forma como a proposta de produção de texto foi encaminhada nos mostra que o privilégio dado foi sobre o aspecto temático do texto a ser produzido. Para Sobral (2009), o tema está ligado aos aspectos ideológicos da realidade. Isso pode ser visto não só na apresentação daquilo que será debatido, como também nos textos da coletânea, os quais integram as possibilidades de discussão a respeito da homossexualidade. Colocar os alunos para conversar entre si e depois promover um debate a partir de dois pontos de vista diferentes fortalece o aspecto temático. O sujeito tem uma consciência individual, mas o signo só surge na interação entre pelo menos duas consciências, sendo, nessa interação, que surge o tema, fruto da situação de produção dos discursos (SOBRAL, 2009). A interação, na sala de aula, é fenômeno imprescindível, uma vez que, segundo Bakhtin/Volochínov ([1929]1981), é ela que ocasiona a construção da significação, decorrente da união dos interlocutores, no processo de compreensão ativa-responsiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos levou à ideia deste estudo e ao seu desenvolvimento foi querer entender se existe relação entre o baixo desempenho dos alunos na prova de Redação do ENEM e a forma

como o material didático usado por eles apresenta a produção de texto escrito, levando em conta as competências mensuradas pela prova há pouco mencionada.

Depois de analisar os dados, refletindo a respeito deles, podemos hipotetizar a existência dessa relação, pelo menos no que diz respeito às escolas usuárias do LDP em observação, já que as 27 (vinte e sete) propostas apresentadas ao aluno sequer tangenciam as competências avaliadas na prova.

Vale ressaltar que consideramos que o LDP tem apenas alguma responsabilidade sobre o sucesso ou não do aluno. Não perdemos de vista que ele é apenas uma parte do processo, sendo o professor a outra. Naturalmente, a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem de escrita é bem mais sutil do que no processo referente à leitura, já que escrever é uma atividade mais solitária. Mesmo assim, acreditamos que “a mediação oportuna e construtiva do professor pode representar uma estratégia pedagógica muito eficiente” (BORTONI-RICARDO e SILVA, 2015, p. 110).

Mesmo que o LDP seja de excelente qualidade, não surtirá efeitos positivos se o professor não souber ensinar os objetos apresentados por ele. Acreditamos que se faz necessário investir na formação e na formação continuada do professor, para que ele saiba o que fazer em sala quando se deparar com os desafios que surgem. Defendemos, assim, a necessidade de implantação de um programa de formação acadêmica e continuada que possa produzir efeitos na qualidade da prática do trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

___ (1952-53). Os gêneros do discurso. In ___. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979. p. 277-326.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M e SILVA, M. da G. Mediação em sala de aula. In: FERNANDES, E. M. da F. e SOUSA FILHO, S. M. de. *Leitura: ações de mediação pedagógica*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2015. pp.109-115.

BRASIL (SEF/MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BRASIL/MEC/SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

BRASIL/MEC/SEB/FNDE. *Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: língua portuguesa*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo de Desenvolvimento da Educação, 2008. 136 p.

COSTA VAL, M. da G. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5a à 8a séries do ensino fundamental. In ROJO, R. & BATISTA, A. A. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.

CUNHA, C. *Gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexicon; Porto Alegre: L&PM, 2012.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 41-70.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. & DE PIETRO, J-F. (1998). Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 247-276.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 95-128.

FARACO, C. E. & MOURA, F. M. de. *Português – Projetos*. Volume único. São Paulo: Ática, 2008.

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

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, E. & CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. da G. & MARCUSCHI,

B. (orgs). *O livro didático de língua portuguesa – letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 237-260.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas, Mercado de Letras, 2005.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1997). Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-91.

DA SILVA, S. R. A escrita na escola: redação escolar e produção de texto. In: _____. *Ensino de produção escrita de gêneros da ordem do argumentar: o papel do livro didático de português e a atuação do professor*. 2008. 272 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

_____. “Ensino de produção escrita da dissertação: a atuação do professor e do livro didático de português. *Caderno Seminal Digital* (Rio de Janeiro), v. 11, p. 53-101, 2009.

_____. “O papel do livro didático de português no ensino de produção escrita de gêneros da ordem do argumentar. *Inventário* (UFBA), v. Único, p. 01-15, 2009b.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

Sílvio Ribeiro da SILVA

Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal de Goiás (1995), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (2000) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2008). Atualmente é professor adjunto 3 da Universidade Federal de Goiás (Regional Jataí), ministrando aulas na graduação em Letras Português e no Mestrado em Educação.

Taynan Lima CARVALHO

Graduanda em Letras-Português da Universidade Federal de Goiás-UFG, foi bolsista PROLICEN - Programa Bolsas de Licenciatura, nos anos de 2013-2014 e bolsista PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) CNPq nos anos de 2014-2016.

Recebido em agosto/2015 - Aceito em dezembro/2016