

NOS DOMÍNIOS DA ESCRITA

ESTUDOS EM ABORDAGEM PROCESSUAL

Leilane Ramos da Silva - Denise Porto Cardoso
António Carvalho da Silva
ORGANIZADORES



NOS DOMÍNIOS DA ESCRITA

estudos em abordagem processual



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

REITORA

MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA DINIZ

VICE-REITORA

BERNARDINA FREIRE DE OLIVEIRA



CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO
E ARTES

DIRETOR DO CCTA

JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES

VICE-DIRETOR

ULISSES CARVALHO SILVA



UNIVERSIDADE DO MINHO

REITOR

RUI VIEIRA DE CASTRO

VICE-REITORA - EDUCAÇÃO

MARGARIDA CASAL



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

PRESIDENTE DO IE

JOSÉ AUGUSTO BRITO PACHECO

VICE-PRESIDENTE

MARIA ALEXANDRA OLIVEIRA GOMES

VICE-PRESIDENTE

NATÁLIA FERNANDES



CONSELHO EDITORIAL

CARLOS JOSÉ CARTAXO

GABRIEL BECHARA FILHO

HILDEBERTO BARBOSA DE ARAÚJO

JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES

MARCÍLIO FAGNER ONOFRE

EDITOR

JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL

PAULO VIEIRA

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO

COORDENADOR

PEDRO NUNES FILHO

NOS DOMÍNIOS DA ESCRITA

estudos em abordagem processual

Leilane Ramos da Silva
Denise Porto Cardoso
António Carvalho da Silva
ORGANIZADORES

Editora do CCTA
João Pessoa
2018

Produção Gráfica e Capa
DAVID FERNANDES

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA NA BIBLIOTECA SETORIAL DO CCTA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

D671	Nos domínios da escrita: estudos em abordagem processual [recurso eletrônico] / Organizadores: Leilane Ramos da Silva, Denise Porto Cardoso, António Carvalho da Silva. – João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.
	CD-ROM; 4 ^{3/4} pol. (16.1mb) ISBN: 978-85-9559-115-8
UFPB/BS CCTA	1. Escrita - Ensino. 2. Produção Textual. 3. Ensino de Português. I. Silva, Leilane Ramos II. Cardoso, Denise Porto III. Silva, António Carvalho da. IV. Título.

CDU: 003:37

Direitos desta edição reservados ao PROFLETRAS/UFS

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Sumário

Apresentação..... 7

Seção I

O estatuto da escrita em exames nacionais e materiais escolares

O perfil da escrita em exames luso-brasileiros: proximidades e diferenças
Leilane Ramos da Silva & António Carvalho da Silva..... 17

Ensino e avaliação da expressão escrita: o caso dos exames finais de Português
António Carvalho da Silva..... 53

A escrita nos manuais de Português, em Angola: a competência compositiva da 1.^a à 3.^a série
Sérgio de Carvalho Rodrigues..... 79

Produção escrita nos livros didáticos da Grande Aracaju: foco nos volumes do segundo ano
Gládiston Pereira dos Santos, Eliane Modesto dos Santos, Mariza Jesus Santos, Leilane Ramos da Silva & Denise Porto Cardoso 95

Seção II

Dinâmicas de produção escrita no ensino básico

A escrita como função epistêmica em projeto do 1.º ciclo do ensino básico de Lisboa: escrever enquanto processo de organização e construção do conhecimento

Teresa Costa-Pereira, Otilia Sousa & Denilson P. de Matos119

Texto argumentativo: uma prática real da reescrita em sala de aula

Fabiola dos Santos Lima145

Do processo ao produto: uma proposta de escrita do texto dissertativo-argumentativo nos anos finais do ensino fundamental

Fabiana Santos de Sousa Matos, Ingrid Kelly de Oliveira Correia & Jussara dos Santos Matos161

Produção de textos dissertativo-argumentativos no ensino fundamental: um olhar sobre os critérios de correção

Alessandra Maria Silva Nascimento & Dalila Santos Bispo183

Produção de texto, avaliação e *feedback*

Edeide Santos Roza & Jandira Cravo Barbalho Neta199

Ensino da escrita e argumentação: produção de *carta aberta* no 9.º ano

Gleice Rayane Macedo Silva & Weslin de Jesus Santos Castro221

Lista de autores **245**

Apresentação

A materialização da obra *Nos domínios da escrita: estudos em abordagem processual* deve seu gestar a dois momentos principais, os quais estão espácio e temporalmente distanciados, mas devidamente sintonizados em perspectiva de trabalho, ideais de parceria e coragem de iniciativa, uma tríade que costuma culminar em um conjunto de produtos de reconhecida importância, não apenas para os membros das comunidades acadêmicas diretamente envolvidas com o diálogo, mas também (e sobremaneira) para o público a que se destina a produção.

O primeiro desses momentos foi propiciado pelo V Simpósio Internacional de Língua Portuguesa - SIELP, realizado nas dependências da Universidade do Minho - *Campus de Gualtar*, Braga, entre 28 e 30 de janeiro de 2016, momento em que pudemos dar a conhecer resultados de pesquisas realizadas em solos institucionais diferentes, notadamente, na Universidade Federal de Sergipe – *Campus de São Cristóvão* e na própria instituição portuguesa que acolhia tão importante evento. Entre os debates ocasionados, ganharam foco um objeto de estudo em comum – exames nacionais – e uma sinalização de estágio pós-doutoral que só viria a se concretizar dois anos mais tarde, em terras lusitanas.

Pois bem: no mês de abril de 2018, vinculado à especialidade de *Literacias e ensino do Português*, no Centro de Investigação e Educação – CIED do Instituto de Educação – (IE) da Universidade do Minho, sob autoria e responsabilidade de Leilane Silva (UFS) e orientação de António Silva (UMinho), em sinergia com as respectivas linhas de atuação de cada um dos investigadores, teve início a execução do plano de estudos pós-doutorais intitulado “O estatuto da escrita em exames nacionais de língua portuguesa: estudo comparativo luso-brasileiro”, o qual, grosso modo, busca travar um diálogo entre as duas instituições acadêmicas, mormente no que tange a um conjunto de discussões necessárias sobre uma problemática de importância incontestável no rol dos

estudos alinhados ao eixo *ensino de português como língua materna*, qual seja, o tratamento dado à escrita em exames de larga escala, em particular, aqueles cuja aferição confere ao egresso do nível médio ou secundário o acesso ao nível superior.

A bem da verdade, trazer à tona estudos sobre a produção escrita é sempre oportuno, dada a relevância que esta atividade goza em todas as esferas sociais. Não por acaso, as pesquisas que se voltam para os domínios da escrita destacam desde sua incursão no bojo das relações humanas até a sua fragmentação como disciplina no universo escolar, passando por questões como a própria concepção que o professor tem dessa atividade, o modo como este a conduz em sala de aula e, claro, o espaço privilegiado que a produção escrita ocupa nos testes para avaliação das habilidades discentes. Este livro, então, ao mesmo tempo em que apresenta os resultados de nossas primeiras investigações em parceria, atende ao que fora proposto no momento da candidatura do plano acima referido, seja ao CIEd, seja ao Departamento de Letras Vernáculas - DLEV/UFS, reúne pesquisas alinhadas a uma concepção processual de escrita e, seguramente, abre espaço para novos desdobramentos luso-brasileiros.

O segundo momento a que aludimos diz respeito a uma conversa travada com discentes do Profletras, no semestre 2017.1, por ocasião do planejamento e familiarização de atividades solicitadas no escopo da disciplina *Ensino da escrita: didatização e avaliação*, ministradas pelas Profas. Dras. Denise Porto Cardoso e Leilane Ramos da Silva. Em pouco tempo de prosa, uma decisão: um dos produtos gerados retomaria uma ação iniciada em 2015 – com a organização do livro *Gênero, livro didático e concepção de escrita*: diálogos sobre produção textual, publicado pela Editora do CCTA, João Pessoa-PB – e seria trabalhado com o desejo de dar visibilidade aos estudos mobilizados no interior das aulas, os quais são testados (ou projetados para) nas respectivas escolas onde atuam os professores da rede pública sergipana que participam deste curso de formação. Clima de euforia, disciplina acadêmica, material gerado com sucesso.

Tonificada com ponta porosa, a ideia veio a calhar com uma forma de a turma retroalimentar o Programa, dando-lhe um presente pelo seu quinquênio de atuação. Movidos pelos sentimentos de gratidão e harmonia que sempre lhes foram caros, os membros da terceira turma do Curso optaram por se somar à iniciativa de outrora das ministrantes da referida disciplina para fazer uma homenagem singela ao Mestrado que, incurso nas 5 regiões brasileiras, tem impactado positivamente na formação continuada de educadores da área de língua portuguesa em território nacional. Em Sergipe, duas são as unidades – uma em São Cristóvão e outra em Itabaiana –, as quais têm sido responsáveis pela renovação de produtos pedagógicos os mais variados, a par das diferentes escolhas legitimadas em suas respectivas dinâmicas de funcionamento e orientação.

De jogos didáticos a módulos de atividades, passando por dissertações e relatórios, o saldo positivo constitui uma marca clarividente de que o Profletras, para além de sua preocupação com o escopo de sala de aula da educação básica, acende em seu público direto o gosto pela produção acadêmica em suas diversas feições, face à constante produção de artigos científicos, resumos para apresentação em eventos e um leque de outras tantas materializações orais e escritas atestadas na rotina de seus participantes. É mister dizer que a participação desse público, com crescente número de trabalhos apresentados em eventos, tem chamado a atenção de organizadores de jornadas, congressos, seminários e demais realizações técnico-científicas da área, a exemplo do que fora destacado pela coordenadora da Jornada Itinerante do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste - Gelne, realizado em dezembro de 2017, na cidade de Aracaju-SE, a qual realçou a expressiva participação de pós-graduandos Profletras em um evento cujo selo ganhou reconhecimento no cenário nacional brasileiro. Da mesma sorte, egressos dessa turma e atuais discentes da turma 4 romperam as barreiras geográficas e estiveram em terras lusitanas, em julho de 2018, para apresentar uma amostra do que ora têm desenvolvido durante o VII SIELP, ocorrido na UMinho - *Campus de*

Gualtar, Braga, e o resultado não poderia ser diferente: comentários relevantes no CIEd/IE sobre a qualidade dos estudos difundidos. Um quadro compensador.

A propósito de reportarmos a este espaço legítimo de crescimento acadêmico – afinal, nas salas reservadas para o debate e mesmo nos corredores de um evento internacional, podem ser plantados muitos futuros eixos de conduta e intercâmbio científicos –, creditamos ao SIELP a colaboração de um colega de outra instituição lusitana – Universidade de Évora – na edição deste livro. E como não há coincidências na vida, por força de uma sincronicidade, mantivemos contato com um antigo parceiro de labuta interinstitucional e, então, mais um investigador brasileiro agradeceu-nos com o envio de um capítulo assinado em co-autoria com colegas da Universidade Nova de Lisboa, onde ele desenvolve Estudos Pós-Doutorais.

Sem mais delongas, os movimentos cresceram e o resultado cá está: uma edição de ganho duplo, com cheiro de além-mar, em um mesmo tom: aquele que se põe a observar nosso próprio *instrumento* de expressão no mundo como *objeto* de estudo – a escrita, para já dar vez, aqui, a uma afirmação feita por António Silva (2018), em nosso capítulo 2. Em respeito aos fios condutores de cada uma das propostas estudadas, estruturalmente, a presente obra se distribui em duas seções: i) O estatuto da escrita em exames nacionais e materiais escolares; e ii) Dinâmicas da produção escrita no ensino básico. Falemos um pouco sobre o foco de cada um dos capítulos incursos nesta edição.

A Seção I tem início com o capítulo *O perfil da escrita em exames luso-brasileiros: proximidades e diferenças*, assinado por Leilane Silva e António Silva. Nele, os autores buscam, a partir da ênfase numa perspectiva processual de linguagem, observar a estrutura e o funcionamento das propostas de redação ínsitas nos exames aplicados no final dos ciclos básico e secundário, respectivamente, no Brasil e em Portugal, no ano de 2017. Entre outras coisas, voltam a atenção para a seleção dos temas abordados nessas propostas, para o alinhamento desses temas a um

gênero ou tipo de texto específico, para os critérios pelos quais o público-alvo é avaliado.

Em *Ensino e avaliação da expressão escrita: o caso dos exames finais de Português*, António Silva traz uma discussão sobre os princípios orientadores da atividade escrita na escola, aliada a uma análise de cunho comparativo das provas finais de Português (do 9.º e do 12.º anos), de modo a identificar as concepções e as práticas de avaliação das competências de escrita dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal. Da mesma sorte, o autor dá vazão às tendências teóricas que embasam uma perspectiva processual de escrita e analisa, nos exames nacionais portugueses mais recentes (2016 e 2017), os modelos inerentes à avaliação das competências de escrita dos discentes.

Com o capítulo *A escrita nos manuais de Português, em Angola: a competência compositiva da 1.ª à 3.ª série*, da autoria de Sérgio Rodrigues, ganha vez o espaço que a escrita ocupa nos manuais didáticos da 1.ª, 2.ª e 3.ª classes adotados em Angola. Em sua progressão temática, o autor destaca questões que envolvem o cenário de dificuldades vividas pelo país no tocante ao trabalho com a escrita, para então tecer considerações sobre a quantidade e o tratamento conferidos a essa competência em sala de aula, com o fito de refletir sobre um modelo mais conforme às práticas atuais de ensino.

O debruce sobre manuais didáticos também é o eixo do último capítulo desta primeira seção, intitulado *Produção escrita nos livros didáticos da Grande Aracaju: foco nos volumes do segundo ano*. Nele, Gládiston Santos, Eliane Santos, Mariza Santos, Leilane Silva e Denise Porto Cardoso, ao realçarem a ideia de que a escrita goza de grande relevância no cotidiano e de que, por isso mesmo, deve ser abordada de maneira a despertar no discente a capacidade crítica, conduzem uma análise de modo a observar a concepção que orienta a incursão deste domínio nos volumes da 2.ª série dos dois livros didáticos mais adotados, em 2016, na Grande Aracaju.

Para abrir a Seção II, trazemos as vozes de Teresa Costa-Pereira, Oflíia Sousa e Denilson Matos, que dividem a autoria de *A*

escrita como função epistêmica em projeto do 1.º ciclo do ensino básico de Lisboa: escrever enquanto processo de organização e construção do conhecimento, um capítulo dedicado à função epistêmica da atividade escrita, entendendo-a como ferramenta responsável pela construção do conhecimento, a qual possibilita encontrar novas relações entre dados e estruturar o pensamento.

Em *Texto argumentativo: uma prática real da reescrita em sala de aula*, de Fabíola dos Santos Lima, temos um relato de experiência com produção de textos argumentativos que fora realizada numa turma do 8.º ano do Ensino Fundamental, de uma escola de rede particular do município de Simão Dias-SE. Os textos gerados a partir dessa sequência de atividades foram cedidos para base de análise, no âmbito de uma das avaliações aplicadas na disciplina *Ensino da escrita: didatização e avaliação*, no semestre 2017.1, razão de também servirem de referência para as reflexões e análises realizadas em outros três capítulos, sobre os quais falamos a seguir.

Do processo ao produto: uma proposta de escrita do texto dissertativo-argumentativo nos anos finais do ensino fundamental é o primeiro da série derivada da avaliação a que fizemos referência. Nele, Fabiana Matos, Ingrid Kelly Correia e Jussara Matos, ao assumirem um alinhamento com a perspectiva processual de escrita e, igualmente, a par de uma observação crítica em torno de algumas questões principais - o entendimento que o autor do texto tem do enunciado da questão; a compreensão da proposta de redação apresentada; o domínio dos aspectos textuais, linguísticos e pragmáticos que regem a produção escrita em relação ao gênero e à tipologia textual requisitados -, dão ênfase para o papel que a leitura exerce frente à solicitação de um texto dissertativo-argumentativo, na medida em que favorece a discussão que precisa realizar em torno do norte temático proposto.

Transparente ao que o título evoca, o capítulo “Produção de textos dissertativo-argumentativos no ensino fundamental: um olhar sobre os critérios de correção”, de Alessandra Maria Nascimento e Dalila Bispo, filiado a uma militância da perspectiva processual de escrita, põe

em cena uma discussão sobre a importância de o professor adotar a dinâmica de disponibilizar a seu aluno o conjunto de critérios que servirão de parâmetros para a avaliação dos textos produzidos ao longo das aulas de escrita. Com base no que tem sido ventilado na área, as autoras propõem um modelo e o aplicam a um dos textos disponibilizados no transcurso da avaliação realizada na disciplina.

Produção de texto, avaliação e feedback, o terceiro da lista de capítulos gerados em torno do que fora estudado na avaliação acima referida, de Edleide Roza e Jandira Neta, discorre sobre o estatuto da avaliação da produção textual discente, mormente sobre o valor do *feedback* nesse percurso. As autoras realizam uma amostra analítica e vivificam a tônica de que uma abordagem processual de escrita precisa ter em mente esse movimento seguro que é proporcionado ao discente por meio dos diferentes tipos de *feedback* de que ele pode (e deve) fazer parte.

Esta edição tem desfecho com o capítulo “Ensino da escrita e argumentação: produção de *carta aberta* no 9.º ano”, de Gleice Silva e Weslin Castro, o qual empreende uma discussão sobre um conjunto de orientações necessárias à produção de textos dissertativo-argumentativos em sala de aula do Ensino Fundamental. De igual maneira, os autores sugerem, à luz de uma perspectiva processual, uma sequência de atividades com ênfase no gênero *carta aberta*, para trabalho com alunos do 9.º ano.

Apresentadas as linhas que direcionam os diferentes olhares aqui incursos, cumpre-nos destacar nosso gosto por trazer a público mais uma publicação acadêmica, agradecer a colaboração das mãos que se somaram às nossas, a fim de que pudéssemos, a despeito de tantos trabalhos que já circulam em torno do objeto ora em evidência, dar vez a um conjunto de estudos voltados para o estatuto da escrita, a partir de uma abordagem processual. Dividimos com toda a equipe a satisfação de empreendermos responsabilidade junto ao nosso fazer pedagógico diário, afinal, antes de sermos pesquisadores, somos docentes, e isso nos convida, nos ecos de nossas almas, ao exercício de nos despojarmos de nossos centros, para fazermos com que o nosso melhor enfeixe

possibilidades de crescimento na vida daqueles que estão sob nossa assistência. Com os corações cheios de gratidão, cumprimentamos todos aqueles que eventualmente venham a ter acesso a esta obra, ao tempo em que a dedicamos aos nossos alunos de graduação e pós-graduação, da UFS e da UMinho, bem como aos colegas do nível básico de ensino, em especial aqueles que são egressos ou um dia estarão no Profletras, onde parte disso tudo começou.

Braga, 18 de agosto de 2018.

Leilane Ramos da Silva
Denise Porto Cardoso
António Carvalho da Silva

Seção I

O estatuto da escrita
em exames nacionais
e materiais escolares



O PERFIL DA ESCRITA EM EXAMES LUSO-BRASILEIROS: PROXIMIDADES E DIFERENÇAS¹

LEILANE RAMOS DA SILVA
ANTÓNIO CARVALHO DA SILVA
(CIED – UMINHO)*

Introdução

Entre as inúmeras características dos exames de larga escala, mormente aqueles que, para além de esboçarem o perfil dos egressos de um ciclo de ensino, representam testes seletivos para acesso ao nível superior de escolaridade, está a dinâmica de se propor a escrita de um texto – em geral, do tipo dissertativo-argumentativo –, com vistas a aferir habilidade do então realizador da prova em lidar com esse domínio de tão grande importância para a vida social. Afora essa inclusão de proposta, a nota atribuída ao texto costuma ter caráter eliminatório, de modo que, desde muito tempo, práticas escolares canônicas, como as que separam a disciplina “Redação” e/ou “Produção de Texto” do escopo de uma mais ampla – Língua Portuguesa – e outras tantas emergentes, a exemplo da implementação de cursos voltados, especificamente, para o estudo e melhor aproveitamento das competências dispostas na matriz de referência da redação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, têm fertilizado a discussão já acesa e necessária sobre o papel da universidade face ao estatuto da escrita nesse tipo de contexto.

Não fosse apenas isso, o diálogo sobre tal esfera do conhecimento ganha ainda mais fôlego, se considerarmos, aqui, a

¹ As ideias ventiladas neste capítulo resultam do Plano de estudos intitulado “O estatuto da escrita em exames nacionais de língua portuguesa: estudo comparativo luso-brasileiro”, de autoria e responsabilidade de Leilane Silva (UFS) e orientação de António Silva (UMinho), o qual é vinculado à especialidade de *Literacias e ensino do Português*, Centro de Investigação e Educação – CIED, Instituto de Educação – IE, Universidade do Minho, *Campus de Gualtar*, Braga, Portugal.

valorização que ostenta no âmbito de sala de aula, onde observamos o perfil teórico-prático das iniciativas docentes que são validadas. Podemos, por isso, dizer que é na escola que se retroalimenta o ponto nevrálgico de um sistema de ensino por vezes anacrônico ou, na melhor das hipóteses, teimoso em avançar para as conformidades de um século-marco em muitos parâmetros de análise, os quais vão desde a sedimentação de um avanço tecnológico nunca visto até à ruptura de valores pseudomorais, haja vista a frutífera discussão sobre gênero e identidade, passando por questões igualmente relevantes, tais como a própria destruição do planeta por meio de uma suposta guerra nuclear.

Amparados, pois, na intersecção desses peculiares e, claro, em alinhamento teórico-analítico que dispõe sobre a ideia de que a escrita é uma atividade processual (ANTUNES, 2009; SOARES, 2009; SUASSUNA, 2011; PASSARELI, 2012; SILVA, 2015), propomos observar, nas linhas que se seguem: i) a formatação geral – estrutura e funcionamento – das propostas de produção escrita incursas nos exames aplicados no final dos ciclos básico e secundário, respectivamente, no Brasil e em Portugal, no ano de 2017; ii) a seleção dos temas abordados nessas propostas; iii) o alinhamento desses temas a um gênero ou tipo de texto específico; iv) a definição dos critérios pelos quais o público-alvo é avaliado.

1 Há sempre espaço para falarmos em escrita

Do advento da sua criação até os dias de hoje, em que o ritmo de mensagens instantâneas em redes como o Twitter ou, ainda, o simples contato em aparelho *touch screen* nos permitem expandir o universo da escrita no paradoxo da limitação de caracteres, assistimos a um conjunto de pesquisas propositadas em dar relevo convidativo, ao pragmatismo e, por que não dizer, ao poder enigmático inerente a esta atividade, mas, licenciemo-nos a dizer que, em quaisquer épocas da humanidade, esta temática ocupa e ocupará lugar de destaque. Nessa mesma esteira, não representa presunção de nossa parte afirmar que essa atividade é,

seguramente, ao lado da leitura, aquela que permanecerá com data de validade contínua no rol das investigações direcionadas para o ambiente escolar, em especial no ensino de língua materna. Não por acaso, destaca Carvalho (2003):

Enquanto área de investigação, a escrita encarada como objecto de ensino-aprendizagem pode ser entendida como um espaço privilegiado de recontextualização, pela *Didática da Língua Materna*, do conhecimento produzido no contexto das disciplinas que têm a linguagem, como objecto de referência. (CARVALHO, 2003, p. 16, grifos do autor)

Ora, ao reconhecermos o gozo desse espaço, constitui quase um pleonasma a assertiva de que a escrita é “um bem cultural relevante e inerente a uma vida cidadã, cabendo à escola um papel significativo e prioritário na formação do seu manejo competente por parte dos alunos” (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2005, p. 239). Ressalvas à parte, vale, sim, reafirmarmos o óbvio e aludirmos à responsabilidade desafiadora que o professor, então gerenciador das propostas de atividades de escrita em sala de aula, tem frente às injunções de cada época.

Assim, a despeito das diferentes perspectivas teórico-metodológicas que podem reger (e regem!) as condutas docentes nas aulas de língua portuguesa, não há como negarmos a necessidade de estes profissionais estarem ao menos preocupados em refletir sobre a disposição oficial dos documentos reguladores do ensino da escrita em seus respectivos estados e/ou países de atuação e, igualmente, sobre a arquitetura dos exames que supostamente traduzem o perfil dos egressos do nível médio/secundário. Por extensão, devem compor o repertório docente ações focadas no espelhamento de questões capazes de despertar no alunado a consciência crítica, o combate a preconceitos de diversas ordens e, sobremaneira, a valorização de seu potencial para a atividade complexa, processual e criativa que é a escrita.

Na contramão dessa emergência, ainda presenciamos dinâmicas de professores com preocupações eminentemente normativo-gramaticais e ligeiramente confundidos em seus afazeres técnico-profissionais, ao

reproduzirem modelos anacrônicos e estagnados de escrita, com ênfase na repetição de fórmulas que contribuem para a fixação de preconceitos capazes de frear inúmeras habilidades criativas dos discentes. Ou seja, dá-se especial atenção para uma ‘higiene do texto’, de modo que todo o potencial criativo do aluno fica relegado a um plano de somenos importância. Trata-se, como nos lembra Ilari (1997), de uma prática inadequada e estéril, na medida em que a ênfase recai sobre uma atividade fragmentada e destituída de interlocução real entre o autor e o texto produzido.

Mais do que nunca, a sociedade, a escola e, por que não dizer, os professores de língua portuguesa precisam despojar-se de concepções e práticas embotadas, as quais, além de não estarem em sinergia com os padrões de avanços alcançados pela sociedade atual, refletem a doutrinação desrespeitosa com os interesses de um mundo que, estando à beira do abismo em vários sentidos, precisa ascender. Tal constatação traz à baila, por exemplo, o fato de que, apesar da efervescência de trabalhos preocupados em discutir o estatuto da escrita em um mundo online, tais como os que foram compilados por Borton e Lee (2015), ainda há muito espaço para discussão e mesmo para revitalização de pesquisas centradas na dinâmica de produção escrita escolar, a qual, sem dúvidas, deve ser de natureza essencialmente processual.

Grosso modo, cumpre-nos reavivar e buscar diálogos mais felizes entre as disposições oficiais que regem o ensino e aquilo que efetivamente tem se constituído a concepção e o ensino da escrita nas salas de aulas de língua portuguesa. No limite do que temos assinalado no transcurso das palavras aqui registradas, julgamos responsável dizer que não nos parece enfadonho repetir que a escrita **não** deve ser vista como um dom creditado a alguns poucos, ainda que seja igualmente responsável assumirmos que há o desenvolvimento cognitivo de diferenças inerentes às inteligências humanas, mas é lúcido reconhecer que é obrigação do professor atuar de modo a criar no aluno o hábito de escrever. Escrever uma carta, um documento oficial, um editorial e tantas outras formas que a vida social nos impõe diariamente são práticas

que requerem treino e refações e, como tal, demandam atividades que levem a uma maturação do aluno face a essa necessidade.

Em outras palavras, é mais do que urgente a necessidade de uma tomada de decisão por uma perspectiva processual de escrita, como advogam Soares (2009), Suassuna (2011), Passareli (2012), Silva (2015) e outros, segundo os quais a atividade de escrever deve ser feita de modo sistemático e organizado, com o devido escalonamento de etapas. Mais que isso, cabe o reforço de que essa natureza é devidamente respeitada por aqueles a quem comumente julgamos como proficientes na arte de escrever. Logicamente, a consecução desse nível demanda tempo e muito esforço diário, e isso intima uma maior responsabilidade docente diante da condução do trabalho com a produção textual escrita no universo de sala de aula. Sobre esse peculiar, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) nos trazem as seguintes reflexões:

Ninguém pega a chave de uma Ferrari, dá na mão de alguém que nunca dirigiu e diz: “Vai dirigir lá nas marginais de São Paulo”! Mas se faz isso com a escrita: pega-se um título qualquer e se diz: “Faz aí uma redação. Você tem meia hora para isso. No mínimo 15 linhas”. [...] Não existe a menor possibilidade de alguém aprender a redigir corretamente, de forma coerente e suficiente, com um método como esse, sem focar nas habilidades da escrita (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p.17).

Seria cômico se não fosse trágico, mas bem sabemos que a realidade destacada na relação acima descrita está presente em muitos espaços de sala de aula, nos próprios manuais de ensino, nas concepções docentes e no conjunto dos exames em larga escala que são aplicados, em todos os níveis de ensino. No exemplo, há a opção por uma abordagem que vê a escrita como *produto*. Curioso notar, aqui, a referência dada ao tempo curto concedido para a produção de um texto coeso e coerente, comando comumente adotado em testes aferidores que, por si mesmo, desconsidera o caráter criativo, dinâmico e processual circunscrito à escrita.

Evidentemente, no Brasil ou em Portugal, muito precisa ser feito, com vistas a uma redefinição de princípios, valores, condutas e, especialmente, resultados satisfatórios e propulsores de um ensino mais conforme aos dias atuais. Pereira *et al.* (2014), ao destacarem o fato de que as investigações continuam a apontar um número expressivo de práticas e manuais que alicerçam suas atividades em uma perspectiva que concebe a escrita como *produto*, assim se manifestam:

De qualquer forma, e apesar da lentidão deste processo, começou já a configurar-se, tanto em Portugal como no Brasil, um contexto favorecedor da emergência de uma Didática da Escrita, designadamente, também por meio dos estudos sobre o texto e o seu funcionamento. (PEREIRA *et al.* 2014, p.131)

Delongas à parte, não há como dispensarmos esforços para juntos fomentarmos sequências didáticas, diretrizes, projetos, orientações pedagógicas as mais diversas no intuito de reacender discussões não apenas sobre o papel do professor de língua portuguesa em sala de aula, mas também das academias universitárias e dos agentes educacionais responsáveis pela publicação de documentos que versam sobre a legitimidade do ensino de tão importante domínio de concentração do saber, em especial no que tange à modalidade escrita, pelo que nos parece dispensável comentar.

Imbuídos, pois, do desejo de contribuir minimamente com o debate sobre a problemática ensejada, julgamos oportuno, a partir de agora, redirecionar a nossa atenção para a metodologia que escolhemos para realizar este estudo.

2 Metodologia

Nesta seção, trazemos à baila: i) a apresentação dos principais objetivos norteadores deste estudo; ii) a caracterização do tipo de proposta de produção escrita da respectiva amostra em evidência; e iii) os procedimentos analíticos que adotamos.

2.1 Objetivos

Este estudo tem como foco, como aludimos na Introdução, comparar a estrutura da prova de redação incursa na área de *Linguagem, códigos e suas tecnologias* do Enem/2017 com aquela que integra o Exame Final Nacional de Português, do 12.º ano de Escolaridade, Portugal/2017. Para dar conta desse intento e, claro, para um melhor espelhamento do cenário a que a se circunscrevem as propostas, nosso objetivo é descrever a estrutura, o funcionamento de cada uma das propostas estudadas, com vistas a identificarmos, ao menos em seus aspectos globais, que tipo de concepção de língua e de escrita (produto ou processo) subjaz a cada um desses exames.

Um segundo objetivo consiste em esboçar semelhanças e diferenças inerentes às propostas de escrita contempladas nos Exames Nacionais acima referidos, de modo a trazer à tona uma reflexão sobre possíveis ajustes para a efetivação de um trabalho mais conforme às propostas pedagógicas governamentais.

Desse eixo central desdobram-se os seguintes objetivos específicos: i) minudenciar o formato de cada uma das propostas de redação estudadas; ii) confrontar as temáticas escolhidas para as propostas de texto com aquelas que são endossadas nas demais questões da prova; iii) relacionar a escolha de temas com o tipo de texto ou gênero selecionado; iv) descrever e comparar os critérios de avaliação da redação que são disponibilizados em cada um desses exames; v) reconhecer as concepções de língua e de escrita (produto ou processo) subjacentes a cada uma das propostas em foco; e vi) sumarizar as semelhanças e diferenças encontradas nos tipos de propostas de redação contempladas nos Exames Nacionais aplicados aos egressos do nível secundário/médio, respectivamente, em Portugal e no Brasil, com vistas a realçar o debate sobre o trabalho desenvolvido nas escolas.

A escolha por esse tipo de amostra se deve ao fato de estes exames serem amplamente difundidos e respeitados em seus locais de

alcance², já que, além de supostamente espelharem o perfil dos egressos dos níveis médio e secundário, no Brasil e em Portugal³, funcionam como peneira para acesso ao nível superior de ensino. Dessa escolha decorrem, pois, vários outros desdobramentos e fios analíticos, como aqueles diretamente ligados aos tipos de questões que estão na interface leitura-escrita, os quais constituem sinalizadores importantes para uma observação mais apurada do que ora nos propomos a estudar.

2.2 As propostas em evidência

A fim de evitarmos uma impressão enfadonha em relação à apresentação do *corpus* a que nos dedicamos, consideramos plausível trazer a lume, neste espaço, apontamentos gerais sobre as características das propostas de produção de texto que são referendadas nos exames aludidos. Assim, faremos a indicação da temática, bem como a alusão às circunscrições inerentes a cada uma das propostas na seção 3, dedicada à análise e discussões. Agora, em obediência à ordem que temos considerado nas seções anteriores, destacamos, inicialmente, ponderações afetas à proposta de redação aplicada em terras brasileiras.

2.1.1 Redação do Enem: estrutura e matriz de avaliação

A prova de redação é parte fundamental não apenas da área de *Linguagem, códigos e suas tecnologias*, mas também do Enem como um todo, haja vista poder ser responsável por eliminar o participante de um possível ingresso em uma universidade, quando, por alguma razão, a este for atribuída uma nota 0 (zero). Decorre dessa condição, quiçá, a

² Desde 2014, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tem acordo firmado com universidades portuguesas (Coimbra e Algarve) de aproveitamento dos resultados do exame para ingresso em suas graduações.

³ É corrente, em terras brasileiras, aludirmos à expressão '*educação básica*', para darmos conta das etapas que antecedem a chamada '*educação superior*'. Assim, a '*educação básica*' ofertada no Brasil reúne a '*educação infantil*', o '*ensino fundamental*' (1.º ao 9º ano) e o '*ensino médio*' (1.º ao 3.º ano), ao passo que em Portugal diz respeito ao ensino básico, o qual está dividido em três ciclos: 1.º (1.º ao 4.º ano); 2.º (5.º e 6.º ano); e 3.º (7.º ao 9.º ano). Por essa razão, preferimos usar o termo '*médio*' e secundário', a fim de evitarmos eventuais confusões, na medida em que o adjetivo '*básico*', em terras lusitanas, reporta ao que no Brasil chamamos de '*ensino fundamental*'; já o '*secundário*' português corresponde ao '*nível médio*' brasileiro.

crescente preocupação das escolas que ofertam o ensino médio e, igualmente, de muitos cursinhos – personalizados na figura do professor, o qual é porta-voz de uma onda de clamor e pressão sociais – em buscar fórmulas e/ou atalhos para desmistificar a feição didático-estrutural da matriz norteadora da avaliação deste texto.

A bem da verdade, essa preocupação não constitui uma iniciativa isolada, uma vez que as questões da prova do Enem promoveram, desde a criação deste que é hoje um dos instrumentos de aferição de habilidades mais comentados junto às escolas, secretarias de educação, universidades e demais espaços onde se reflete sobre a educação brasileira, um realinhamento da dinâmica docente. Seja por necessidade, seja por ego profissional, uma largada teve início e, ao que parece, está longe de atingir uma linha de chegada. Ao contrário, a despeito de intempestividades que, de quando em vez, querem conduzir a um retrocesso ideológico-operacional, a exemplo da abordagem dada à compreensão da competência 5 na avaliação da redação em 2017⁴, o tipo de questão e, claro, a proposta de proposta textual referendados no Enem representam um avanço no painel das avaliações em larga escala no cenário brasileiro.

De perspectiva cognitiva, cada área é orientada por uma matriz de referência. No que tange ao critério voltado para a redação, ganham espaço cinco competências cujo propósito é mobilizar o participante a desenvolver um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema de viés político, social ou cultural: i) Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; ii) Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conhecimentos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; iii) Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar

⁴ Um dia antes da realização do Enem 2017, a então presidente do Supremo Tribunal Federal, ministra Cármen Lúcia Antunes Rocha, confirmou uma decisão que gerou bastante polêmica nos espaços educacionais brasileiros em novembro de 2017: a decisão do Tribunal Regional Federal da 1ª Região de suspender a regra que previa a anulação da redação que violasse os direitos humanos. Tal posição gerou descontentamentos os mais diversos, especialmente no âmbito dos movimentos militantes em defesa de minorias sociais, a exemplo da comunidade LGBT e dos grupos preocupados com as ações inclusivas que, nas duas últimas décadas, ganharam fôlego no cenário nacional brasileiro.

informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; iv) Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e v) Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

É com base nessa perspectiva conceitual, então, que o participante precisa conduzir a tessitura de seu texto, a fim de garantir êxito e conseqüente nota para um possível aproveitamento em um curso universitário. Evidentemente, cada uma dessas competências é apreciada em escalonamentos de condução, os quais encaminham para a atribuição de diferentes notas, variáveis entre os níveis 0 e 5, que correspondem a uma margem de 0 a 200 pontos.

A propositura de um quadro com o detalhamento das circunstâncias de cada uma dessas variáveis, em todas as competências, deixa razoavelmente claro o perfil das habilidades aferidas na redação aplicada pelo Enem, de modo que é possível reconhecer, independentemente do tema abordado, uma sinalização de proposta com um realce deveras importante no bojo das ações que precisam ser tomadas para que o texto escrito de um teste seletivo, por exemplo, deixe de ser observado de modo menos subjetivo, e passe a ser avaliado de uma maneira mais técnica e criteriosa.

Merece destaque o fato de a proposta de redação do Enem, em todas as suas edições, contar com a presença dos chamados ‘textos motivadores’, os quais buscam sensibilizar o participante para a abordagem do tema em foco. Gêneros diferentes costumam ser contemplados, a exemplo de infográficos, matérias jornalísticas, citações acadêmicas e outras, com vistas a ampliar o repertório de conhecimento e, em igual medida, ativar aquilo que o participante tem arquivado em memória. Na realidade, esses textos antecedem o próprio anúncio do tema a ser tratado na consigna.

Ainda no que concerne a essa feitura deôntica, são concedidas instruções relativas à disposição gráfica, ao tamanho e, também, às

situações que precisam ser evitadas para que o texto não receba nota 0 pelos avaliadores.

2.1.2 Redação do Exame Final Nacional de Português: estrutura e quadro para avaliação

Ínsita no Exame Final Nacional de Português – EFN, o qual tem por referência o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, voltado para os conteúdos comuns aos Programas de Português destinados aos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, a proposta de um texto dissertativo-argumentativo constitui o eixo do chamado Grupo III, cotado para ser avaliado em até 50 dos 200 pontos atribuídos ao conjunto da prova n.º 639, cujo foco é testar os domínios da Leitura, da Escrita, da Educação Literária e da Gramática. Quer isso dizer que a produção escrita tem expressivo percentual – um total de 25% – da cotação definida para o exame aqui referido.

Essa margem percentual é suficiente para reconhecermos as razões que mobilizam grupos de professores e/ou investigadores da área de linguagem, notadamente do eixo ‘ensino de língua materna’, a montar cursos preparatórios, com a criação de guias e consequente disponibilização destes em sítios eletrónicos. Aliás, as próprias editoras portuguesas se encarregam de publicar obras voltadas para esse fim⁵, nas quais costumam constar quadros resumitivos dos conteúdos estudados ao longo do 10.º, 11.º e 12.º anos, sínteses com exercícios e respectivos gabaritos, além da exibição de propostas de provas aplicadas em exames anteriores, com comentários sobre cada uma das questões tratadas.

Concebida como uma ‘resposta extensa’⁶, no rol das questões da prova 639, a proposta de redação do exame português é cotada a partir da avaliação de dois parâmetros principais, a saber: a) Estruturação

⁵ Entre outras editoras importantes, trabalha nesta frente a Porto Editora, a qual já lançou, para o ano de 2018, o seu “Preparação para o Exame Final Nacional 2018 – Português - 12.º ano”, à venda no sítio eletrónico <https://www.portoeditora.pt> e em muitas outras livrarias de Portugal.

⁶ O Exame Final Nacional de Português é constituído de questões que preveem: i) *itens de seleção*; ii) *resposta curta*; iii) *resposta restrita*; e iv) *resposta extensa*.

temática e discursiva (ETD); e b) Correção linguística (CL). Tais parâmetros se organizam em itens mais específicos de observação, os quais definem níveis de desempenho e, por extensão, a respectiva pontuação correspondente.

Em se tratando dos critérios relativos à ETD, são estes os níveis de desempenho considerados: **(A)** Tema e tipologia, **(B)** Estrutura e coesão e **(C)** Léxico e adequação ao discurso. Se houver resposta que não se enquadre, em termos de desempenho, em nenhum de dois níveis descritos consecutivos, a esta se atribui uma pontuação intercalar, fronteira. Afora isso, qualquer nota que não atinja o nível 1 de desempenho, em quaisquer dos parâmetros, recebe zero no item selecionado. Se a atribuição desse 0 incidir sobre o parâmetro **A** (tema e tipologia), os demais, tanto da ETD quanto da CL, serão assim avaliados.

A observação da Correção linguística, por sua vez, é orientada de modo a dar destaque à lista de ‘fatores de desvalorização’⁷, os quais estão focalizados nos seguintes itens: erros de pontuação, ortografia, morfologia, sintaxe e impropriedade lexical.

Em caso de ocorrer a repetição de uma palavra com o mesmo desvio ortográfico ou, ainda, de esta portar mais de um tipo de erro (acentuação, inadequação quanto ao uso de maiúsculas e minúsculas e desajuste de translineação), aplica-se uma única contabilização.

Esta soma de critérios inclui, também, indicações sobre o ‘limite de extensão’. Assim, se o participante não atender ao número de palavras que fora orientado na formulação da proposta (entre 200 e 300), receberá um ponto a menos por cada acréscimo ou decréscimo tratado. Esse desconto chega a um teto de 5 pontos (1 x 5), após aplicação do conjunto de todos os critérios definidos para o item. Aos textos cuja extensão é inferior a 80 palavras, atribui-se a nota 0. Nessa linha de detalhamento, delimita-se igualmente a perspectiva adotada para a caracterização de uma palavra.

Em termos de anúncio da proposta, é habitual, neste tipo de prova, a inclusão de uma breve apresentação do tema por meio de

⁷ As desvalorizações também são aplicadas para a avaliação dos itens de ‘resposta restrita’.

alguma referência a autor renomado da área ou, de modo mais direto, a um texto com informações sobre pesquisa realizada acerca da temática.

2.2 Instrumentação e procedimentos

Uma vez caracterizadas, ainda que de modo global, a estrutura e a natureza das propostas de escrita em evidência, urge destacarmos que este estudo realiza uma análise de base qualitativa e, como tal, descreve e esses instrumentos de aferição, a partir de uma comparação dos tipos de texto solicitado, da formatação do enunciado, da anúnciação do tema, da disponibilização dos critérios e/ou orientações a serem respeitadas pelos participantes dos exames. Assim, para atendermos ao que mencionamos na seção 2.1, faremos a apresentação das propostas, a par da observação dos seguintes itens: a) *no que concerne à disposição da prova*: i) orientações gerais; e ii) formatação do enunciado; b) *no que diz respeito ao conteúdo destacado*: i) inclusão (ou não) de texto motivador; ii) tipo de gênero referendado; e iii) relação (ou não) do tema abordado com o conjunto das questões incursas no montante da prova. A conjunção desses elementos ganha contornos distintos a partir da observação dos quadros de referência de avaliação, já que estas possibilitam a amostra, as implicações e os confrontos de cada competência ou nível.

Evidentemente, o desdobramento de cada um desses confrontos nos encaminha para interpretações e entrelaçamentos essenciais sobre a temática em voga, pelo que nos cabe não apenas retomar as referências teóricas respaldadas em nossa seção 1, mas também adjungir outras de igual importância para a discussão das questões que elegemos, afinal, nesses espelhos, temos indicativos da concepção de língua e de escrita consideradas. Para evitarmos um maior dispêndio em torno do que sejam nossos procedimentos metodológicos, sentimos ser o momento de trazer as propostas aludidas no transcurso das seções anteriores e, em seguida, proceder à nossa análise.

3 Análise das propostas de redação: proximidades e diferenças

Pensadas, produzidas e direcionadas a públicos que, embora falantes de um mesmo idioma, são representativos de culturas, valores, hábitos linguísticos e ritmos escolares distintos, as propostas de escrita incursas no Enem e no EFN também apresentam estruturas e bases conceituais diferenciadas, convergindo em alguns poucos aspectos, quase sempre, ligados à classificação do participante. Para facilitarmos as observações, chamaremos as propostas de (1), em referência à do Enem, e (2), em alusão à do EFN.⁸

A primeira coisa que nos chama a atenção nestas propostas é, exatamente, a formatação, porque essa parte estrutural já diz muito da perspectiva endossada por seus mentores, afinal, precisar as situações que levam um participante a zerar um texto denota um caráter de transparência aplicada no processo de avaliação do material, mas também pode sinalizar um aspecto intimidador em relação ao potencial criativo do examinado, a quem é reservado aceitar as regras do jogo, sob pena de ser reprovado antes mesmo de ter sua produção lida.

Presentes em ambas as propostas, as orientações sobre produção do texto ocupam espaço privilegiado e, de certo modo, buscam dar transparência e segurança àquele que é partícipe do processo. De reversa maneira, em sendo reveladoras das regras validadas durante a avaliação, também podem figurar como bloqueadoras da criatividade de alguns. Há participantes, por exemplo, que, bons manejadores da produção escrita, teriam como fazer jus a uma parte da ‘cópia’ do texto motivador da produção do Enem para suscitar uma discussão dialogada com outros elementos de seu repertório sociocultural. A simples alusão ao desconto de linhas dos trechos citados dá um foco exacerbado em um único grupo: o daquele formado por escritores pouco hábeis ou, ainda, aproveitadores da situação.

⁸ As provas que hospedam tais propostas de redação, a Matriz de Avaliação e os Critérios de Classificação estão disponíveis nos seguintes sítios eletrônicos: <http://www.inep.gov.br/> e <http://www.iave.pt> (acesso em 10/07/2018).

De modo mais verticalizado, temos, em (1), sob o rótulo de “Instruções para a redação”, 3 (três) indicações gerais sobre a disposição do texto a ser produzido e 4 (quatro) situações que precisam ser respeitadas, sob pena de o participante receber a nota 0 e, com isso, ser desclassificado de qualquer possibilidade de ingresso em curso de nível superior, já que a redação do Enem tem caráter eliminatório. Em (2), na seção nomeada de ‘Observações’, encontramos esclarecimentos centrados no quesito da desvalorização, sobre o qual já falamos em 2.1.2, precisamente nos seguintes itens: i) o primeiro relativo à informação de que qualquer desvio quanto ao limite de extensão será motivo de penalidade, com desconto que pode atingir até 5 pontos; i) o segundo dá vez à extensão mínima de palavras que o texto deve abrigar – 80 –, com vistas a não receber a nota 0.

Pois bem: a depender do ângulo observado, porque, inclusive, do ponto de vista da disposição visual, essa ordem é inversa nas propostas acima consideradas, o participante desses exames é levado a pensar primeiro naquilo que **não** deve fazer para **não** ser excluído da possibilidade de acesso ao nível superior, no caso do avaliado do Enem, e desclassificado no âmbito do Grupo III, no que tange ao partícipe do EFN.

E quanto ao **sim**? Em que devem se basear os participantes desses exames? O que estes podem ou devem fazer? Embora as perguntas soem um tanto quanto retóricas, já que, em termos de escrita, especialmente de um texto dissertativo-argumentativo, a não obediência a condições de uso costume trazer efeitos mais positivos de ativação das operações metacognitivas necessárias ao aflorar da criatividade, não podemos negar que, em termos práticos, o participante tem no enunciado a materialização do sinal verde, posto ser o responsável por dizer como cada um deve conduzir a arquitetura argumentativa em sua prova. Para observarmos os enunciados, não há como dispensarmos um olhar sobre a inclusão dos chamados textos motivadores.

Contemplados de modo mais diversificado na proposta de (1), nesta edição em quatro tipos distintos, podemos afirmar que os textos

motivadores são categorias fundamentais na estrutura das propostas de texto em voga, na medida em que apresentam a abordagem conteudística a ser presentificada nos textos solicitados, de modo a despertar no participante o seu próprio repertório de leituras, de conhecimento prévio necessário à construção do ponto de vista a ser defendido sobre a temática indicada. Em (2), identificamos a inclusão de um texto (representativa de uma esfera adaptada de ‘citação acadêmica’) que, embora não seja chamado de ‘motivador’, assume igualmente o papel de anunciar o tema a ser tratado no texto dissertativo-argumentativo proposto. Nesse ponto, já encontramos uma divergência bastante visível: se é verdade que os textos motivadores, ao prenunciarem a abordagem do tema a ser tratado, são capazes de ofertar ao participante parâmetros diferentes de observação do tema, é também certo que isso se dá, em parte, pela diversificação desses textos.

Assim é que, no contexto apresentado em (1), marcado pela inclusão de textos pertencentes a gêneros diferentes, vemos uma preocupação mais nítida em ampliar o leque de possibilidades de pontos de vista a serem defendidos, pois há uma maior exibição de informações e isso, sem dúvida, conduz o participante a pensar nos diferentes caminhos por onde deve organizar a arquitetura argumentativa de seu texto. Enumerados de I a IV, os textos motivadores desta proposta transitam por domínios distintos e, por isso mesmo, acendem pontos de discussão que permitem nortear o participante em diferentes perspectivas de verticalização de seu texto, que vão desde o eixo da legitimidade jurídica que confere à pessoa com deficiência auditiva o direito à educação até ao espaço que lhe é reservado em ambientes profissionais, a exemplo do setor empresarial. A propósito de falarmos nesse peculiar, Lucena e Silva (2014), ao se debruçarem sobre o papel dos textos motivadores em quatro edições das redações do Enem – 2007, 2008, 2011 e 2012 –, realçam, ainda que de modo inferencial, um parecer positivo sobre essa dinâmica de diversificar os domínios aos quais se alinham os textos que servem de sustentáculo ao enunciado da proposta. Para as autoras, os textos observados conduzem o pensamento

do partícipe a uma reflexão, “sem que haja julgamento de valores que priorize determinada visão, uma vez que eles não direcionam para um único ponto de vista, permitindo ao aluno apresentar sua opinião sobre o tema trabalhado”. (LUCENA; SILVA, 2014, p. 9)

Naturalmente, não é pela diversidade de domínios ou gêneros que os textos motivadores cumprem esse papel, porque seria possível constar o mesmo ponto de vista em fontes diferentes de observação, mas é claro que essa opção por posicionar o foco temático em lugares distintos colabora para a abertura de diálogos e de movimentos informacionais responsáveis por ativar o repertório sociocultural do participante, a fim de que ele proceda de modo exitoso ao exercício cognitivo disposto na matriz de referência, especialmente nas chamadas competências 3, 4 e 5, centradas na habilidade de defesa de um ponto de vista, de modo coerente e coeso, com apresentação de proposta de intervenção respeitadora dos direitos humanos. Tecnicamente falando, somente após a leitura desses quatro textos, o participante delinea o conjunto de argumentos que vão compor a defesa de seu ponto de vista, para então atender aos requisitos indicados no seguinte enunciado:

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. (BRASIL, 2017, p. 19)

De reversa maneira, em (2), temos apenas a incursão de uma citação adaptada da obra *Parerga and Paralipomena*, do filósofo alemão Arthur Schopenhauer, a qual, em si mesma, já direciona o olhar do participante a uma perspectiva metafísica pessimista, na qual se afirma que a memória idealiza as imagens passadas, fazendo-as parecerem mais

belas do que realmente são (foram). É esse, então, o cenário que assenta a propositura bem incisiva de um texto escrito, no qual o participante precisa se posicionar diante de uma pergunta (“Será que a memória permite sempre construir uma imagem idealizada do passado?”), com a defesa de um ponto de vista marcadamente ‘pessoal’, devidamente fundamentado em pelo menos dois argumentos ilustrados com exemplos significativos. Ou seja, ao contrário do que acontece em (1), como vimos há pouco, em (2), embora a proposta de redação seja conduzida por uma pergunta voltada a um suposto diálogo, posto caber a cada um se posicionar, temos pouca ou quase nada de preocupação em exhibir um aporte conteudístico sobre o que ora se questiona, sendo negada ao partícipe da prova uma apresentação do cenário onde se ambienta a discussão a ser empreendida. A despeito de fazermos alusão a esse alinhamento espaço-temporal, interessante observar que o texto ínsito na proposta de (2) data do século XIX e carrega os traços de um autor que ficou conhecido mundialmente como um filósofo de propalação do pessimismo. A opção por essa única via de reflexão pode favorecer, inclusive, posicionamentos extremistas por parte de quem responde ao questionamento proposto, tanto na indicação de concordância quanto na defesa de discordância em relação ao questionamento.

A observação desses pormenores tem sua importância por inúmeras razões, inclusive porque daí podemos inferir o tipo de alinhamento que as provas aplicadas mantêm (ou não) com os documentos que legitimam o ensino de língua portuguesa nos dois países envolvidos, mas, convém dizermos que nosso olhar se volta para esse minudenciar por entendermos que a exibição do cenário onde se hospeda a discussão a ser desenvolvida no conjunto de redações representa uma estágio fundamental e pode se configurar, nesse tipo de situação institucionalizada, com o que os autores classificam de ‘pré-escrita’, uma que vez auxilia “o autor a descobrir formas de abordar a tarefa, a coletar informações e a gerar ideias” (SOARES, 2009, p. 24).

Nessa mesma esteira de analogia com o que a autora destaca em relação ao trabalho que pode (e deve) se realizar em sala de aula,

podemos compreender, resguardadas, aqui, preocupações mais metalinguístico-conceituais com as diversas tipologias existentes no que se convencionou chamar de ‘abordagem processual’, que essa etapa chancela ao menos outras duas: i) a de escrita propriamente dita; e ii) a de revisão. É fato que um participante menos familiarizado com a prática processual de produção de textos em sala de aula pode tentar ‘queimar’ uma ou duas dessas fases, ir diretamente (com sucesso ou não) para a escrita de seu texto (entendido como produto) e dar por encerrada a versão a ser entregue aos avaliadores desse tipo de teste, mas a compreensão de que um texto carece passar por um planejamento é tão óbvia que, em muitas provas seletivas visivelmente afinadas com uma perspectiva mais tradicional de escrita, há a disponibilização de uma folha de rascunho, a fim de que os examinados apontem o que julgarem conveniente, planejem os pontos a serem tratados no texto, esboquem uma versão anterior à que será entregue como definitiva. Nas duas provas em destaque, por exemplo, é corriqueira a entrega dessa folha.

Assim, muito mais que visualizarmos uma proposta de redação que se assenta em um suposto excesso de leitura sobre o tema a ser abordado nos textos solicitados, parece-nos lúcido afirmar que tal opção mantém estreita relação com os princípios basilares da abordagem processual de escrita a que fazem referência os autores citados em nossa seção 1, já que se volta para a apresentação de um ponto de referência ao conjunto de discussões que poderão ganhar espaço no texto a ser produzido pelos participantes. Ora, nestas situações de aferição, o produtor de texto, naturalmente fatigado com o conjunto de questões (de múltipla escolha ou de outra natureza) a que teve (ou terá) que responder, está distante da assessoria a que poderia recorrer caso estivesse em sala de aula, pois que incurso numa situação de produção institucionalizada de escrita mais artificial do que aquela em que normalmente se circunscrevem as redações escolares. Em geral, na escola, escreve-se para o professor; em avaliações de larga escala, projeta-se um avaliador a partir do que se tem à disposição sobre as competências e/ou critérios de desempenho considerados para avaliação.

Sob esse ângulo, podemos dizer que a proposta de (1) está mais afinada com o que se compreende por abordagem processual, ainda que, como em todo teste seletivo, preveja um produto que não vai cumprir todas as etapas do processo, especialmente no que diz respeito à não assessoria do professor e, por extensão, ao tipo de feedback a que o participante poderá ter acesso.

Subjacentes a essas escolhas estão os temas abordados nas propostas e, igualmente, as relações que estes mantêm com o conjunto das questões que as precedem em cada um dos exames. Logicamente, não nos cabe detalhar o perfil de cada uma das questões ínsitas nas provas selecionadas, porque tal ação demanda um estudo mais aprofundado a esse respeito, mas a indicação das temáticas contempladas nas perguntas que constituem o repertório dos exames, somada à observação da presença, ausência ou diversidade dos gêneros em cada um deles, e a avaliação do tema selecionado para fins de discussão nos ajudam a ver em que medida o diálogo (ou a ausência deste) da temática proposta nas redações com as questões anteriores à sua propositura pode contribuir para o sucesso ou insucesso dos partícipes desse processo. Sigamos.

Conforme dissemos em 2.1.1, a proposta de redação do Enem integra a prova de *Linguagem, códigos e suas tecnologias* - 1.º dia /Caderno Azul e, por isso, é precedida de 45 questões, 5 ligadas à área de língua estrangeira (inglês ou espanhol), em termos percentuais, um total de 11%, e 40 da área de língua portuguesa, as quais ocupam 89% da soma. Em todas essas questões, há a presença de um gênero ‘abre alas’, o qual costuma ser tratado a partir de uma denominação mais genérica, apenas em sua função de texto, sem preocupações maiores com suas especificidades ou, ainda, sem quaisquer sinalizações em torno da nomeação. Em estudo voltado para a alternância gênero/texto na prova aplicada em 2013, Cardoso *et al.* (2015) registram essa tendência e destacam que os gêneros incursos nessa edição, no que diz respeito à denominação informada, distribuem-se em três tipos principais: i) 18 são classificados pelos seus respectivos nomes; 17 são tratados sob o rótulo

genérico de ‘textos’; e iii) 6 não fazem referência direta a qualquer forma de nomeação⁹.

Para as referidas autoras, e concordamos com elas, “ao apresentar o gênero ao examinando, o enunciado pode auxiliá-lo a respeito da competência e habilidade a serem avaliadas pela questão” (CARDOSO *et al.*, 2015, p. 147). Seja como for, com ou sem uma denominação mais bem definida pelo próprio Enem, reconhecemos, na edição de 2017 da prova de *Linguagem, códigos e suas tecnologias*, os seguintes gêneros: infográficos, artigos científicos, matérias jornalísticas, cartazes, poemas, acrílico, quadros artísticos, cantigas e canções populares. Quanto aos temas tratados nas 40 questões, observamos: redes sociais/tecnologia, cibercultura, usos e funções da língua/linguagem, história de língua(s), consumismo, aspectos estruturais de correntes literárias, internet e educação e esporte e ascensão social. À exceção da questão 17, que valida uma discussão sobre internet e educação, nenhuma outra ensaia uma discussão sobre o espaço escolar. Ainda assim, o debate instaurado nessa questão não estabelece vínculos diretos com a temática explorada na redação.

A despeito dessa condição, em (1), essa carência de diálogo temático com as questões que antecedem a proposta de redação é suprida, como vimos há pouco, pela apresentação do conteúdo contemplado a partir da inserção dos textos motivadores. Além do mais, o participante tem acesso a um leque de textos dissertativo-argumentativos, alguns dos quais focados no estudo das próprias estruturas argumentativas. Esse número expressivo de textos carrega, é claro, seu lado negativo, porque a prova se torna longa e isso, sem dúvida, pode comprometer o tempo dedicado à escrita da redação e favorecer, inclusive, o insucesso do participante. Há um excesso de leituras, com níveis distintos de complexidade de interpretações de texto, antes da propositura da redação, e todo esse trabalho cognitivo deve ser realizado no intervalo máximo de quatro horas.

⁹ Diferentemente da edição de 2017, em 2013, apenas 4 questões estiveram ligadas à área de língua estrangeira. Disso decorre o fato de as autoras destacarem uma soma que totaliza 41 questões objetivas avaliadas (e não 40, como registramos há pouco), uma vez que as de língua estrangeira não integraram o foco de suas investigações.

Essa linha temporal é um ponto que tanto pode servir como eixo de contato quanto de afastamento em relação aos modelos ora contrastados, porque, embora a prova do ENEM seja distribuída em três grupos principais e estes reúnam um total de apenas 15 questões, antes da propositura da redação, insita no Grupo III, ao contrário do Enem, estas preveem ‘respostas curtas’ e ‘respostas restritas’, além daquelas que são chamadas de ‘itens de seleção’ (múltipla escolha). No Grupo I, temos: i) texto A (poema), seguido de 3 questões de resposta restrita; texto B (autobiografia), 2 questões de resposta restrita. No Grupo II, temos um texto (adaptação de capítulo de livro), subsequenciado por 7 questões de itens de seleção e 3 de resposta curta. À exceção do texto A (Grupo I), que é tratado enquanto gênero (poema), os outros dois textos são nomeados de *texto*, da mesma forma que na prova do Enem, como aludimos há pouco. Assim, sendo uma prova para resolução em apenas duas horas, podemos também considerar esse tempo exíguo para elaboração de respostas (ainda que sejam denominadas de respostas curtas e restritas), bem estruturadas, somadas a um texto dissertativo-argumentativo bem fundamentado. Aliás, a precisão deve ser uma marca dos partícipes desse exame, já que também devem fazer sua redação em, no máximo, 300 palavras, condição aplicável a exímios produtores de texto. No que tange aos temas das questões, reconhecemos: processos de criação poética, percepções da infância e cultura científica. Deste último, desdobram-se questionamentos voltados para a tessitura textual, a exemplo da observação de propriedades inerentes à construção anafórica, ao desempenho sintático de pronomes pessoais e ao estatuto do campo semântico de algumas palavras.

De toda sorte, apesar de ter uma perspectiva visivelmente mais tradicionalista, com uma compreensão de escrita que dispensa a necessidade de um trabalho com demarcação de competências definidoras do texto dissertativo-argumentativo, e sem uma apresentação da temática a partir da diversificação de textos motivadores, a prova do Exame Final Nacional Português traz, no Grupo I - B, um texto de Vergílio Ferreira cuja temática permite o estabelecimento de conexões

com o tema abordado na produção de texto solicitado no Grupo III, que, como já abordamos, deve versar, em sentido amplo, sobre imagens produzidas pela memória. Independentemente de termos textos representativos de uma tipologia diferente, posto que um é um híbrido narrativo/descritivo e o outro deve dar espaço à veia dissertativo-argumentativa, a constituição de imagens pelo eu poético é saliente e, de certo modo, favorece a associação a ser feita pelo participante na elaboração do texto. Eis um ponto expressamente positivo ao participante mais atento.

Mesmo com essa singularidade, a escolha temática ‘Memória’, para a propositura de um texto dissertativo-argumentativo, sem que haja um maior conjunto de componentes de discussão anterior, a partir de gêneros que sejam essencialmente argumentativos, pode não soar de modo tão favorável e dividir opiniões. A bem da verdade, o tema costuma dar suporte a um texto do tipo narrativo ou descritivo, pela evocação de fatos afetos ao passado. A exibição de uma defesa de ponto de vista sobre a temática exigiria da própria prova uma oferta de diretrizes mais bem delineadas ao participante, inclusive porque, no quadro de ‘Descritores de desempenho’, para avaliação da ETD, o parâmetro A (Tema e tipologia) define o perfil de cada nível a partir da fluência do participante em selecionar bem os argumentos em defesa de seu ponto de vista. Dada a importância de que gozam, trazemos uma breve discussão sobre esses instrumentos, na medida em que espelham e tonificam uma rede de conexões teórico-analíticas. Em verdade, podemos dizer que são catalisadores da dimensão e dos próprios procedimentos de análise, porque, além de supostamente definirem o perfil de aprovação e/ou reprovação das habilidades dos participantes desses processos seletivos, repercutem as abordagens teóricas a que se vinculam.

Em conformidade com o que tem sido respaldado nos documentos que legitimam os ensinos médio e secundário, nos países onde são aplicados esses testes, ganham especial atenção a Matriz de referência (citada em 2.1.1) e o quadro com os Descritores de

Desempenho, os quais, ao descreverem os perfis definidores de cada nível de pontuação, também clareiam ao participante a linha de ação a ser contemplada em seu texto. É importante frisar que o participante do Enem recebe um aditivo neste quesito, porque não apenas tem acesso a esta matriz, disponível na página do Ministério de Educação, Cultura e Desporto - MEC e amplamente difundida em secretarias de educação, escolas, cursinhos, sítios eletrônicos e redes sociais, mas também a uma ‘Cartilha do participante’, na qual se minudenciam as competências a serem consideradas na avaliação, com a respectiva estratificação dos níveis indicadores de pontuação¹⁰.

Por otimização espaço-temporal, em lugar de incluirmos os quadros de referência propriamente ditos, licenciemo-nos a destacar alguns pontos que julgamos elementares para aproximar ou diferenciar as propostas estudadas. De acordo com o que expusemos em 2.1.1 e 2.1.2, os quadros de referências para avaliação dos textos são pensados a partir de definições próprias em cada exame: de um lado, temos uma proposta de redação firmada na complementaridade de 5 competências¹¹; do outro, um texto a ser lido a partir de descritores de desempenho. Em ambas as situações, pela própria característica de figurarem como parte de um teste de aferição, há discriminação relativa à pontuação a ser alcançada pelo participante.

No caso da matriz de referência para avaliação do Enem, além da definição de cada uma das competências, as quais já foram apresentadas na seção 2.1.1, consta o detalhamento de várias possibilidades de perfis de enquadramento para atribuição de nota ao partícipe. Atribuição de notas à parte, é na competência 3 que se assentam as ordenações cognitivas responsáveis pela condução argumentativa do texto e, por isso mesmo, é também aquela que melhor sinaliza uma percepção de processo, de validação de um planejamento, de organização e

¹⁰ Em quaisquer desses exames, é evidente que, a partir dessas referências, são montadas as orientações destinadas exclusivamente àqueles que compõem o quadro de avaliadores dos textos, os quais precisam ter, no mínimo, formação superior em Língua Portuguesa.

¹¹ Para Agustini e Borges (2013), essas 5 competências podem ser redistribuídas naquelas que foram instituídas nos PCN + Ensino Médio (BRASIL, 2002): *interativa, gramatical, e textual*.

cumprimento de etapas. Nos esclarecimentos aos participantes, temos: “A competência 3 trata da inteligibilidade do seu texto, ou seja, de sua coerência e da plausibilidade entre as ideias, o que é garantido pelo planejamento prévio à escrita, pela elaboração de um **projeto de texto.**” (BRASIL, 2017, p.19)

Em seu conjunto, a especificidade das competências sinaliza a concepção de língua respaldada na matriz de avaliação, posto ser esta revigoradora do caráter global e interdisciplinar que deve ser presentificado em um texto dissertativo-argumentativo, sem com isso perder de vista os aspectos que são eminentemente linguístico-textuais e, também, afinados com as ações e as discussões que subjazem ao respeito aos direitos humanos. Nesse sentido, esse quadro desloca o foco de uma perspectiva centrada na correção de estruturas gramaticais para dar vazão ao repertório global de conhecimento do participante. Em lugar de um texto a ser avaliado a partir da ênfase na higienização (ILARI, 1997; GERALDI, 1984), temos a valorização do cumprimento de outras competências igualmente relevantes e, por extensão, a inferência de que uma possível deficiência em uma especificidade não define a capacidade de quem quer que seja para escrever.

O trânsito pelas competências permite ao participante, então, ser observado a partir de várias áreas do conhecimento, as quais devem se harmonizar em prol do seu texto. Da seleção lexical a ser endossada até a exposição da proposta de intervenção, o produtor de texto mobiliza operações cognitivas distintas e viabiliza a si mesmo um painel de retorno avaliativo, porque, em conhecendo as competências a serem consideradas na avaliação, ainda que não seja um exímio escritor, tem uma noção de onde teve (ou pode ter tido) êxito. A matriz promoveria, nesse caso, um caminho para aquilo que os autores ligados a uma abordagem processual, tais como Antunes (2006) e Soares (2009), chamam de ‘feedback do aluno’.

Em síntese, embora o texto seja produzido para uma finalidade de classificação, a matriz de referência do Enem aponta para trás e olha para frente, porque tanto pode trazer à tona um arsenal de reflexões

suscitadas pelos pesquisadores da área de linguagem ao longo dos últimos 30 anos, as quais validam, entre outras, a ideia de que um texto abriga inúmeros sentidos e de que, como tal, deve ser pensado a partir de sua totalidade, como também indicar caminhos a serem trilhados em sala de aula. Nesse peculiar, embora a redação do Enem, como toda situação institucionalizada de avaliação, não seja um texto que se defina como resultado de uma abordagem processual, ela sinaliza alinhamento com esse tipo de trabalho em sala de aula, uma vez que, para dar conta de uma proposta dessa natureza, o partícipe precisa ter vivenciado situações de escrita processual em sua vida escolar.

Quanto ao quadro de referências para avaliação da proposta de redação do EFN, esta é cotada a partir de dois parâmetros – ETD e CL –, os quais discriminam os níveis de desempenho com as respectivas notas a serem atribuídas. No que diz respeito aos descritores da ETD, o quadro está distribuído em três parâmetros principais: i) **A** (Tema e tipologia); ii) **B** (Estrutura e coesão); e iii) **C** (Léxico e adequação do discurso), conforme salientamos na seção 2.1.2. Nele, reconhecemos uma preocupação em se dar transparência e segurança ao participante, haja vista o detalhamento de cada perfil de distribuição, sem falar na atribuição de uma pontuação chamada de *intercalar*, a qual busca conceder uma valorização ao esforço do partícipe em acertar.

Aqui, o ponto de vista é avaliado pelo parâmetro ‘Tema e tipologia’. Importante registrarmos que, ao abrigar este rótulo e, claro, não ser definido a partir da complementaridade de competências, tal como acontece na proposta de (1), este parâmetro reúne muitas particularidades simultaneamente, muitas delas encontradas nos perfis de definição da chamada competência 2 do Enem, que é voltada para o estatuto da tipologia e do tema.

Assim como o parâmetro **A** (Tema e tipologia), **B** (Estrutura e coesão) e **C** (Léxico e adequação do discurso) também congregam informações que, na matriz de avaliação do Enem, estão distribuídas de modo mais específico. Em **B**, reúnem-se tanto descritores que aparecem na competência 2 (como a referência às partes do texto dissertativo-

argumentativo) quanto aqueles que são hospedados no rol da competência 4 (domínio dos mecanismos de coesão textual); em **C**, o foco se volta para a observação daquilo que, na matriz do Enem, é avaliado na competência 1. Notemos, entretanto, que a competência 1 do Enem inclui, também, o que o EN detalha nos chamados ‘fatores de desvalorização’, no âmbito da CL, já expressos em nosso quadro 1, seção 2.1.2. No que concerne à avaliação desse último parâmetro, também identificamos uma política de aproveitamento do empenho dos participantes, porque, como vimos em 2.1.2, a reincidência de uma palavra com erro ortográfico deve ser contabilizada uma só vez.

Em essência, o quadro de descritores é esclarecedor, mas nos permite entrever um modelo de escrita mais estático, menos harmônico em termos de aproveitamento dos potenciais do examinado em áreas diferentes do conhecimento. Assim, mesmo que haja a iniciativa de se valorizar acertos parciais, não há como nos esquivarmos de afirmar que o próprio rótulo ‘fatores de desvalorização’ reforça o status de uma importância despropositada ao que se concebe como ‘erro’. Aliás, a designação de um parâmetro como ‘correção linguística’ já diz muito desse particular, na medida em que implica em apontar erros, além do fato de esta ocupar uma margem percentual de 40% da pontuação atribuída ao participante. O que significa dizer que, se pensarmos em termos equitativos, para cada um dos parâmetros (A, B, C) acima comentados, é reservado um teto de apenas 20% da pontuação final do participante no Grupo III.

Se é melhor pecar por excesso do que por omissão, agora, cabe-nos sumarizar o que expomos e reunir as principais proximidades e diferenças entre as propostas estudadas: i) em ambas, há orientações relativas ao que os participantes **não** devem fazer, uma espécie de ênfase de ‘pedagogia do desconto’ (ou da eliminação); ii) ambas as provas incluem texto antes da exibição do enunciado; iii) na proposta de redação do Enem, (1), esses textos são chamados de ‘motivadores’ e cumprem um papel fundamental para apresentação da temática a ser tratada; iv) na proposta do EFN, (2), há um único texto e este não favorece o conjunto

de discussões a serem trilhadas pelo participante; v) em (1), o tema abordado não mantém relação com as demais questões da prova; vi) em (2), esse diálogo acontece, mas a temática é inadequada ao texto solicitado, mormente pela pouca importância dada à inclusão de textos motivadores; vii) em (1), há o reflexo de uma matriz que endossa uma perspectiva mais global de produção de texto, o que sinaliza o valor dado a uma concepção processual legitimada em sala de aula; viii) em (2), a despeito de termos uma descrição esclarecedora do quadro de referências, há um reforço de uma dinâmica cujo foco reside em apontar erros.

Logicamente, muitas outras peculiaridades poderiam ser ditas ou, quiçá, reavivadas, mas, não sendo nosso objetivo adentrar em temáticas globais e tentaculares, retomamos o que abordamos em 2.1.1, 2.1.2 e 3 e, à guisa de pausarmos um pouco nossa linha de argumentos, reafirmamos a ideia de que, independentemente dos ajustes pelos quais passam todos os anos, seja em Portugal, seja no Brasil, as orientações e referências de avaliação dos domínios da escrita podem servir como um dos parâmetros no trato com a elaboração textual em sala de aula, de modo a contribuir para validar no âmbito escolar uma concepção de linguagem cuja ênfase recaia na produção de sentidos que um texto deve abrigar. Afinal, compreender a escrita como um ‘processo’ não se contrapõe ao fato de aceitar que esta mesma escrita é tomada como ‘produto’ nos mais diversos exames. Seja como for, o caminho é árduo e, ademais, “são sempre ainda limitadas tais interferências, pois interferir em educação é muito mais que, pela lógica dos cálculos e pontuações das conclusões, transpor elementos de um universo a outro”. (ANTUNES, 2012, p. 86).

Considerações finais

No transcurso deste capítulo, a partir da ênfase numa perspectiva processual de escrita, segundo a qual a feitura de um texto se dá a partir

do escalonamento de etapas distintas, empreendemos uma discussão voltada para o estatuto da produção textual – gênero *redação* – presente nas provas do Enem e do EFN, em suas edições de 2017, com vistas a buscar pontos de contato e/ou de afastamento entre as propostas validadas em exames de aferição de reconhecida importância em seus locais de alcance. Para tanto, além do realce a questões que propriamente remetem à relevância da escrita nas mais diversas instâncias de uso, tecemos considerações sobre a dinâmica que costuma ser respaldada no âmbito de sala de aula: aquela que reconhece o texto como produto e o toma como expediente para correção e ajustamento gramaticais. Nesse peculiar, registramos o fato de que, mesmo convivendo com pesquisas efervescentes em torno do que tem sido produzido no universo *online*, a exemplo do que fora compilado por Borton e Lee (2015), não há como dispensarmos a necessidade de voltarmos a atenção para o trabalho que o professor desenvolve em sala de aula, especialmente se entendermos que este movimento espelha ou impacta nas orientações que chancelam os quadros ou matrizes de referências que são utilizados para fins de avaliação nos exames nacionais em larga escala que são aplicados, seja em terras brasileiras, seja em chãos portugueses.

A propósito de fazermos essa associação, Antunes (2012), em artigo centrado no eixo concepção de língua / avaliação, reporta ao fato de que os concursos vestibulares realizados no Brasil, sobremaneira nos anos de 1990, gozaram da particularidade de serem os definidores dos programas curriculares desenvolvidos nas escolas de ensino médio. Destaca a autora, ainda, que essa influência culminou com a crescente indústria dos cursinhos, na medida em que inúmeras foram as iniciativas de produções didáticas com foco nesse tipo de prova, com setas apontadas especialmente para os alunos matriculados no ensino médio, sobretudo aqueles do 3.º ano, que se viam compelidos a estudar o conteúdo do vestibular, então norteador das ações pedagógicas nesse nível de ensino. Na voz da própria Antunes (2012, p.84): “[...] o vestibular definia tudo; não havia imprecisão ou qualquer falta de rumo. Os parâmetros estavam, claramente, e sem ambiguidades, definidos”.

Decorrido um período de mais de 20 anos dessa prática e, claro, dada a substituição praticamente completa desse tipo de prova por outra sobre a qual tratamos neste capítulo – o Enem –, continuamos a assistir, no cenário brasileiro, a esse mesmo roteiro de trabalho, quiçá com mais reforço e preocupação midiática, posto que os pilares da avaliação, de algum modo, deslocaram o olhar da sociedade para pontos outrora desconsiderados, a exemplo da noção de complementariedade de competências para a elaboração de uma redação, com o diferencial de esta dever incluir uma proposta de intervenção respeitadora dos direitos humanos.

Assim, embora haja os componentes curriculares aplicáveis a cada série do ensino médio, a repercussão que o Enem tem é tamanha, a ponto de mobilizar, inclusive, pré-seleções nas escolas e cursinhos, a partir do estudo de modelos e provas aplicáveis em edições anteriores. Da mesma forma, mas com menos holofotes, certamente por não ter o mesmo peso de exclusão de acesso ao nível superior, já que representa apenas 30% da soma (ou 50%, em casos de disciplina do tronco comum a que o candidato se lança), a prova do EN também retroalimenta parte das discussões realizadas no ambiente escolar português e, de igual maneira, tem impactado em um conjunto de publicações centradas no desmistificar das questões presentes em exames já realizados. O mesmo podemos dizer da realização de cursinhos e simulações originadas a partir da importância dada a esse exame, para além do fato de a divulgação do resultado dos alunos nesse teste e, claro, de as próprias discussões subjacentes a esses dados despertarem nos docentes a busca por uma prática equacionadora, uma vez que se cria toda uma celeuma em torno de sua competência profissional, haja vista os índices alarmantes que concorrem para a baixa autoestima desses profissionais.

Evidentemente, o assunto merece atenção especialíssima e, não por acaso, tem chamado a atenção de pesquisadores de diferentes universidades portuguesas, os quais se veem premidos a estudar os valores, as estruturas, as concepções, as funcionalidades e os alcances desse teste nas várias áreas de processamento científico-pedagógico.

Dessa necessidade decorre um número expressivo de trabalhos realizados no campo da(s) literacia(s), tais como os que foram conduzidos por Silva e Silva (2014) e Silva (2016), os quais, de modo geral, apontam o cumprimento do objetivo deste tipo de exame e, concomitantemente, a feição reguladora que estes exercem sobre a metodologia e o conteúdo programático que sedimentam as bases do ensino formal português. Como não poderia deixar de ser, essa posição de destaque alavanca reflexões sobre a necessidade (ou não) de reformulações teórico-pedagógicas do modelo de prova aplicada, em suas diferentes linhas investigativas. Para Lopes e Precioso (2018):

Sempre que se olha para os resultados dos alunos no exame, põem-se em causa as competências e as aprendizagens dos alunos e a competência profissional dos professores. Não estará na altura de pôr em causa a prova em si, como instrumento de avaliação? (LOPES, PRECIOSO, 2018, p.2)

Sem dúvida, o questionamento dos autores é deveras pertinente e não apenas reacende o debate em torno das implicações negativas que estes exames podem ter em relação ao ensino de língua materna, mas também nos convida a pensar em que medida os resultados de nossas investigações colaboram no desmistificar das concepções de ensino – no nosso caso particular, de língua e de escrita – que subjazem a esse tipo de exame e, por extensão, aos documentos que chancelam a sua aplicação nos vários locais onde são referendados. De forma mais verticalizada, para fazer jus ao que discorreremos ao longo das linhas incursas nas seções anteriores, convém endossarmos o fato de, por assumirem funções de reguladoras e de, com isso, mobilizarem diferentes movimentos em torno de si, com estudos aprofundados e preparações que fomentam disputas acirradas nos cursinhos e escolas dos níveis médio e secundário, as provas do Enem e do EFN representam fontes inapreciáveis para estudo, inclusive comparativo entre si, pois do diagnóstico e da partilha de experiências podemos colher diálogos importantes para a proposição de equacionamentos desejáveis entre os diferentes modelos, com o

devido respeito ao conjunto de variáveis pragmáticas e socioculturais que margeiam cada um desses protótipos.

Seja como for, estudar o domínio da escrita, e de modo mais particularizado as propostas de redação ínsitas nos exames aplicados em 2017 aqui referidos, trouxe sinalizações valiosas em torno da concepção de língua e de escrita inerentes a cada um desses modelos. Do que vimos, ficou evidente que as propostas de redação mais se distanciam do que se aproximam, seja do ponto de vista estrutural, a contar do tipo de orientação concedida ao público-alvo, seja no que concerne a seus aspectos teórico-metodológicos, como no que diz respeito à apresentação de um cenário temático antes do anúncio da proposta de texto propriamente dita, que cumpre um papel bem mais efetivo na prova do Enem. Além disso, com o confronto entre os quadros e/ou matrizes de avaliação do texto, realçamos os itens que aproximam os modelos observados, ao tempo em que reconhecemos os parâmetros capazes de nos demonstrar as linhas de afastamento entre si. É mister reafirmarmos, ainda, que é nesses modelos que percebemos a retroalimentação das concepções de língua e de escrita. De acordo com o que expusemos na seção 3, a matriz de avaliação do Enem, mesmo que voltada para o tratamento do produto (o próprio texto produzido pelo partícipe do exame), revela, ao longo da definição de suas competências, em especial a 3, um afinamento com os estudos que defendem uma perspectiva processual de escrita; já o quadro de referências do EFN, apesar de contemplar muitos aspectos também incursos na matriz do Enem, a exemplo dos elementos textuais diluídos na competência 2, não sinaliza um trabalho anterior com essa perspectiva de escrita. Ao contrário, espera do participante um êxito muito maior do que aquele que a formatação da prova enseja.

Como nosso propósito não é apontar que exame se enquadrou no que julgamos mais ou menos adequado, mesmo porque essa postura seria um tanto quanto despropositada, dado o fato de as circunstâncias, documentos e locais de ensino não serem os mesmos, mas, por suas respectivas e impactantes funções no ensino, por tudo que já expusemos

ao longo de nossa argumentação, não podemos nos esquivar da afirmação de que compete à escola perspectivar a escrita como processo. E essa postura independe de sabermos se um exame A ou B se alinha a esta perspectiva, tem a ver com o compromisso de desenvolver no alunado a capacidade de planejar e desenvolver textos nas mais diversas situações da vida diárias, de dar sentido ao universo dinâmico e processual inerente à escrita em ambiente formalmente constituído para esse tipo de trabalho.

A despeito de sabermos da existência de contra-argumentos relativos à análise aqui realizada, em especial no que diz respeito à necessidade e/ou à motivação de uma pesquisa focada em materiais empíricos projetados, aplicados e legitimamente veiculados em países distintos, com culturas igualmente diferenciadas, é-nos sabido também (e nos parece lúcido dar espaço a esta assertiva!) que, em ciência, antes de quaisquer impactos transcendentais na reformulação de uma área, plantio de um novo alinhamento e mesmo de uma proposição culminadora de documentos e teste de aferição mais condizentes com a realidade, cabem a motivação e o diagnóstico como iniciativas primaciais. Então, sabemos ter feito uma parte importante. Ademais, temos o dever de contribuir para que o debate não pare, na expectativa alvissareira de sairmos do plano da reflexão para o plano da mudança, do impacto. Que outros desdobramentos possam ser ensejados, com o alargamento dos horizontes!

* Agradecimentos:

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Referências bibliográficas

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; BORGES, Selma Zago da Silva. Gênero redação Enem: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. In: **Revista Letras e Letras**, v.29, 2, Uberlândia-MG, 2013, pp. 1 -18.

ANTUNES, Irlandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 163 – 180.

_____. Concepções de língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino. In: **Revista de Letras** - nº31 – Vol. (1/2) jan/dez. UECE/CESVASF: 2012. pp. 83 -86.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. (Tradução de Milton Camargo Mota) 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. (Coleção Linguagem e Tecnologias).

BRASIL/DAEB. **Redação no Enem 2017**. Cartilha do candidato. DAEB – Brasília/ www.inep.gov.br, 2017.

CARDOSO, Denise Porto *et al.* Alternância gênero/texto nas questões da prova de Linguagem, códigos e suas tecnologias. In: SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015. pp. 140 -148.

CARVALHO, José António Brandão. **Escrita**. Percursos de investigação. Departamento de Metodologias da Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho: 2003.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LOPES, Teresa; PRECIOSO, José. Resultados dos exames nacionais do ensino secundário: uma quadro desolador. <https://www.publico.pt/2018/06/27/sociedade/opiniaio/resultados>. Acesso em 04 de setembro de 2018.

LUCENA, Josete Marinho de; SILVA, Bruna Costa. O papel dos textos motivadores na proposta de produção textual do Enem. In: **Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE**, Natal, RN, 01 a 03 de outubro de 2014 / Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste- GELNE. - Natal, RN: EDUFRN, 2014. pp. 1-9

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: questões convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. pp. 237 – 260. (Coleção Linguagem e Educação).

PASSARELI, LÍlian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Luísa Álvares *et al.* Modelos de formação para o ensino da escrita em Portugal e no Brasil. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.23, jan/jun. 2014, pp. 129 – 137.

SILVA, António Carvalho. A organização dos exames nacionais de Português de 2015: avaliação dos domínios da leitura, escrita e gramática. In: CARVALHO, José António Brandão *et al.* (orgs.), **Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa: Fórum Ibero-Americano de Literacias**. Braga: Universidade do Minho, 2016. pp. 549-558.

SILVA, António Carvalho; SILVA, Ana Paula Teles de Castro. A questão dos exames nacionais de Português: um estudo da gramática nas provas de 2014. In: MOREIRA, António Flávio; PACHECO, José Augusto (coords.), **Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares**. Braga: Universidade do Minho, 2014. pp. 272-280.

SILVA, Leilane Ramos da; CARDOSO, Denise Porto. **Gênero, livro didático e concepção de escrita: diálogos sobre produção textual**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015. (Coleção Gelins)

SOARES, Doris de Almeida. A escrita como processo. **Produção e revisão textual**. Um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2009. pp. 23 – 44.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 119 – 134.

ENSINO E AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ESCRITA: O CASO DOS EXAMES FINAIS DE PORTUGUÊS

ANTÓNIO CARVALHO DA SILVA
(CIED – UMINHO) *

Introdução

Mesmo que, nos tempos atuais, a marca da *Imagem* (associada às Tecnologias da Informação e da Comunicação) pareça suplantar o valor da *Mensagem*, a verdade é que, em qualquer uma delas, a linguagem verbal (escrita), enquanto forma de representação do pensamento humano e das emoções, faz sempre notar a sua presença de forma indelével.

Numa era em que os discursos e os textos constituem o fundamento da comunicação interpessoal, acredita-se que a palavra escrita, quer em termos sociais e profissionais, quer ao nível escolar e académico, continua, de modos vários, a desempenhar funções que fazem aumentar a sua importância e relevo na promoção e renovação da(s) literacia(s).

Partindo destes pressupostos, o que neste capítulo se procura é fundamentar e discutir, acima de tudo, o estatuto escolar da escrita, tanto ao nível do que teoricamente se define como princípios orientadores do ensino da escrita, quanto em termos daquilo que são as práticas mais correntes de avaliação externa da expressão escrita dos estudantes. Assim, se, por um lado, se intenta discernir que práticas de ensino escolar da escrita estarão hoje em voga, por outro, através da análise e do confronto de provas finais de Português (do 9.º e do 12.º anos), pretende-se identificar conceções e práticas de avaliação das competências de escrita dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário.

Neste contexto, são ainda objetivos gerais deste estudo discutir as tendências teóricas que fundamentam uma visão processual da

escrita e analisar, nos exames nacionais mais recentes (de 2016 e 2017), os modelos subjacentes à avaliação das competências de escrita dos alunos.

Em termos da sua organização interna e depois desta introdução ao tema, este texto inclui os seguintes pontos principais: discussão teórica dos fundamentos do ensino da escrita; apresentação da metodologia do estudo; análise e discussão dos resultados; considerações finais sobre o ensino e a avaliação da produção escrita.

Acima de tudo, tenta-se, neste estudo, averiguar a coerência entre teorias e práticas de ensino e de avaliação da escrita, uma ferramenta fundamental na aquisição de conteúdos na aula de Português, na elaboração de saberes das outras áreas disciplinares e na promoção de competências de estudo e de ação nos contextos académico, profissional e pessoal.

1 Discussão teórica: o papel da escrita na escola

No campo da didática da língua materna e do ensino da escrita, persiste ainda um sério paradoxo relativo ao facto de as práticas de ensino se fazerem predominantemente por transmissão oral, baseadas no discurso do professor, ao passo que a avaliação, tanto a formativa como a sumativa, se realizar, quase sem exceção, por escrito. Em todo o caso, existem técnicas de registo, de estudo, de reprodução e de construção do conhecimento que se fazem sob a forma escrita. Nesse sentido, a capacidade de expressão escrita desempenhará, sempre, um papel central no contexto escolar e no âmbito académico, estando implicada no sucesso escolar dos estudantes.

Relembrando esse princípio no âmbito desta discussão sobre o estatuto escolar da escrita, há alguns tópicos que não devem ser esquecidos neste enquadramento teórico sobre práticas de escrita e avaliação externa. Assim, importa visitar certas teorias que fundamentam o ensino da escrita em contexto escolar e interligar este novo estudo com outros já realizados (SILVA, 2009, 2016; SILVA;

SILVA, 2014), os quais nos permitirão fazer o confronto de dados e sistematizar algumas conclusões.

No primeiro artigo dedicado à análise dos exames de Português do 9.º ano de escolaridade, um estudo longitudinal dedicado a sete provas realizadas de 2002 a 2008, o objetivo geral era “analisar a estrutura, os domínios, os conteúdos e as actividades de avaliação da gramática ao nível das provas de avaliação escrita de Português do final do 3.º Ciclo.” (SILVA, 2009, p. 185). Desde então, cotejando as provas escritas de Português dos vários níveis de ensino, acompanhamos a estrutura, a natureza e os fins da avaliação externa na área do Português. No último trabalho, sobre a avaliação dos domínios da leitura, da escrita e da gramática (nas provas escritas de Português de 2015), foi possível concluir que “este modelo de prova cumpre o seu grande objetivo de controlar as aprendizagens ou os conhecimentos adquiridos pelos alunos” (SILVA, 2016, p. 557).

Na verdade, pensando em específico no domínio da escrita e relembando as conclusões de Amor (1999, p. 114), temos de concordar que “Na escola actual – e mesmo na aula de Português – o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita.”

Noutra perspetiva e mesmo que a prática de escrita deva ser entendida, sobretudo no contexto pedagógico, como processo que implica aprendizagem e treino sistemático, em momentos cíclicos e em dimensões complementares (planificação, textualização e revisão)¹², a questão é que, no contexto da avaliação, ela se apresenta naturalmente como um produto final construído pelo aluno e revisto pelo avaliador. Neste sentido, aceita-se a consideração específica de Silva (2015, p. 27) sobre ensino e avaliação da escrita: “Afim, compreender a escrita como um ‘processo’ não se contrapõe ao fato de aceitar que esta mesma escrita é tomada como um ‘produto’ nos mais diversos exames

¹² Citando Calkins (1989), Silva (2015, p. 23) refere a existência e define a função dos “quatro estágios durante a elaboração de um texto”: planeamento, rascunho, revisão e edição ou acabamento.

e o ENEM é, sem dúvida, aquele de maior repercussão em terras brasileiras.”

Mesmo que, numa visão (ainda) corrente da aula de Português¹³, sejam seus domínios centrais a leitura e a gramática, a verdade é que, hoje em dia, o modelo de ensino da escrita que discutimos ocupa um espaço muito significativo, não só pelo seu papel na aquisição e na (re)produção do conhecimento escolar, mas sobretudo pelo seu estatuto em termos da avaliação escrita (formativa ou sumativa; interna ou externa). O problema crônico é que, quer nos livros escolares quer nas práticas didáticas, a escrita não é entendida como um objeto a ensinar. Em simultâneo e por consequência, são múltiplas as vozes a referir que os alunos não sabem escrever, não têm hábitos de leitura nem gostam muito de aprender gramática.

Ganha, portanto, sentido a conhecida constatação de Vilela, Duarte e Figueiredo (1995, p. 238): “Se desde o Ensino Básico ao Universitário é um lugar comum dizer-se que os alunos não sabem escrever, dever-se-ia acrescentar que não sabem porque não aprenderam.” Ora, como também acrescentam estas autoras, se “a linguagem escrita é o discurso escolar por excelência” (*Ibidem*), nas aulas de língua materna deverá reconhecer-se-lhe um valor especial, como objeto de ensino e instrumento de aprendizagem escolar.

Identificado o dilema precedente e aceite a premissa valorativa da escrita, não é de estranhar que os teóricos sejam unânimes na referência às várias funções da escrita. Assim, defende-se ainda que o domínio da capacidade de escrita é fundamental no âmbito restrito e específico das aprendizagens na área do Português, mas essencial também no sucesso escolar e académico em geral. Tal como explicou Sim-Sim (1995, p. 203),

O domínio da linguagem escrita aumenta o nosso potencial comunicativo e, simultaneamente, é o grande

¹³ Na perspetiva de Duarte (2001, pp. 25-26), “O padrão de aula de Português que há que alterar pode resumir-se assim: há um texto que se lê mais ou menos (e depende do que se entende por ler...) e depois, utilizando os manuais [...] o professor faz umas perguntas que não chegam a ser de interpretação; são umas paráfrases, são meras perguntas de compreensão [...], e, em certos casos, pede-se aos alunos que façam alguma classificação morfológica de palavras.”

facilitador das aprendizagens escolares, assim como da expansão dos interesses individuais e do crescimento cognitivo do sujeito-leitor.

Isto significa que o desenvolvimento da consciência linguística e da linguagem escrita, em particular, constitui um caminho facilitador das aquisições em língua materna e funciona como ferramenta crucial na solidificação dos conteúdos das diferentes áreas curriculares. Se tal não bastasse, está também comprovado que a produção e a compreensão escritas são a base da literacia em leitura, ou seja, dos usos sociais da linguagem em contextos diversos. Como acrescenta a autora, “Dominar o código escrito é hoje uma aptidão básica; é a pedra basilar no sucesso escolar da criança e no percurso de vida do adulto.” (*Idem*, p. 205)

É semelhante o parecer de Carvalho (2011, p. 83), quando reafirma o papel do(s) conhecimento(s) e a importância da(s) competência(s) de escrita no progresso dos alunos:

Pela escrita passa grande parte da avaliação a que os alunos se submetem, do que se pode inferir que a obtenção de bons resultados escolares não depende apenas da posse do conhecimento adquirido mas também da capacidade de o veicular por escrito, o que faz dela um importante fator de sucesso académico.

Exatamente por tais razões, é função da escolaridade básica desenvolver um conjunto de competências, que vão desde o conhecimento gramatical explícito (com valores cognitivo e instrumental) até às diferentes competências verbais: desenvolvimento de usos formais do discurso oral; aquisição das competências de escrita em vários géneros; domínio avançado da capacidade de ler textos diversos. Assim como na leitura, também no caso concreto da escrita, há múltiplas aprendizagens a realizar. De facto, como explica Ferraz (2007, p. 35),

O domínio da escrita passa por um processo complexo de aprendizagem. Aprende-se a substituir o oral pela

escrita, aprendem-se estratégias [...] para escrever textos argumentativos, fazer resumos, tirar notas, esquematizar, escrever uma narrativa, fazer uma descrição. [...]. E também se aprendem as funções sociais da linguagem escrita.

Camps (2003, p. 201), discutindo “o ensino e a aprendizagem da compreensão escrita”, advoga que “a actividade de escrever [...] é fundamentalmente social”, pelo que a sua aprendizagem escolar tem em vista objetivos sociais, culturais e comunicativos. Na verdade, acrescenta a autora, “Os usos da língua escrita estão, deste modo, inseridos na trama comunicativa humana.” (*Idem*, p. 204), traduzindo-se o ato de escrita num enriquecimento cultural e no desenvolvimento de destrezas sociais e comunicativas, conducentes à literacia.

Estes princípios estiveram na base de mudanças na didática da composição escrita, visíveis em quatro dimensões fundamentais: a) acentuação da importância do processo de escrita e das múltiplas operações que ela implica; b) centralidade de aspetos socioculturais na forma de construção da linguagem escrita em contexto; c) associação da ato de escrever a variados tipos de texto ou a “géneros discursivos específicos”; d) enfim, no processo de aprendizagem, importância da “função da interacção verbal no processo de construção da língua escrita” (CAMPS, 2003, pp. 209-211). Estes princípios demonstram não só a complexidade do processo de escrita, mas também a evolução das conceções e das conseqüentes pedagogias em torno do ensino escolar da escrita.

Concluindo com a autora e para que não se isole a escrita no espaço escolar, há que ter em consideração duas das mais significativas conclusões do seu texto: “1. A língua escrita é social na sua natureza e no seu uso. / 2. Os usos da língua escrita são diversos e dão lugar a géneros discursivos gerados e diversificados na interacção social.” (*Idem*, p. 217)

Na exata medida em que o estudo dos exames se concentra no domínio da escrita e em particular na análise dos géneros textuais que os alunos devem produzir (textos de opinião de pendor

argumentativo), convém, na perspectiva teórica, delimitar os traços característicos do discurso argumentativo. Assim, no trabalho de Adam (1997), são apresentados cinco protótipos textuais, a saber: narração, descrição, argumentação, explicação e diálogo.

Relativamente ao protótipo do texto argumentativo, Adam (1997, p. 104) esclarece que “um discurso argumentativo pretende intervir nas opiniões, atitudes ou comportamentos de um interlocutor ou de um auditório tornando credível ou aceitável um enunciado”¹⁴. Ora, é precisamente este género textual que, nas provas em análise, os alunos são chamados a produzir de forma mais desenvolvida, mesmo que haja outros pequenos textos-resposta em que os alunos tenham de demonstrar essa mesma capacidade.

Neste contexto, é perceptível também que o *Programa e Metas Curriculares de Português* definam como um dos objetivos do Ensino Básico o de: “11. Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação.” (BUESCU *et al.*, 2015, p. 5)

2 Metodologia de trabalho: um estudo dos exames de Português (2016 e 2017)

Depois de discutidas questões relativas às práticas de ensino e de avaliação da expressão escrita em língua materna, sublinhando especificamente o estatuto da escrita na produção de conhecimento e na avaliação de saberes, inicia-se neste ponto a definição da metodologia de análise das provas escritas de Português, delimitando o *corpus*, traçando os objetivos específicos e apresentando as principais dimensões analíticas.

Ao contrário de amostras de estudos anteriores (SILVA; SILVA, 2014; SILVA, 2016), em que se estudavam as provas de todos os níveis de ensino (4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade), ao deixar

¹⁴ A tradução do texto original (em francês) é da nossa responsabilidade.

de parte as provas de aferição, optamos agora por restringir o *corpus* aos exames finais do 9.º e do 12.º anos, realizados em 2016 e em 2017¹⁵. Este *corpus*, apesar de restrito, será representativo de um tipo de prova – o exame final de ciclo – e do modelo de avaliação externa, com efeitos na classificação dos estudantes.

No confronto dos enunciados dessas provas, é utilizada uma perspetiva de análise descritiva, comparativa e explicativa, seguindo-se as orientações e as fases da análise de conteúdo definidas por Bardin (2004). Entretanto, nas duas alíneas seguintes, justifica-se o objeto de estudo e a respetiva amostra (quatro provas escritas), para, seguidamente, se apresentarem os objetivos e as suas dimensões de análise.

2.1 Do objeto de análise à amostra selecionada

À imagem dos diversos estudos que vimos realizando há quase uma década (desde 2009), e cuja finalidade continua a ser a caracterização, a compreensão e a definição da natureza da avaliação externa na área curricular do Português (realizada centralmente pelo Estado), também este novo estudo tem como meta *a avaliação da avaliação*, no sentido de melhor compreender e/ou justificar a existência e a natureza de provas de exame no final dos Ensinos Básico e Secundário¹⁶, cuja finalidade não será apenas a obtenção de uma boa classificação que permita ao aluno a mudança de ciclo ou o ingresso no ensino superior.

Entretanto, convém justificar a escolha das quatro provas escritas que representam o modelo de avaliação em estudo – o exame final e a avaliação externa. Selecionaram-se estas provas do 9.º e do 12.º anos por serem os exames que persistem na escolaridade obrigatória e por coincidirem com o final de ciclos. Além disso, serão analisadas provas de dois anos letivos seguidos, com o fim de encontrar eventuais

¹⁵ Os enunciados destas provas, assim como os respetivos Critérios de Classificação, estão disponíveis no sítio português do IAVE (Instituto de Avaliação Educacional): <http://www.iave.pt> (acedido em 25/05/2018).

¹⁶ O (final do) Ensino Básico português (9.º ano) corresponde, no Brasil, ao Ensino Fundamental (9 anos), ao passo que o Ensino Secundário (10.º a 12.º anos) equivale aos três anos escolares do Ensino Médio brasileiro.

mudanças na sua estrutura ou na natureza das questões. Assim, os exames escolhidos para este estudo são as seguintes:

Quadro 1 – Corpus de provas escritas selecionadas para análise

- PF 9.º/2016 – *Prova Final de Português*, [9.º Ano], 3.º Ciclo do Ensino Básico (Prova 91);
- PF 9.º/2017 – *Prova Final de Português*, [9.º Ano], 3.º Ciclo do Ensino Básico (Prova 91);
- PE 12.º/2016 – *Prova Escrita de Português*, 12.º Ano, Exame Final Nacional do Ensino Secundário (Prova 639);
- EFN 12.º/2017 – *Exame Final Nacional de Português*, 12.º Ano, Ensino Secundário (Prova 639).

Em relação às diferentes perspetivas de análise, numa primeira fase delimita-se a organização interna das provas, comparando a sequência das mesmas, na qual, normalmente, têm um papel central os textos e as várias questões que integram os enunciados. Nesta fase, importa, portanto, verificar quais os géneros textuais presentes, que domínios do ensino da língua são avaliados, e que significado lhes é atribuído pelo tipo predominante de questões.

Na dimensão de análise seguinte, centra-se a atenção nos vários domínios avaliados nestas provas escritas: a leitura/educação literária, a gramática, a escrita e a oralidade (cuja ocorrência acontece pela primeira vez). Nesta dimensão, verifica-se sobretudo como é (explícita ou implicitamente) entendido o uso e a avaliação da expressão escrita. Por fim, conclui-se acerca do estatuto (central) da escrita no ensino e na avaliação em Português.

2.2 Objetivos do estudo e dimensões de análise

Explicitadas as razões motivadoras desta reflexão sobre os exames finais de Português; apresentada a amostra de provas que serão objeto de estudo e as dimensões de análise a que serão sujeitas; definem-se os objetivos específicos norteadores dos resultados do

estudo em desenvolvimento. Convém sublinhar que a intenção global é definir a natureza dos produtos escritos que se exigem aos alunos e, ao mesmo tempo, descobrir o estatuto da produção textual nas avaliações centrais do Ministério da Educação.

A partir dos enunciados das provas escritas de Português (realizadas em 2016 e 2017), o objetivo geral desta investigação será, portanto, *definir o estatuto da expressão escrita nos mais recentes exames nacionais de Português*, ao mesmo tempo que se caracterizam os domínios, as questões e a organização dessas provas. Com a intenção de sistematizar os resultados a obter no estudo, estabelecem-se como objetivos específicos os que a seguir se apresentam:

1. Definir a organização interna dos exames de Português de 2016 e 2017;
2. Caracterizar os diferentes domínios objeto de avaliação nos enunciados;
3. Analisar as formas de implicação da escrita nas várias questões das provas;
4. Deduzir o estatuto da escrita (*produto/processo*) subjacente à avaliação por exame.

Assumindo estes objetivos e as dimensões de análise associadas, entende-se que eles são relevantes não só para a compreensão da natureza das questões que implicam a produção textual, mas também para a definição do estatuto da expressão escrita neste modelo de avaliação externa, em que está em causa o sucesso escolar dos alunos.

Neste contexto, desenvolve-se, de seguida, a discussão dos resultados do estudo em quatro secções distintas, que correspondem a outras tantas dimensões da análise, fechando-se o texto com as conclusões: 3.1 Organização interna das provas de exame; 3.2 Domínios da língua objeto de avaliação; 3.3 Implicação da escrita nas diferentes questões; 3.4 Estatuto da escrita nos exames de Português. Aquilo que se pretende com estes quatro olhares é, acima de tudo, começando previamente pela definição da estrutura das provas e continuando com a identificação dos domínios de ensino da língua

avaliados, conseguir caracterizar a forma como a expressão escrita está (ou não) implicada nos tipos de questões formuladas e acabar por deduzir a natureza e o estatuto dessa competência na avaliação externa em língua materna, a que são regularmente sujeitos os nossos alunos.

3 Apresentação e discussão dos resultados

Seguindo os quatro objetivos específicos definidos na secção anterior, são agora apresentados os dados da análise dos enunciados das provas, sabendo que elas começaram a ser olhadas como um todo orgânico, para, de seguida, passarem a ser estudadas nas dimensões específicas enunciadas e tendo sempre em conta a intenção de compreender e confirmar o estatuto (central) que a competência de escrita nelas ocupa.

3.1 Sobre a organização interna dos exames

Da pré-análise dos enunciados das provas escritas, percebe-se de imediato que, para além da sua divisão externa em grupos (correspondentes normalmente aos domínios linguísticos avaliados: leitura, gramática, escrita)¹⁷, o aspeto mais significativo é que, em especial no domínio da leitura (literária), os textos dos diferentes géneros determinam e orientam as questões construídas a partir daqueles. Pelo contrário, nos domínios do saber gramatical e da expressão escrita, os enunciados das questões são mais autónomos na forma como avaliam os conhecimentos e/ou as competências que os alunos devem demonstrar.

Como se poderá comprovar a partir da análise do Quadro 2, estas provas apresentam-se idênticas na sua organização interna, sendo naturalmente mais próximas entre si as provas do 9.º ano e as do 12.º ano. De facto, isso confirma-se não só pelo número de textos por

¹⁷ Apresentam-se, a título exemplificativo, os grupos de questões que constituem a PF 9.º/2016: grupo I – leitura; grupo II – educação literária; grupo III – gramática; grupo IV – escrita. Já nas provas de exame do 12.º ano, as três questões relativas à gramática surgem inseridas no final de um grupo dedicado à leitura.

prova (três), mas também pelo total de questões destinadas a avaliar os diferentes domínios didáticos, a saber: doze questões de leitura por prova (sendo quatro delas de compreensão oral, na PF 9.º/2017); seis questões de gramática (nas provas do 9.º ano) e três (nas do 12.º ano); e, sempre, uma questão final dedicada à produção escrita, que implica uma resposta extensa: construção de um “texto de opinião” (PF 9.º/2016, p. 14) ou no qual se “defenda uma perspetiva pessoal” (EFN 12.º/2017, p. 7), no fundo um texto de tipo argumentativo.

Quadro 2 – Organização interna das provas escritas de Português (2016 e 2017)¹⁸

Categorias Provas	<i>Gêneros textuais</i>	<i>Leitura (literária)</i>	<i>Gramática</i>	<i>Expressão escrita</i>	Total de questões
PF 9.º/2016	<i>Informativo</i> <i>Narrativo</i> <i>Dramático</i>	6 questões 3 questões 2 questões	6 questões	1 questão	18
PF 9.º/2017	<i>Programa de rádio</i> <i>Narrativo</i> <i>Narrativo</i>	4 questões 4 questões 4 questões	6 questões	1 questão	19
PE 12.º/2016	<i>Dramático</i> <i>Poético</i> <i>Informativo</i>	3 questões 2 questões 7 questões	3 questões	1 questão	16
EFN 12.º/2017	<i>Poético</i> <i>Narrativo</i> <i>Informativo</i>	3 questões 2 questões 7 questões	3 questões	1 questão	16
Totais	12	47	18	4	69
<i>Médias</i>	<i>3,0</i>	<i>11,8</i>	<i>4,5</i>	<i>1,0</i>	<i>17,3</i>

Por outro lado, pela observação deste quadro, verifica-se que o número total de questões nas provas é aproximado (mas superior nas do 9.º ano), embora distinto nos domínios avaliados. Relevante ainda é a diversidade de géneros textuais (com predomínio do narrativo e do informativo), havendo até um género oral (que ocorre pela primeira vez).

Finalmente, parece que a expressão escrita é o menor dos domínios (com quatro questões apenas), talvez em paridade com a

¹⁸ Para a elaboração deste quadro, foram usadas categorias emergentes relativas aos géneros textuais (trabalhados em contexto escolar) e aos domínios do ensino da língua comumente avaliados: leitura, gramática, escrita.

oralidade (avaliada na PF 9.º/2017, quatro questões também); segue-se a área da gramática (menos significativa no 12.º ano, com três perguntas; e mais no 9.º ano, com seis questões); a mais relevante parece ser, sem dúvida, a da leitura, já que, para lá da presença de vários textos, inclui cerca de 12 questões por prova¹⁹.

Todavia, será necessário aprofundar esta análise, pois, para além da questão de avaliação da escrita ser longa e exigente, há sinais que comprovarão o seu estatuto especial.

3.2 Domínios do ensino da língua objeto de avaliação

Partindo do princípio de que, normalmente, nas provas escritas de Português (sejam elas exames, sejam provas de aferição), os três domínios avaliados são a leitura (de textos diversos, incluindo literários), a gramática e a escrita, estabeleceram-se, para o estudo desta dimensão analítica, essas três categorias principais, até porque foram elas que, normalmente, ocorreram nos outros exames ultimamente estudados (SILVA, 2016).

Apesar da preponderância do domínio da leitura/educação literária, as outras duas áreas (gramática e escrita) também marcam presença, de modos distintos, nestas provas. Percorrendo os enunciados das provas, a primeira evidência que resulta da análise é a existência de uma diversidade de géneros textuais (narrativos, informativos, dramáticos, poéticos), os quais servem de fonte para a avaliação do domínio da leitura – questionamento predominante nas provas, sugerindo que a literacia em leitura é, cada vez mais, a competência fundamental a avaliar nestes exames e crucial para o futuro dos alunos.

Entretanto, a posição relativa dos domínios do ensino da língua é sugerida não só pelo número de questões a eles dedicadas (leitura, 47 questões; gramática, 18; escrita, 4), mas sobretudo pela complexidade

¹⁹ Segundo o estudo de Silva (2016, p. 554), nas provas escritas realizadas em 2015 (4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade), a média de questões por domínio de língua foram: leitura, 12,5; gramática, 6; escrita, 1.

de algumas delas. Assim, por exemplo, no EFN 12.º/2017, há sete questões de escolha múltipla no grupo II (compreensão textual) e uma questão apenas no grupo III, uma produção textual longa, a qual deve cumprir parâmetros de correção que a tornam uma das mais complexas questões das provas de exame²⁰.

Pese embora a preponderância das questões relativas à leitura, a verdade é que o domínio da escrita, explicitamente presente nas quatro provas na questão final de produção textual, está também associada a muitas respostas que obrigam à produção textual (questões sobre textos) ou à transformação textual (em certas questões de gramática). Nestas situações, a escrita, para lá de objeto, é igualmente instrumento de avaliação.

Além disso, grande novidade nestas provas de 2016 e 2017 é a inclusão do domínio da oralidade. De facto, em exames finais de Português, esta é a primeira ocasião em que se realiza a avaliação da compreensão do oral, mesmo que tal não seja claramente dito no enunciado (PF 9.º/2017, p. 3): “Para responderes aos itens que se seguem, vais ouvir um programa radiofónico sobre um livro.” Após a audição, os alunos respondem a quatro questões de escolha múltipla, o que avalia a sua compreensão. Assim, o domínio da oralidade adquire o estatuto que nunca teve em provas escritas finais de língua materna²¹.

Em suma, os domínios preponderantes nestas avaliações são o da leitura/educação literária, pela diversidade de textos e pelo número de questões, e o da escrita, não apenas pelo grau de exigência da questão final das provas, mas também pelo facto de a expressão escrita estar implícita em várias respostas a construir pelos alunos. A oralidade tornou-se num dado novo, enquanto a gramática mantém a sua perspetiva usual.

De facto, o domínio da gramática, tópico central do ensino e da avaliação em Português, marca presença nestas provas numa sequência

²⁰ A própria pontuação atribuída a essas questões é, só por si, sugestiva: sete questões de leitura do grupo II valem 35 pontos; uma única questão de escrita do grupo III vale 50 pontos (Cf. EFN 12.º/2017, p. 8).

²¹ Por coincidência ou talvez em termos experimentais, as provas de aferição de Português do 8.º ano, realizadas em 2016 e 2017, incluem já, no grupo I, quatro questões de avaliação da compreensão do oral.

de questões autónomas, sobretudo no exame do 9.º ano, mas que, nas provas do 12.º ano, está na dependência de um texto apresentado. Em todo o caso, é a natureza da avaliação gramatical que importa caracterizar, definindo as 18 questões presentes nestas provas. Retomando três categorias já antes aplicadas a este tipo de questões – reconhecimento, produção, explicitação (SILVA, 2008, p. 285), depressa verificamos que as questões gramaticais mantêm a sua natureza e o seu estilo, na medida em que 13 delas (72%) pedem ao avaliado a *repetição* ou o *reconhecimento* de conteúdos gramaticais. Assim, a gramática continua a ser vista como um domínio de reprodução do conhecimento e não de explicitação ou de aplicação do mesmo, por exemplo através da reescrita textual, mesmo que simples: “4. Reescreve a frase, substituindo as expressões sublinhadas pelas formas adequadas do pronome pessoal.” (PF 9.º/2017, p. 9)

3.3 Implicação da escrita nas diferentes questões

Uma vez verificada, na secção anterior, a preponderância do domínio da leitura nestas provas de exame e depois de confirmado o estatuto relevante da expressão escrita nas mesmas, importa, então, apurar a implicação da capacidade de escrever nas questões dessas provas e, ao mesmo tempo, na avaliação dos domínios verbais, incluindo sobretudo aquele que tem a ver com a produção textual.

Antes de mais, um indício do relevo que, nestas provas, assume a competência de escrita na construção das respostas é sugerido pela exigência presente nas instruções iniciais dos enunciados, atinente à qualidade de uso da expressão escrita. Assim, se, nos dois exames do 12.º ano, a sugestão é exatamente a mesma – “Apresente as suas respostas de forma bem estruturada” (PE 12.º/2016, p. 2; EFN 12.º/2017, p. 2)²²; já nos exames do 9.º ano é só no de 2017 que surge uma fórmula mais específica – “Nos itens que envolvem produção de

²² Além disso, das instruções iniciais de resposta dos dois exames do 12.º ano, há duas delas diretamente relacionadas com a clareza e a correção escritas: “- Apresente as suas respostas de forma legível”, “ - Ao responder, diferencie corretamente as maiúsculas das minúsculas.” (EFN 12.º/2017, p. 1)

texto, apresenta as tuas respostas de forma bem estruturada” (PF 9.º/2017, p. 1).

Perante esta indicação, têm os alunos de se preocupar não apenas com o conteúdo das respostas, mas igualmente com a qualidade escrita das mesmas, até porque, nos itens que implicam construção textual, os (exigentes) critérios de classificação²³ preveem vários fatores de desvalorização. Ora, do total de 69 questões das quatro provas, há 33 delas de construção textual (mais ou menos desenvolvida), o que corresponde a 47,8% das questões em que as competências de escrita dos alunos são postas realmente à prova. Nos outros itens, de escolha múltipla ou de associação, num total de 36, só é avaliado o conteúdo.

O significado que adquire a (omni)presença da expressão escrita nestas provas é, de facto, relevante para o problema em debate: a capacidade de escrita constitui um instrumento fundamental para o sucesso dos alunos nestas provas *escritas*: não apenas para o aluno elaborar as respostas mais curtas, mas sobretudo para a construção (nas respostas extensas) de um texto coeso e estruturado, normalmente do género argumentativo.

Ora, começando a descrição da análise exatamente pelo domínio da leitura de textos (onde há um total de 47 questões, sendo quatro delas do domínio da compreensão do oral), aquilo que se verifica é que existe um predomínio dos itens de seleção (28), cuja resposta não obriga o aluno a escrever, mas apenas a escolher a resposta certa, por contraste com os itens de construção (19), em que o aluno tem de traduzir por escrito uma resposta que reflita a compreensão dos textos. Nas duas provas do 12.º ano e no domínio da leitura, há dez questões que devem dar origem a respostas restritas, como nestes exemplos:

²³ De acordo com os Critérios de Classificação das provas, há dois tipos de itens: os de seleção e os de construção. Nestes últimos, existem itens de completamento ou resposta curta; itens de resposta restrita (sendo já avaliada a forma e o conteúdo); e itens de resposta extensa ou de desenvolvimento. Estes critérios de avaliação das provas estão também disponíveis no sítio do IAVE: <http://www.iave.pt> (acedido em 25/05/2018).

- (1.) “**1.** Explique o sentido quer das antíteses quer das interrogações retóricas presentes no início do monólogo de Matilde (linhas de 1 a 14).” (PE 12.º/2016, p. 3)
- (2.) “**5.** Relacione o sentido do verso «qualquer grande esperança é grande engano» (v. 8) com o conteúdo dos dois tercetos.” (PE 12.º/2016, p. 4)
- (3.) “**2.** Interprete o verso «Penso nisto, não como quem pensa, mas como quem não pensa» (v. 9), atendendo à especificidade da poesia de Alberto Caeiro.” (EFN 12.º/2017, p. 2)
- (4.) “**4.** Vergílio Ferreira evoca dois episódios marcantes da sua infância. / Compare esses dois episódios, apresentando um aspeto que os aproxime e um outro que os distinga.” (EFN 12.º/2017, p. 3)

Nas respostas a estas quatro questões, verifica-se que elas implicam necessariamente capacidade de demonstração, por escrito, de conhecimentos sobre os textos/autores e de leitura/interpretação de aspetos estilísticos e/ou de enunciados dos textos. Torna-se, pois, evidente que o aluno, cuja escrita não esteja desenvolvida, não será bem-sucedido na prova. O mesmo se inferirá relativamente a questões da PF 9.º/2016²⁴, em que a escrita é requerida:

- (5.) “**2.** Explica de que forma a atitude inicial dos adultos contrasta com o comportamento da criança que viaja no elétrico.” (PF 9.º/2016, p. 9)
- (6.) “**4.2.** Explicita a ironia presente na fala do Diabo nos versos 3 e 4.” (PF 9.º/2016, p. 10)

As solicitações feitas nestas questões também exigem aos alunos uma boa compreensão textual, que deve ser comprovada por escrito, como requerem os verbos “Explica” e “Explicita”. Assim,

²⁴ A PF 9.º/2017, de entre as várias analisadas, é aquela que mais se desvia da estrutura habitual destes exames. Para além da inclusão do domínio da compreensão do oral (com um programa de rádio e quatro questões sobre ele), segue-se um texto com questões de escolha múltipla e outro com questões de resposta restrita. Por outro lado, surgem questões de resposta extensa: uma tendo por objeto *Os Lusíadas* e a normal questão final de produção escrita longa. Enfim, esta é uma prova de exame com marcas algo distintas das restantes três.

confirma-se na prática aquilo que os teóricos afirmavam sobre a relação entre capacidade de escrita e o sucesso dos alunos na avaliação escolar.

Entretanto, no quadro específico das questões sobre conteúdos gramaticais (18 nas quatro provas), nove delas terão respostas de simples seleção (associação ou escolha múltipla), o que não testa capacidades de escrita. As restantes questões são resolvidas com respostas curtas, com avaliação exclusiva do conteúdo, como sucede nas seis questões gramaticais dos exames do 12.º ano, em que o aluno deve dar uma resposta direta e concisa:

(7.) “8. Classifique a oração iniciada por «que» (linha 1).” (PE 12.º/2016, p. 7)

(8.) “9. Classifique a oração iniciada por «que» na linha 25.” (EFN 12.º/2017, p. 6)

Todavia, ao contrário das questões anteriores – (7.) e (8.) – outras há, nos exames do 9.º ano, em que, pelo processo de reescrita de frases, se gera uma aproximação entre o conhecimento gramatical e algum desenvolvimento da capacidade de escrita:

(9.) “2. Transforma as duas frases simples seguintes numa frase complexa, utilizando uma conjunção subordinativa concessiva. / Faz as alterações necessárias.” (PF 9.º/2016, p. 12)

Em suma, nesta área, parece estar associado, embora menos do que o expectável, o conhecimento gramatical à expressão escrita. É plausível deduzir-se que, nas estratégias de ensino da gramática, também os conteúdos terão sido trabalhados na base da exposição e da memorização (para futuro reconhecimento em contexto de avaliação), e não tanto como instrumento que apoia sistematicamente a competência de escrita.

Finalmente, para além das várias questões em que a expressão escrita está implicada na avaliação dos domínios da compreensão escrita e da gramática, em itens de construção textual breve, todas as provas, no seu último grupo, incluem uma questão de resposta extensa,

cujos textos produzidos deverão ter entre 200 e 300 palavras, nas provas do 12.º ano. Muito significativa, igualmente, é a pontuação atribuída a estas respostas: 50 pontos (em 200), nos exames do 12.º ano; e 30 pontos (em 100), nos do 9.º ano.

É sobretudo nestas questões finais que os alunos têm de demonstrar possuir conhecimentos literários e sobre o mundo, capacidade de pensamento, de crítica e de síntese, associada, naturalmente, a boas competências de escrita. O que está em causa, nestes itens de construção textual extensa, é a produção de um género textual (numa linha argumentativa), a saber: nos exames do 9.º ano de 2016 e de 2017, o aluno tem de escrever um “texto de opinião bem estruturado” (PF 9.º/2017, p. 10); nos exames do 12.º, o estudante deve elaborar um “texto bem estruturado [...], em que] defenda uma perspectiva pessoal” (EFN 12.º/2017, p. 7). Exigências comuns a todas estas instruções é que o texto a produzir, para além de “bem estruturado”, deverá incluir uma fundamentação da perspectiva (pessoal) do aluno: “Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.” (PE 12.º/2016, p. 7)²⁵

Em todo o caso, apesar de sugestões temáticas (nos exames do 9.º ano) ou da inclusão de textos motivadores (nos do 12.º ano), neste modelo de avaliação escrita não se vislumbram, para lá da sugestão de elementos a inserir na estrutura do texto argumentativo, sinais de uma visão processual de escrita: nem sugestões de planificação dos textos nem indicações para a sua revisão; apenas e tão-só orientações para a construção de um (bom) *produto* textual, obedecendo a vastos requisitos para uma textualização de qualidade²⁶.

Concluindo esta análise, aquilo que de mais significativo se pode afirmar sobre o nível de aproximação entre ensino e avaliação em

²⁵ Esta mesma instrução é repetida, *ipsis verbis*, no exame nacional do 12.º ano de 2017 (p. 7).

²⁶ Para além da necessidade de produzir um texto delimitado entre 180 e 240 palavras, na PF 9.º/2016, a resposta extensa a produzir pelos alunos é avaliada de acordo com seis parâmetros: A – Tema e tipologia; B – Coerência e pertinência do conteúdo; C – Estrutura e coesão; D – Morfologia e sintaxe; E – Repertório vocabular; F – Ortografia. (Cf. Critérios de Classificação da PF 9.º/2016, pp. 9 e 10)

língua materna e a capacidade de escrita é que, como bem sustenta Silva (2015, pp. 13-14), “embora a escrita deva ser tratada como ‘processo’ em sala de aula, como defendem os autores na atualidade, [... nos exames], o texto é tomado como ‘produto’ submetido a exigências de matrizes de correção”.

3.4 O estatuto da escrita nas provas de avaliação

Apurar o estatuto atribuído, direta ou implicitamente, à expressão escrita nestas provas de exame é tarefa duplamente complexa, já que, externamente, os textos e as questões de leitura marcam uma forte presença nos enunciados das provas, mas, igualmente, porque o domínio da escrita evidencia a sua importância de formas muito diversas. Ao mesmo tempo, quanto à natureza da competência de escrita na resolução das questões, aquilo que se pode deduzir é que ela é o *instrumento* fundamental para a comunicação/demonstração dos conhecimentos e um *produto* permanentemente avaliado, quer nos itens de resposta curta quer no item de resposta extensa (produção textual longa).

Neste contexto, quando a escrita é usada como instrumento de avaliação (e não tanto como um objeto de ensino), a visão com que dela ficamos é que, ao contrário dos outros domínios que são só avaliados, a escrita tem, assim, o duplo estatuto de objeto e meio de avaliação, na medida em que todo o desempenho dos alunos nestas provas escritas estará fortemente dependente das suas capacidades de organizar por escrito os conhecimentos.

Por outro lado, mesmo que a escrita seja percebida, no contexto da avaliação, como um produto a avaliar, pois para aí apontam todos os elementos que têm a ver com as exigências de uma produção textual “bem estruturada” (comentada anteriormente), verdade é que há igualmente procedimentos e instruções a apontar, em certa medida, para a emergência de uma visão relacionada com a conceção processual da escrita.

De facto, os alunos têm de produzir um “texto de opinião” (nas provas do 9.º ano) ou de defender “uma perspetiva pessoal” (EFN 12.º/2017, p.7), o que indicia uma capacidade de escrita bastante desenvolvida, e que, em nosso entender, traduz, em boa medida, uma natureza processual da escrita, sugerida implicitamente em algumas indicações temáticas e de construção textual (fase de planificação) exigidas aos alunos na produção textual dos exames.

Simultaneamente, pelo menos o facto de a produção escrita estar a ser paralelamente orientada pelos avaliadores, já funcionará como indício de que a escrita não é totalmente livre e, além disso, será avaliada por critérios estreitos que vão sendo conhecidos dos alunos.

Enfim, se, nestas provas, a escrita não é totalmente perspetivada como um processo de construção textual, por não se sugerirem aos alunos formas ou momentos de planificar e de rever os seus textos, também não se pode negar que as orientações para a produção textual e os critérios de classificação não sejam já marcas de uma escrita de elevada complexidade.

Acima de tudo, a ideia principal que se retira desta análise crítica é que restam poucas dúvidas quanto “ao espaço privilegiado que a escrita ocupa nos testes para a avaliação das habilidades discentes” (SILVA, 2015, p. 13).

4 Considerações finais

Ao longo deste capítulo, foi sendo questionado, primeiro em teoria e depois na prática, o estatuto da escrita no ensino e na avaliação na área do Português. Tomando como objeto de estudo os exames de Português de 2016 e de 2017, dirigimos a nossa atenção, em especial, para o domínio da escrita. Em estudos anteriores (SILVA; SILVA, 2014), as análises foram centradas no domínio gramatical, concluindo-se que essa avaliação era baseada mais no reconhecimento de conteúdos, do que no recurso a atividades linguísticas de produção ou de explicitação dos saberes gramaticais dos alunos.

Desta feita, em termos de didática da escrita, a questão central que se levanta tem a ver com o facto de os alunos escreverem predominantemente para serem avaliados (AMOR, 1999), quando carecem ainda de um ensino efetivo das técnicas e das dimensões do processo de escrita, até porque, se os professores referem, repetidamente, que os seus alunos têm dificuldades na escrita, tal significa que a escola não os ajudou a desenvolver conhecimentos e capacidades sobre a mesma (VILELA *et al.*, 1995).

Nesse sentido, nas práticas de ensino da escrita, mais centradas em produtos textuais construídos pelos alunos, há toda a urgência em a perspetivar como um processo dinâmico em que o aluno elabora textos de diferentes géneros, desde a sua planificação até à revisão e à formatação. Entretanto, o desenvolvimento escolar desta competência justifica-se não apenas por ela ser um objeto de ensino na aula de Português, mas por constituir igualmente um instrumento de ensino em língua materna e nas restantes disciplinas do currículo, tornando-se, por isso, num importante fator de sucesso escolar e de promoção social.

Em suma, saber produzir textos de diferentes protótipos (como os que propõe Adam (1997) – narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo), torna-se primordial, não apenas para obter sucesso nos exames nacionais, mas igualmente para se promover profissionalmente. Por isso, além da importância escolar da escrita, essa ferramenta de trabalho possui ainda um estatuto marcante “nos processos de construção, elaboração e expressão de conhecimento” (CARVALHO *et al.*, 2008, p.21), em todo o percurso académico dos estudantes e nas diferentes áreas disciplinares. Aceita-se, por fim, que a competência textual é uma destreza relevante em múltiplos usos profissionais e sociais.

Ao mesmo tempo, torna-se pertinente que, nas utilizações sociais e nas produções textuais escolares, incluindo as de exame, os sujeitos sintam que produzem os seus textos, mesmo que com múltiplos constrangimentos e para um destinatário (que é o avaliador),

conhecendo um certo destino e um contexto²⁷. É precisamente isso que Barbeiro (2003) explica, discutindo “contextos e dimensões da relação com a escrita” (p. 19) e concluindo que “As experiências para a construção da relação com a linguagem, por meio da escrita, são as que envolvem o sujeito no processo e no percurso do produto” (p. 37).

No contexto escolar da escrita e na relação dos estudantes com a linguagem, é, pois, fulcral que os textos produzidos sejam vistos como criações com sentido, não apenas no estreito campo da avaliação, mesmo que aí a capacidade de escrita, como objeto de avaliação, represente quase 50% das questões colocadas, sendo igualmente um meio à disposição dos alunos para a demonstração dos seus conhecimentos, pelo que, para ter sucesso nos exames e na vida, não bastará saber, sendo preciso sobretudo saber dizer pela linguagem.

Mesmo que aqui não tenhamos ponderado a revolução originada pelas formas digitais de escrita, podemos acreditar que as funções utilitárias das vertentes manuscritas dos textos escolares continuarão a deter um estatuto muito especial, não só no processo de ensino-aprendizagem, mas também na avaliação interna e externa de diferentes disciplinas. Faz, pois, todo o sentido relembrar o papel que Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p. 30) atribuem à linguagem escrita desde a Educação Básica: “Dado o papel da linguagem escrita na aprendizagem de todas as disciplinas curriculares, a escola deve igualmente ensinar a usar a expressão escrita como instrumento de apropriação e transmissão do conhecimento.”

E faz também sentido, nesta fase de confronto de várias gerações de exames, recordar que avaliação externa realizada pelo Estado neste tipo de provas “cumpre o seu grande objetivo de controlar as aprendizagens ou os conhecimentos adquiridos pelos alunos e que, ao mesmo tempo, regula conteúdos e métodos que estarão na base de todo o processo de ensino e de aprendizagem” (SILVA, 2016, p. 557).

²⁷ Na PF 9.º/2016 (p. 14), na produção textual extensa, é exatamente isso que se pede ao aluno avaliado: “Escreve um texto de opinião que pudesse ser publicado num blogue escolar”.

Em síntese, estes exames centrais de Português, realizados em 2016 e 2017, continuam a concretizar a avaliação externa dos alunos e a estabelecer um elevado controlo sobre as práticas dos professores. Pelo modelo das provas e pela tipologia de muitas das suas questões, compreende-se o estatuto relevante da competência de escrita para o sucesso dos alunos nestas provas de exame. Ao mesmo tempo, confirma-se que o domínio da produção textual tem subjacente uma conceção de escrita como objeto de ensino e instrumento de avaliação. Finalmente, perspetivando-se ainda a escrita, predominantemente, como um produto final avaliado, descobrem-se alguns indícios da sua natureza processual, aquela que os teóricos continuam a defender nos tempos mais recentes.

* Agradecimentos:

Este trabalho é financiado pelo CIED - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Referências bibliográficas

- ADAM, Jean-Michel. **Les textes**: types et prototypes. Paris: Éditions Nathan, 1997.
- AMOR, Emília. **Didáctica do português**: fundamentos e metodologia. Lisboa: Texto Editora, 1999.
- BARBEIRO, Luís. **Escrita**: construir a aprendizagem. Braga: Universidade do Minho, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BUESCU, Helena C. *et al.* **Programa e metas curriculares de português do ensino básico**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015.
- CAMPS, Anna. O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In: LOMAS, Carlos (Org.). **O valor das palavras (I)**: falar, ler e escrever nas aulas. Porto: Edições Asa, 2003. pp. 201-222.
- CARVALHO, José António Brandão. A escrita como objeto escolar: contributo para a sua (re)configuração. In: DUARTE, Isabel; FIGUEIREDO, Olívia (Orgs.). **Português, língua e ensino**. Porto: Universidade do Porto Editorial, 2011. pp. 77-105.
- CARVALHO, José António Brandão *et al.* Uso da escrita em diferentes disciplinas escolares: construção ou reprodução de conhecimento? In: BARBEIRO, Luís Filipe; CARVALHO, José A. Brandão (Coord.s). **Atas do III Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita**. Leiria/Braga: ESE - Instituto Politécnico de Leiria/CIED – Universidade do Minho, 2008. pp. 21-31.
- DUARTE, Isabel Margarida. O Português, na escola, hoje. **Noesis**, 59, 2001. pp. 24-26.
- FERRAZ, Maria José. **Ensino da língua materna**. Lisboa: Editorial Caminho, 2007.
- SILVA, António Carvalho. A natureza e os fins do conhecimento gramatical: análise de provas de exame de Português. **Diacrítica**, 23(1), 2009. pp. 171-203.
- SILVA, António Carvalho. A organização dos exames nacionais de Português de 2015: avaliação dos domínios da leitura, escrita e gramática. In: CARVALHO, José António Brandão *et al.* (Orgs.). **Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa**: Fórum Ibero-Americano de Literacias. Braga: Universidade do Minho/Cied, 2016. pp. 549-558.

SILVA, António Carvalho. **Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2008.

SILVA, António Carvalho; SILVA, Ana Paula Teles de Castro. A questão dos exames nacionais de Português: um estudo da gramática nas provas de 2014. In: MOREIRA, António Flávio; PACHECO, José Augusto (coords.). **Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares**. Braga: Universidade do Minho, 2014. pp. 272-280.

SILVA, Leilane Ramos. Processo e produto a um só tempo: reflexões sobre a escrita escolar. In: SILVA, Leilane Ramos; CARDOSO, Denise Porto (orgs.), **Gênero, livro didático e concepção de escrita: diálogos sobre produção textual**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015. pp. 13-29.

SIM-SIM, Inês. Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In: CARVALHO, Adalberto Dias (Org.). **Novas metodologias em educação**. Porto: Porto Editora, 1995. pp. 199-225.

SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês; FERRAZ, Maria José. **A língua materna na educação básica**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

VILELA, *et al.* Metodologias do Ensino do Português. In: CARVALHO, Adalberto Dias (Org.). **Novas metodologias em educação**. Porto: Porto Editora, 1995. pp. 229-261.

A ESCRITA NOS MANUAIS DE PORTUGUÊS, EM ANGOLA: A COMPETÊNCIA COMPOSITIVA DA 1.ª À 3.ª CLASSE

SÉRGIO DE CARVALHO RODRIGUES

Introdução

Sabemos que escrever não é um ato imediatista como falar; é, por conseguinte, um ato que requer alguma morosidade e paciência expressa num trabalho de sistematização, passando também pela motivação. Escrever pressupõe pensar várias vezes, distinguindo-se da fala no nível da sua aprendizagem. A escrita obedece a um trabalho sistematizado, nas fases distintas que a escola necessita ter em conta e que fazem parte do ensino-aprendizagem. A primeira é relativa à fase cognitiva, que está relacionada com a fase etária da criança. A segunda é a fase do domínio, seguida da fase da automatização, isto é, a fase em que se aprende a operar com destreza, sem se pensar mais ao pormenor naquilo que se pretende escrever. Um dos desafios da escola, em Angola, está no eficaz ensino da escrita. Tendo em conta aspetos extrínsecos e intrínsecos, abordamos questões relacionadas com seu processo de ensino-aprendizagem naquele contexto, sem deixar de desconstruir conceitos que dizem respeito à aquisição e aprendizagem duma língua. Assim, analisámos os manuais de Língua Portuguesa da 1.ª, 2.ª e 3.ª classes, de modo a identificar o lugar da escrita no ensino primário, considerando o número de vezes que o exercício sobre desenvolvimento da competência compositiva tem lugar, o tratamento que lhe está inerente, para se refletir sobre um modelo que alicerce práticas atuais para o seu ensino.

1 A problemática da aprendizagem da escrita: o caso de Angola

A vida na sociedade contemporânea passa, mais do que nunca, pelo contínuo desenvolvimento da capacidade de ler e escrever. De fato, quem não sabe ler e escrever apresenta dificuldade para entrar no mundo do trabalho e para saber interagir nele. A escola é, por excelência, o lugar onde se aprende a escrever e onde se cria o gosto pela escrita, que deve pressupor, necessariamente, o gosto pela leitura. Como sabemos, várias são as competências a desenvolver, na escola, para a formação do escrevente: a competência gráfica, a competência ortográfica e a competência compositiva. A primeira remete para a inscrição num suporte material, seja ele qual for, da representação escrita, a segunda implica a representação escrita das palavras da respetiva língua e, quanto à terceira competência, é necessário ter em conta que diz respeito à formação do texto, como se defende em Barbeiro e Pereira (2007, p.7). Ora, para a formação de bons escreventes, atualmente, entende-se que é necessário que o docente desenvolva atividades sistemáticas, onde a aprendizagem da escrita seja assente no seu tratamento como processo e não apenas como produto. Vários autores referem este ponto e, como exemplo, selecionámos Martins e Niza (1998). Embora tal abordagem seja no âmbito da língua materna (LM), julgamos haver convergência desta perspetiva, no âmbito do ensino e aprendizagem da língua segunda (LS), com a posição de Nunan (1999, p. 274), para quem “what we need in the writing classroom are both models and appropriate procedures. In other words, we need both process and product”.

Em Angola, fruto da realidade social de onde derivam múltiplos fatores¹, a problemática relativa à formação de escreventes, desde o

¹ A Língua Portuguesa, cujo ensino é obrigatório na escola, reveste-se de algumas nuances que importa clarificar:

1. Em casa, os alunos falam normalmente a sua língua materna que, para muitos, não é o português. Ora, essa realidade que temos, em Angola, impõe-nos um contexto multilíngue, que pode interferir na aprendizagem da escrita.
2. Os alunos que a têm como língua segunda aprendem-na em turmas com alunos que a têm como língua materna, ou seja, não há distinção do ensino do Português como língua primeira, ensino do Português como língua segunda e ensino do Português como língua estrangeira.

início da escolaridade, retrata uma realidade pouco confortável, ou seja, os alunos revelam pouca apetência e motivação para a aprendizagem e desenvolvimento da capacidade de escrever². Ora, todo o processo inerente à aprendizagem da escrita deve revestir-se de alguma emoção, entre outros aspetos, como propõe Barbeiro (2012, pp.15-45). Nesta perspetiva, Vygotsky (2012, p.79) incide sobre os fatores intrínsecos que levam os alunos a demonstrarem pouca apetência para a capacidade de escrita. Segundo a Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa (CAARE) (2014a, p.162), no âmbito da avaliação da 2ª Reforma Educativa (RE), o domínio da linguagem escrita não apresentou, em nenhuma província, média positiva, embora até se tenham verificado 14 províncias com médias positivas na utilização dos meios de ensino, que constituiu um dos aspetos avaliados.

Fruto da diversidade existente no país, quando o docente se propõe lecionar uma das seis classes do ensino primário, deve considerar a multiplicidade de línguas ali faladas, dentre as quais podemos mencionar: o *kimbundu*, o *umbundu*, o *nyaneka*, o *kikongo*, o *ngangela*, o *cokwe*, o *kwanyama*, o *ibinda*, entre outras, não se apresentando fácil formar grupos de alunos linguisticamente homogêneos, já que a língua portuguesa é usada para garantir um determinado número de funções que podem complementar as línguas nacionais, sem a pretensão de as substituir, como esclarece o Ministério da Educação (2013b, p.7). Estes aspetos alertam-nos para a singularidade do ensino-aprendizagem neste contexto, ou seja, que não se pode pensar o ensino da escrita da língua portuguesa, nem tão pouco uma proposta de um método de ensino para o ensino primário, em turmas multilingues, como se de uma língua primeira se tratasse, uma vez que, para o caso

-
3. O ensino secundário pedagógico - exigência de qualificação dos professores da 1.ª até à 6.ª classe – já não dá respostas satisfatórias às atuais necessidades do ensino primário e do ciclo do ensino secundário.
 4. Os alunos nem sempre têm acesso aos manuais.

² Alguns relatórios e estudos têm feito eco desta realidade, dentre os quais podemos tomar como exemplo a dissertação de mestrado de Licínio Luís Narciso de Moreira com o tema *Análise dos textos escritos produzidos por alunos da 7.ª classe em Angola e propostas de remediação de erros*. Referimos este trabalho para deixar claro o fato de que os alunos carregam as suas deficiências do ensino primário para as classes e níveis seguintes.

angolano, é necessário considerar tais questões do ponto de vista sociolinguístico. De fato, o português é língua oficial (LO), mas está em permanente contacto com as outras línguas, sendo para alguns alunos língua primeira (L1) e, para outros, língua segunda (L2). Assim, não se pode também descartar a questão do ponto de vista do indivíduo, bem como, considerar somente um modelo de aprendizagem que resulte deste seu estatuto. Mediante o exposto, o que pretendemos deixar claro é que o ensino da escrita, na realidade angolana, deve ser enquadrado, em muitos casos, no âmbito da língua segunda (LS) para se ter em conta o que Krashen (1982, p.83) chama de *conscious learning* e *subconscious acquisition*, ou seja, o autor entende que há um processo que habilita o aluno a memorizar conscientemente as regras gramaticais de modo a identificar situações nas quais elas são violadas, e um outro que facilita a aquisição das regras gramaticais ao nível do subconsciente.

É certo que um dos grandes desafios que se apresentam no ensino angolano, especialmente, no pré-escolar e no primário, passa pela falta de habilitação e qualificação profissional de muitos professores³, sendo que para o último nível referido, que é o que nos importa neste estudo, ainda há docentes com formação considerada deficiente, por consequência, sem formação científica e pedagógica, ou seja, sem as competências adequadas para a formação de alunos como *escreventes capazes*⁴ de que o país tanto necessita. Urge a definição de um perfil de entrada na docência para todos os professores, ou seja, a habilitação profissional que simultaneamente lhes confira autonomia. Não nos podemos esquecer que é na escola do ensino primário que

³ Vários estudos têm realçado este aspeto desfavorável do sistema de ensino do país, embora, por agora, apenas realcemos um:

1. *O Plano nacional de formação de quadros 2013-2020*, um dos estudos mais relevantes, aponta que, embora seja este um dos grandes desafios, ainda são recrutados agentes sem diploma e que entre 2008 e 2012, a média anual da procura pública de docentes do ensino primário (com e sem curso médio) teve um crescimento de cerca de 6%. Mais ainda, refere que dos 8.179 novos docentes recrutados, em 2011, só 7.011 tinham o curso médio normal, tendo sido contratados 1.168 agentes de ensino sem o curso médio, como professores de ensino primário auxiliares. O documento é claro quando refere que tal necessidade de recrutar agentes sem diploma seria mais por incapacidade de atrair diplomados para as zonas mais rurais do país do que por insuficiência de diplomados no país.

Como consequência disso, promovem-se alguns programas de formação em serviço, não só para a permanente capacitação dos docentes, mas também para elevar o grau académico, adequando-o ao exigível. É um bom exemplo disso o projeto de Ensino à Distância para nivelamento de professores com habilitações inferiores a 9.ª classe.

⁴ Neste ponto, é relevante ter-se em conta a perspetiva de Carvalho (2001, p.74) sobre o leitor capaz e o leitor em desenvolvimento.

tudo começa: onde se aprende a ler e a escrever, onde o amor ao livro se inicia. Esta referência justifica-se quando, tendo em conta o que foi exposto no parágrafo anterior, olhamos para o modelo de interação de aprendizagem, ensino e política da língua de Mackeys, conforme apresenta Stern (2015, p. 40), que se afigura mais próximo do atual contexto angolano, como veremos mais adiante. Por conseguinte, torna-se imperativo analisar esta problemática para melhor compreender o ensino da escrita do português, no ensino primário, num país que tem, apesar de tudo, na sua grande diversidade linguística, uma riqueza e um desafio.

2 Dos normativos aos manuais

Com base nas três fases do processo de escrita do modelo proposto por Flower e Hayes (1981, p. 370), sem esquecer das outras propostas, como a de Bereiter e Scardamalia (1987, p. 8), analisámos a presença da escrita nos programas e manuais da disciplina de Língua Portuguesa da 1.^a, 2.^a e 3.^a classes, como mencionámos anteriormente, tendo em vista as orientações metodológicas que apontem para o ensino da escrita. As três fases já mencionadas são: a planificação, a redação e a revisão. A análise dos programas teve em atenção, especialmente, os objetivos traçados quanto à escrita, os temas e as orientações metodológicas relativas à competência compositiva. A análise visou, especialmente, identificar o número de vezes que se trabalha a competência já referida e a sua articulação com os objetivos e orientações metodológicas que os programas definem.

2.1 A escrita nos manuais de Língua Portuguesa do ensino primário

Partindo da análise dos programas de Língua Portuguesa do ensino primário, que coube noutra estudo, e foi extensivo aos manuais do mesmo nível, foi possível encontrar um esquema que represente a

atual prática da escrita no ensino primário, em Angola, apresentado mais adiante. Veremos, nas seções que se seguem, a presença da escrita nos manuais de Língua Portuguesa do ensino primário, analisando a sua articulação com as orientações dos programas da disciplina. A nossa análise dos manuais teve o propósito de verificar aspetos metodológicos do processo de ensino da expressão escrita e as competências trabalhadas, considerando os objetivos e as orientações metodológicas dos programas. Assim sendo, fizemos um levantamento para identificar as fases do atual processo de ensino da escrita da 1^a à 3^a classe que deu lugar aos resultados a serem apresentados. Assim, embora seja evidente tal perspetiva quantitativa, tivemos em consideração a dimensão de análise apresentada por François Richaudeau (1979, p. 83) que diz respeito à análise de acordo com o conteúdo.

2.2 1.ª Classe

A nossa análise do manual de Língua Portuguesa da 1^a classe permite-nos afirmar que, assim como se compreende no programa da disciplina para esta classe, quanto à escrita, as competências mais trabalhadas são as competências gráficas e as competências ortográficas. Desse modo, tem-se em conta a aprendizagem da escrita, essencialmente, da letra à palavra, embora, considerando o fato de a maioria dos alunos não frequentar o ensino pré-escolar, o grafismo seja, especialmente, trabalhado e esteja presente no manual a anteceder e acompanhar o início da aprendizagem do alfabeto, conforme confirma o Ministério da Educação (2009, p. 7-15). Isto quer dizer que o princípio da 1^a classe é uma fase de transição do grafismo para a escrita. Entretanto, não se pode considerar que isto resolve de modo cabal os problemas causados pelo fato de não terem frequentado o ensino pré-escolar, já que numa visão de desenvolvimento o início da leitura e da escrita é situado antes do ensino formal, podendo-se relacionar as aquisições do pré-escolar e a aprendizagem da leitura no princípio da

escolaridade, como sugerem o programa e o manual da disciplina da 1ª classe. Para o ensino da escrita num contexto multilíngue, as aquisições do ensino pré-escolar, como: a familiaridade com a funcionalidade da linguagem escrita, a consciência fonológica, o nome das letras, o vocabulário, são indispensáveis para a formação de um bom escrevente. Aqui, torna-se relevante o papel da família, a formação dos professores etc.

Constatamos, no manual de Língua Portuguesa, que o processo de ensino da escrita na 1ª classe é caracterizado por duas fases, de acordo com as orientações metodológicas do programa, trabalhando-se apenas as competências gráficas e ortográficas. Os resultados da nossa análise do manual, quanto à competência compositiva no processo de ensino da escrita, apontam para 0 preparações orais e 0 realizações escritas, pressupondo também 0 revisões. Isto levou-nos à afirmação já feita sobre as competências trabalhadas nesta classe, que recorre ao mesmo modelo de ensino da escrita e, frequentemente, com recurso à ilustração para a primeira fase. É certo que antes da competência compositiva o aluno deve adquirir a competência gráfica e a competência ortográfica e, por esta razão, não se adequa uma abordagem sobre a primeira referida que não tome as duas seguintes como ponto de partida. Para ser claro, não se pode falar em competência compositiva sem antes falar em competência gráfica e competência ortográfica.

Uma das características do modelo de ensino da escrita, nesta classe, é a sua pouca flexibilidade e simplificação do processo, como um simples exercício de tradução do pensamento. Neste tipo de modelos, a intenção e os objetivos de quem escreve e do que este pretende comunicar, por meio da organização e estruturação das frases, usando o código alfabético, formam a base do processo de escrita.

O manual, na linha das orientações metodológicas, determina gerar-se, primeiro, as ideias e organizar a informação recolhida para, depois, apresentar-se o desenho do que se pretende escrever e, por último, escreve-se o primeiro rascunho do texto e faz-se as revisões,

individualmente, nos cadernos, e, coletivamente, no quadro, por meio das competências já exercitadas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, pp. 111 - 112).

Os temas abordados apresentam-se conforme foram definidos pelo programa desta classe: “Quem sou eu?”, “Eu e a minha família”, “Vou à escola”, “Eu e o meu corpo”, “Os animais que conheço”. Verificamos algumas ilustrações com a descrição inadequada e, por esta razão, consideramos haver necessidade de adequação da sua articulação com as palavras e frases ensinadas, de modo a levar o aluno a formar os conceitos acertados do mundo que o rodeia.

2.3 2.ª Classe

Diferente do que aponta a nossa análise do manual de Língua Portuguesa da 1ª classe, a análise do manual de Língua Portuguesa da 2ª classe permite-nos afirmar que, quanto à escrita, as competências mais trabalhadas são a competência ortográfica e a competência compositiva. Nesta fase, o aluno já tem as ferramentas gráficas básicas para trabalhar as competências antes referidas, tendo-se em conta a aprendizagem da escrita, essencialmente, da palavra à frase, embora ele já comece a trabalhar na composição de pequenos textos.

O manual apresenta-se estruturado em cinco temas, conforme o programa da disciplina nesta classe define, sendo eles os mesmos: “A minha escola”, “A minha família”, “O mundo dos animais”, “O que sei da alimentação” e “A minha saúde é importante”. Constatamos, no manual de Língua Portuguesa, que o processo de ensino da escrita na 2ª classe é caracterizado por duas fases, como acontece na classe anterior e conforme as orientações metodológicas do programa: a primeira fase é a preparação oral e a segunda é a realização escrita. No manual, os resultados da nossa análise, quanto ao processo de ensino da escrita, apontam para 7 preparações orais e 7 realizações escritas e, frequentemente, com recurso à ilustração ou um texto-modelo para a primeira.

2.4 3.^a Classe

A análise do manual de Língua Portuguesa da 3^a classe, assim como a análise dos manuais da disciplina das classes anteriores, teve em vista identificar as fases do processo de ensino da escrita e permite-nos afirmar que, quanto à escrita, as competências mais trabalhadas são a competência ortográfica e a competência compositiva, com especial realce para a última. O aluno começa, aqui, a aprender gramática de forma mais explícita, uma vez que já tem as ferramentas gráficas e ortográficas básicas para trabalhar as competências antes referidas. Tem-se em conta a aprendizagem da escrita, essencialmente, da frase ao texto, e ele trabalha mais na produção de textos. É certo, de acordo com os resultados, que mais do que o manual de qualquer outra classe, o da 3^a indica que é esta a classe na qual mais se trabalha a competência compositiva. Os temas são quatro: “A comunidade”, “A saúde”, “Transporte e telecomunicações” e, por último, “A natureza”.

É possível verificar que o processo de ensino da escrita na classe é caracterizado por duas fases, como acontece na classe anterior e conforme as bases das orientações metodológicas do programa: a primeira fase é a preparação oral e a segunda é a realização escrita (Ministério da Educação, 2007, p. 142). Os resultados da nossa análise aos manuais, quanto ao processo de ensino da escrita, apontam para 18 preparações orais e 21 realizações escritas e, frequentemente, com recurso à ilustração para a primeira. Foi possível identificar um exercício que aponta para a possibilidade de revisão, embora não seja o tipo de exercício de revisão que permita o aluno tomar consciência deste elemento enquanto decorre o processo de escrita. Tais números confirmam a indispensável presença da escrita no manual de Língua Portuguesa da 3^a classe e demonstram a importância que se dá a ela na classe. Entretanto, importa saber se isto por si só basta.

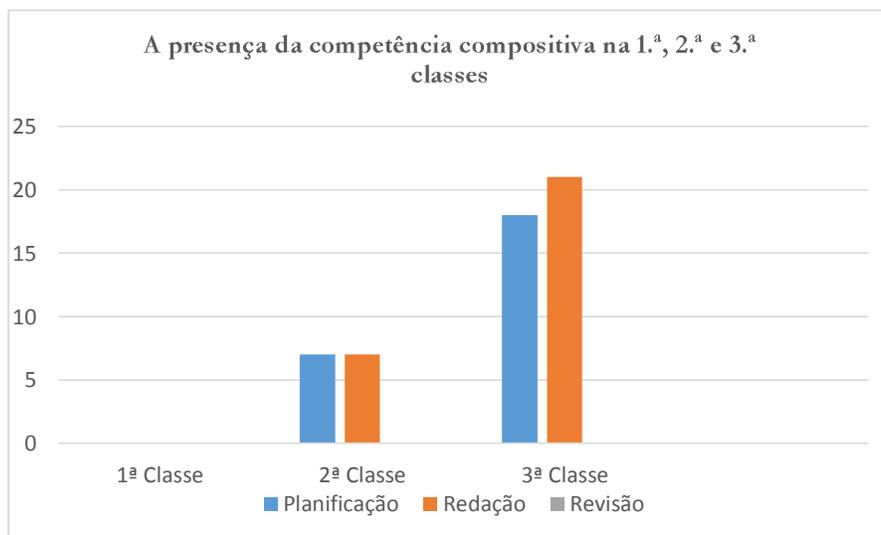
Nesta classe, tal como nas outras, o manual, na linha das orientações metodológicas, aponta, primeiro, para a geração das ideias e para a organização da informação recolhida, em seguida, para a apresentação do desenho do que se pretende escrever e, por último,

para a escrita do primeiro rascunho do texto e a realização da revisão, individualmente, nos cadernos, e, coletivamente, no quadro, por meio das competências já exercitadas. A revisão referida não prevê a contribuição dos alunos e, para ser mais exato, trata-se apenas da correção feita pelo professor.

3 Para elucidar

Os recentes normativos, à luz da 2ª RE, apresentam orientações para o ensino e aprendizagem da escrita que tendem a mostrar-se pouco profícuas, porquanto muitos estudos apontam para resultados negativos neste domínio. É certo que há muitos outros constrangimentos que põem em causa a qualidade do processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Figura 1 – Gráfico representativo da escrita na 1.ª, 2.ª e 3.ª classes

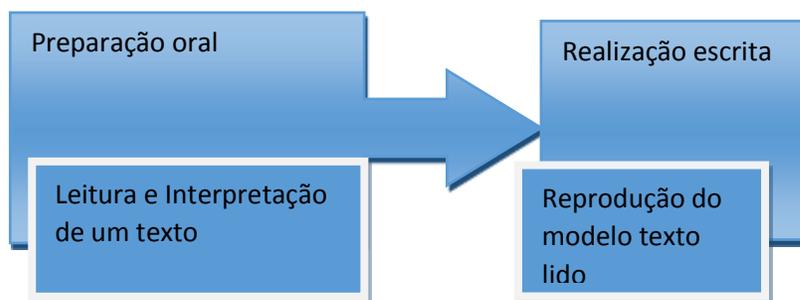


Os dados dos diversos estudos, no âmbito do ensino da Língua Portuguesa em Angola, possibilitaram uma articulação com a nossa análise dos manuais, permitindo verificar que os frequentes insucessos

dos alunos na aprendizagem da escrita decorrem, sem esquecer dos outros fatores, de um ensino com base num modelo linear no qual a escrita é vista apenas como produto e do seu reduzido lugar no ensino primário, especialmente, no que diz respeito à competência compositiva. Vale reiterar a perspectiva de Nunan (1999, p. 274) Segundo a qual “what we need in the writing classroom are both models and appropriate procedures. In other words, we need both process and product”. Entendemos que o olhar sobre este domínio carece de mudança, a partir dos documentos referidos, uma vez que o seu espaço não se afigura suficiente, como indicou a nossa análise aos manuais da 1ª, 2ª e 3ª classes, cujo gráfico 1 ilustra.

O gráfico apresentado ilustra claramente que, em decorrência das orientações metodológicas, os manuais não fazem referência à revisão, tal como mencionamos antes, já que os referidos manuais referem apenas uma preparação oral, que entendemos ser a planificação, e uma realização escrita, que entendemos se tratar da redação. Assim sendo, podemos ainda complementar este gráfico com o seguinte esquema que representa o tratamento da escrita nas três primeiras classes do ensino primário, conforme já abordámos noutras ocasiões:

Figura 2 – Representação o ensino da escrita conforme as orientações metodológicas



É essencial lembrar que o modelo de escrita, que será considerado na sequência didática, não se confunde com esta última e,

consequentemente, um simples esquema como o apresentado não deixa margem para dúvida de que a escrita é vista como produto. Lembrando que o recrutamento e seleção de novos professores, na sequência de menções nos normativos que regulam o sistema educativo, indicam o ensino secundário pedagógico como exigência de qualificação do professor do ensino primário, não podemos deixar de referir que este último nível, e não só, tem apontado para a necessidade de formação de quadros docentes de qualificação especializada de alto nível, de modo a permitir um tratamento que se adequa a alguns dos diversos constrangimentos na formação de escreventes. Tais profissionais não foram preparados para compreender com profundidade o processo de escrita e identificar os alunos com necessidades educativas especiais, com particular realce para a disgrafia, a disortografia e a dislexia.

Na linha da perspectiva de José Pacheco⁵, quando olhamos para a análise da presença da escrita nos manuais e programas não deixamos de notar que temos ainda, em Angola, uma descontextualização no ensino, com a confluência de vários séculos, isto é, temos alunos do século XXI a serem instruídos por professores do século XX, que implementam práticas do século XIX em escolas do século XX com a reminiscência de aspetos milenares. Se, com Barbeiro (1999, p. 15), afirmámos que toda escrita resulta de um processo, é válido também concluirmos que toda a escrita, resultando um processo, nunca deixa de apresentar um produto no final, ainda que não seja o aspeto a ser tornado evidente. Nesta sequência entendemos, na esteira de Nunan (1999, p. 274), que a escrita, no âmbito da língua segunda deve ser vista tanto como produto quanto como processo.

⁵ O docente problematiza modelos de ensino que não se adequam aos desafios atuais, como se confirma em entrevista *in* <http://campusvirtual.fiocruz.br/?q=node/28497> [19 de maio de 2016].

4 Considerações finais

No contexto angolano, a relação do aluno com o português deve ser um ponto de partida para o seu ensino, o que quer dizer que o Português como Língua Segunda e o Português como Língua Estrangeira impõem a necessidade de constituírem disciplinas distintas da disciplina de Língua Portuguesa ensinada como língua materna, não sendo o ensino da escrita do português em turmas multilíngues, no ensino primário, uma perspetiva animadora para a melhoria da qualidade do ensino.

Assim, é possível afirmar que são necessárias, em Angola, definições claras, quanto ao ensino do PLS, do PLE e também quanto ao ensino do PLM, no sistema de educação, para que o aluno possa aprender de acordo com a sua real necessidade, embora em nosso entender, para o atual contexto de ensino da escrita do português, em turmas multilíngues, no ensino primário, em Angola, se possa adequar uma abordagem de ensino centrado no aluno que tenha em conta, conforme a proposta apresentada, o ciclo de escrita, de modo a levar o aluno a escrever para aprender, já que, em convergência com Sardinha (2012, p. 162), os circuitos relacionados com a competência compositiva englobam a competência oral e a competência escrita, uma influenciando a outra, num desenvolvimento da competência linguística nas fases de evolução.

Referências bibliográficas

REPÚBLICA DE ANGOLA. Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, **Diário da República**, I Série, n.º 170, 7 de outubro de 2016.

BARBEIRO, Luís Filipe. **Os alunos e a expressão escrita**: consciência metalinguística e expressão escrita. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

BARBEIRO, Luís Filipe; PEREIRA, Luísa Álvares. **O ensino da escrita**: a dimensão textual. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. **The psychology of written composition**. Hillsdale – NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.

CARVALHO, José António. **O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas**. Braga: Universidade do Minho, 2001.

COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA. **Relatório da avaliação global da reforma educativa**. Luanda: Editora Moderna, 2014a.

COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA. **Conclusões da avaliação global da reforma educativa e medidas para acção**. Luanda: Editora Moderna, 2014b.

FLOWER, Linda; HAYES, John. Identifying the organization of writing process. In: GREG, Lee; STEINBERG, Erwin. (Ed.), **Cognitive process in writing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. P. 3-30.

FLOWER, Linda; HAYES, John. A cognitive process theory of writing. **COLLEGE COMPOSITION AND COMMUNICATION**, v. 32, n. 4. Illinois: 1981. pp. 365-387.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

MARTINS, Margarida Alves; NIZA, Ivone. **Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Língua Portuguesa 2.^a classe**. Luanda: Editora Escolar, 2007a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Língua Portuguesa 3.^a classe**. Luanda: Texto Editores, 2007b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Língua portuguesa 1.^a classe. Manual do aluno**. Luanda: INIDE, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Currículo do ensino primário**. Luanda: Editora Moderna, 2013a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa do ensino primário da 1.^a classe**. Luanda: Editora Moderna, 2013b.

MOREIRA, Licínio Luís Narciso. **Análise dos textos escritos produzidos por alunos da**

7ª classe em Angola e propostas de remediação de erros. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Universidade Nova de Lisboa, 2015.

NUNAN, David. **Second language teaching and learning.** Boston: Heinle Cengage Learning, 1999.

REPÚBLICA DE ANGOLA. **Plano nacional de formação de quadros 2013-2020.** Luanda: CESO CI, 2012a.

REPÚBLICA DE ANGOLA. **Plano nacional de formação de quadros: programa de acção 2013-2014.** Luanda: CESO CI, 2012b.

RICHAUDEAU, Francois. **Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique.** Belgique: Unesco, 1979.

SARDINHA, Maria da Graça. Horizontes da escrita: da teoria à prática. In: AZEVEDO, Fernando; SOUZA, Renata Junqueira de (Coord.). **Géneros textuais e práticas educativas.** Lisboa: Lidel – edições técnicas, 2012. pp. 159-166.

STERN, Hans Heinrich. **Fundamental concepts of language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e criatividade na infância.** Lisboa: Dinalivro, 2012.

<http://campusvirtual.fiocruz.br/?q=node/28497>. Acesso em 10 de maio de 2018.

PRODUÇÃO ESCRITA NOS LIVROS DIDÁTICOS DA GRANDE ARACAJU: FOCO NOS VOLUMES DO SEGUNDO ANO

GLÁDISTON PEREIRA DOS SANTOS
ELIANE MODESTO DOS SANTOS
MARIZA JESUS SANTOS
LEILANE RAMOS DA SILVA
DENISE PORTO CARDOSO

Introdução

A produção de textos na escola em muito é mobilizada pelo conjunto de propostas sugeridas no interior do livro didático, reconhecido como principal suporte do docente. Não por acaso, muitos são os estudos dedicados a esse instrumental de ensino, sob diferentes vieses de análise. Apresentado muitas vezes como vilão, não podemos nos esquecer de que uma boa sistematização de atividades pode reverberar em um trabalho coeso e necessário junto ao alunado dos dias atuais, o qual tem acesso a um mundo virtual de conhecimento instantâneo e de ideias efervescentes de que o professor, responsável legítimo pela difusão do saber em sala de aula, não pode se afastar. Em um mundo materializado em gêneros, é evidente que um livro precisa abrigar diferentes tipos destes, orais e/ou escritos, já que somos convocados, nas diversas circunstâncias da vida, a lançar mão de algum deles. Estamos no mundo, existimos, a língua vive em nós, os gêneros também. Nessa mesma analogia, a escrita se faz cada vez mais plena, seja no texto curto que caracteriza um zap, seja na publicação de um artigo de divulgação científica, passando por páginas de blogs e toda sorte de espaços públicos virtuais que dão origem a livres comentários, inclusive para fazer jus a diferentes militâncias sociais.

Em todas essas formas de materialização, incluindo-se aquelas que acontecem por meio de computadores, tablets ou outro instrumento de fácil acesso tecnológico, em que o movimento 'recortar/copiar/colar' aparece com frequência, até mesmo em posições nobres como a de uma citação acadêmica, há uma constatação óbvia: a atividade escrita, para além de exigir concentração, requer o cumprimento de etapas, as quais vão de um projeto de ideias até uma edição, circunscrita a uma exigência espaço-temporal. Se é verdade, então, que um texto é produto, só o é porque, em algum momento, o autor teve que encerrá-lo em um tempo/espaço, e não propriamente finalizá-lo, em sua arquitetura narrativa, descritiva ou argumentativa. Um texto pode, a qualquer momento, ser recuperado, refeito, reajustado, reconduzido. Na sala de aula, mormente nas aulas de língua portuguesa, isso se torna algo ainda mais pleno, vez que representa o ambiente legítimo para a condução das atividades de escrita, ao lado, claro, de outros domínios de igual importância para a vida discente.

Assim, a opção por uma perspectiva processual de escrita pode contribuir para acender no aluno não apenas um olhar mais crítico diante da produção textual, mas também menos punitivo em relação a si mesmo, já que terá em mente que escrever é uma atividade em se fazendo e, como tal, requer treinos e refações constantes. Como nos lembra Barbeiro (2003):

A retoma do processo é algo que quem desenvolveu a sua escrita faz com muita frequência. É o caso dos escritores que reveem e reformulam quase incessantemente sua obra literária; é o caso de alguém que após uma fase intensa de redação deixa o texto escrito repousar na estante ou no computador e só volta a debruçar-se sobre ele alguns dias mais tarde, para ter um olhar mais distanciado; é ainda o caso de alguém que, após a escrita de uma primeira versão, decide proceder a uma nova busca de informação ou desencadear reflexão sobre novos aspectos ou sob novas perspectivas, voltando depois ao texto para decidir se irá integrar os elementos encontrados. (BARBEIRO, 2003, p.103).

Delongas à parte, dada a importância de sua presença nas aulas de língua portuguesa e, claro, a par da consideração das exigências realçadas em documentos norteadores do ensino médio no Brasil, urge que o livro didático esteja alinhado com as pesquisas, as necessidades e as próprias linhas condutoras referendadas em matrizes de avaliação como a da redação do Enem, a fim de contribuir para a formação de cidadãos plenos.

Disso decorre a necessidade de inclusão de propostas de redação com temas de importância social na vida contemporânea e, igualmente, do trabalho com gênero de diferentes tipos e domínios. Advém, especialmente, a urgência de se trabalhar a partir de uma perspectiva processual, centrada em competências, que seja capaz de despertar no aluno o conjunto de sentidos que um texto deve abrigar.

A par, então, da ideia de que a escrita goza de extremo reconhecimento na vida diária e de que, por isso, deve ser abordada de modo a aflorar a reflexão crítica no discente, neste capítulo, buscamos observar a concepção que orienta a sua presença nos volumes da 2ª série dos dois livros didáticos mais adotados – *Novas Palavras e Português - Linguagens em Conexão*, conforme disposto na página do PNLD/INEP – na Grande Aracaju, a partir da análise das seções de produção de texto incursas nesses exemplares.

Em alinhamento teórico-analítico, então, que propugna a ideia de que a escrita é uma atividade processual (BARBEIRO, 2003; SOARES, 2009; SUASSUNA, 2011; PASSARELI, 2012; SILVA, 2015), propomos observar, nas linhas que se seguem: i) o tipo e o gênero textuais validados nessas seções; ii) o modo como esses tipos de textos e gêneros são trabalhados nessas seções, se figuram como ‘modelos’ a serem produzidos ou se, por exemplo, são tomados como ‘textos motivadores’ (tomando-se de empréstimo, aqui, a terminologia adotada no Enem), para ajudarem na arquitetura de outros tipos de textos ou gêneros; iii) os tipos de produção textual sugeridas em cada um desses volumes, com vistas a responder qual a concepção de escrita veiculada nessas coleções.

1 O processo da escrita

Pesquisas corroboram a ideia de que a escrita é uma atividade que envolve várias fases e que demanda muito trabalho. Segundo Passarelli (2012), especialistas como Heyes e Flower (1980) corroboram a proposição de que a escrita deve ser tratada como um processo. Nesse sentido, a escola assume um importante papel na orientação do indivíduo para a prática da escrita. Na contramão desse trabalho, desde muito tempo, ela tem sustentado o mito de que escrever bem é um dom (GARCEZ, 2002). O ato de escrever não se dá em apenas redigir um texto aleatoriamente do começo ao fim. Perceber a escrita como um processo talvez seja a percepção mais coerente que se tem em relação a essa atividade, e a sala de aula deve ser a baliza inicial para ancorar esse processo. Cabe ao professor a tarefa de incentivador, mediador e organizador dessa prática.

Assim, valendo-se da ideia de que escrever é fruto de um trabalho persistente, continuado e perseverante de muita prática, o exercício da produção textual escrita nas nossas atividades diárias torna-se uma ferramenta cada vez mais importante no exercício da cidadania, pois frequentemente precisamos escrever e-mails, relatórios, opiniões, mensagens de texto, comentários em redes sociais e até mesmo redações (técnicas ou incursas em exames de aferição). Para Brakling (2014), em várias circunstâncias da vida, escrevemos textos, para diferentes interlocutores, com distintas finalidades, organizados nos mais diversos gêneros, para circular em diferentes espaços sociais.

Dessa forma, é preciso deixar claro que todo indivíduo é apto para realizar habilidades processuais de escrita, portando também estratégias próprias de produção textual; além disso, práticas pedagógicas atuais vêm evidenciando que o conhecimento dos aspectos gramaticais e discursivos não faz do aluno um bom escritor, assim também como quem lê demasiadamente não é necessariamente um bom escritor, mas sim um bom leitor. A escrita precisa ser representativa, ter um poder transformador sobre a realidade que o

sujeito atua, e não apenas ser um mero conjunto de regras. É notável a importância da escrita nos dias atuais e, como prática social, ela cumpre funções que chegam a estabelecer “relações sociais e identitárias” para o sujeito (MEURER apud SOARES, 2009).

Nesse horizonte, a atividade de produção escrita precisa ser trabalhada com atenção em todas as fases, pois, é a partir da escolha do gênero, do tipo de texto e, sobretudo, a partir do suporte oferecido aos alunos no processo da escrita, que se desencadearão toda a motivação e toda a participação dos alunos nas redações. Para Soares (2009), o momento de produção de um texto é influenciado pelos aspectos expressivos e linguísticos do escritor, os quais estão diretamente relacionados aos contextos social, cultural e político.

Portanto, ter uma percepção aguçada de qual seria o texto propício para trabalhar em sala de aula em determinado contexto e reconhecer a importância dessa problemática, considerando que a escola é a principal responsável por fomentar a produção textual escrita do aluno no e para além do contexto escolar, são pontos nevrálgicos no processo da escrita e precisam ser trabalhados com cada vez mais eficácia.

A fim de fomentar uma proposta de ensino diferenciada e mais produtiva, Passarelli (2012) diz que o processo da escrita deve ser visto a partir de uma série de etapas:

I- *Planejamento*: fase na qual o escritor planeja como escreverá seu texto, quais elementos linguístico-discursivos usará, considerando as condições estabelecidas;

II- *A tradução de ideias em palavras*: esta fase corresponde à geração de sentenças e envolve transpor as ideias selecionadas na etapa do planejamento para um plano mais concreto, o da sentença propriamente dita.

III- *Escrita livre*: na qual o autor escreve sobre um tópico a ele relacionado, por dez minutos, sem se preocupar com a correção gramatical. Depois, são dados mais 20 minutos para reorganizar e revisar este texto pessoal e torná-lo viável para ser compartilhado com a turma.

IV- *Revisão*: período destinado à releitura do texto, a fim de observar se está adequado às condições delimitadas para sua produção, podendo ou não levar à reescrita;

V- *Reescrita*: levantados os aspectos a serem revisados e reescritos, é nesta etapa que se produz um outro texto, com o objetivo de deixá-lo mais adequado à situação de enunciação.

VI- *A leitura em voz alta*: elimina problemas que podem causar ruído na comunicação, tais como a interferência de caligrafia ilegível ou de erros de ortografia. Assim, a turma ouve a voz do autor, antes apenas contida na página impressa, com toda sua intensidade e energia, com todas as nuances de seus sentimentos, tais como o prazer, a felicidade, a tristeza, a compaixão, e o autor ouve a sua própria voz (MURRAY, 1980 p.15).

Sob esse prisma, valer-se de que o domínio da escrita é um desempenho composto de processos é de extrema importância; a partir daí, enquanto dá assistência aos alunos, cabe ao professor ajudá-los a respeitar o texto, a prestar atenção no que este objeto está dizendo, a identificar problemas técnicos e a fomentar reflexões sobre o processo da elaboração textual em si.

2 A situação de produção de texto

A situação de produção implica diversos fatores, tais como: o que os alunos estão estudando, sobre o que estão discutindo ou lendo na sala de aula, o que o professor ou as atividades pedem que eles façam, etc. Não é coerente que tanto o professor, quanto o livro didático trabalhem com determinado gênero textual e cobrem algo totalmente diferente.

Distribuir os textos em seus respectivos gêneros propicia, inicialmente, uma análise mais eficaz, pois o gênero predetermina um *horizonte* de expectativa para quem vai avaliá-lo. Esse *horizonte* permite

fazer antecipações a partir de convenções de uso de textos, ou ainda, a partir de pontos que julgamos pertinentes ou incontornáveis em relação a eles.

Em se tratando de produções textuais escolares, uma chave importante que nos ajuda melhor compreender os textos dos alunos é a consigna (gênero por meio do qual se instrui o aluno para a realização das atividades). Apresentar uma consigna bem elaborada é de extrema importância para o desenvolvimento de uma redação mais profícua. Ademais, é comum que os alunos passem por dificuldades de aprendizagem em todas as esferas textuais (narrativas, descritivas, argumentativas, etc.). Problemas como planificação textual, desenvolvimento da história, influência da oralidade na escrita, ortografia, etc. são corriqueiros no processo de produção escrita e causam dificuldades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, propiciar intervenções didáticas voltadas para o processo de reescrita de texto, ou seja, fazer esse diálogo com os textos dos alunos, seja ele individual ou coletivo, faz com que a prática de produção textual não corra o risco de ser uma atividade monótona e desmotivadora. Sendo assim, aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, serve de condição e proposta didática para a integração na vida social e profissional (DOLZ; DECÂNIO, 2010).

Na seção seguinte, o foco será voltado para as práticas de intervenção do professor em relação ao *feedback*, na correção da produção textual do aluno, visto que é a partir dessa ‘resposta’ que o aluno tem a oportunidade de pensar e compreender melhor o que está escrevendo.

3 O feedback do professor como estratégia mediadora no processo de produção textual dos alunos

Partindo da proposição bakhtiniana de que o dialogismo, a relação com o outro, constitui o funcionamento de toda discursividade,

desenvolver processos interativos de ensino-aprendizagem torna-se uma prática cada vez mais corriqueira nas práticas de intervenção do professor em relação ao *feedback*, na correção da produção textual do aluno. Para Suassuna (2011, p.119), alguns estudos recentes sobre situações de discussão e reconstrução de textos em sala de aula vêm mostrando a influência dos modos de participação do outro na construção de habilidades de enunciação de sujeitos em processo de desenvolvimento da prática discursiva escrita e formal. Neste sentido, é fundamental o diálogo com o outro na reflexão do aluno sobre a prática escrita, bem como no trabalho de reelaboração do texto.

No que diz respeito à abordagem processual, é perceptível uma preocupação em melhorar o texto pelo aproveitamento do *feedback* e pela reescrita. E para se valer dessas estratégias em sala de aula, o trabalho em grupo é de suma importância para motivar e educar os alunos.

Em relação ao papel do professor, além de um incessante identificador de problemas ocorridos no texto do seu aluno, cabe-lhe também a função de assegurar, facilitar e suscitar uma melhor reflexão do aluno, tendo em vista que o redator participe da interpretação do outro e absorva melhor como o discurso dele está sendo lido e de que forma essa leitura foi terminada.

No que diz respeito aos resultados de aprendizagem, pode-se dizer que são melhores quando aluno e professor, num movimento dialógico, tomam como objeto de discurso não apenas o texto produzido, mas também o trabalho com esse texto, fazendo com que a correção de textos escolares não seja uma simples correção do domínio de regras, mas todo um trabalho dialógico de negociação de sentidos. A partir daí, é plausível que o aspecto purista e normativista dê espaço à postura mediadora e reflexiva, mostrando erros e acertos, evidenciando várias possibilidades de refacção e de leitura.

Sobre processo avaliativo, é importante lembrar que uma avaliação criteriosa permite ao aluno ter em mente que existem parâmetros que norteiam a produção de todo o discurso. Avaliar, por

consequente, pode auxiliar o aluno a compreender e a dominar os diferentes processos de interligação entre forma e conteúdo que são estreitamente específicos da escrita. Dessa perspectiva, torna-se inegável o papel do professor como mediador da aprendizagem. Essa mediação do professor apresenta-se como um fator determinante no sucesso que o aluno almeja em seu processo de aquisição e desenvolvimento da escrita.

No que tange à reconstrução do texto, cabe ao professor, mediador desse diálogo, fomentar questionamentos sobre problemas percebidos e sobre possíveis soluções para esses textos. É na vontade de atender às “provocações” do professor que o aluno propõe novas versões para a sua produção, então, a partir daí, por meio de todas as indagações, dúvidas e reflexões, busca soluções, raciocina sobre a língua e todo o seu funcionamento, e pode, dessa forma, ter um conhecimento mais amplo e significativo sobre a escrita.

Ao ler, escrever, reler e reescrever, o aluno procura efetivar a primeira expectativa da escrita dele, que é a interação/intercompreensão. Essa tarefa altera as formas de dizer para garantir o próprio dizer, mediante tentativas de dar sentido ao que se escreve, de assegurar que se compreenda aquilo que se diz. Convém ainda destacar que essa análise do dizer teria efeitos positivos também na capacidade de leitura do aluno, já que ele, alternando os papéis de escritor e leitor, estaria compreendendo melhor os mecanismos de construção do sentido (SUASSUNA, 2011).

Para a autora, o professor, incumbido de intermediar o processo de reconstrução do texto de seu aluno, deve converter a avaliação em um trabalho de questionamentos, investigações e reflexões, assim como dispor de um olhar mais atento e uma escuta refinada para que, desse modo, torne o saber mais significativo e fomente um diálogo mais eficaz e produtivo com o texto do aluno. Essa abordagem, então, exige do docente a adoção de uma dinâmica capaz de ativar no próprio aluno o interesse pela construção e reconstrução do texto e, por isso mesmo, cabe a este profissional

propor um diálogo que faça sentido à vida do aluno. Daí o fato de muitos estudos na área de linguagem, especialmente aqueles derivados dos cursos profissionais de pós-graduação contemporâneos, a exemplo do Profletras, darem ênfase a propostas com sequências didáticas focadas em diferentes tipos de gêneros textuais (orais ou escritos), a par da consideração do material didático disponibilizado pela escola ao professor, nas respectivas séries onde aplicarão seus produtos. Em sendo o livro didático um suporte por excelência, o qual hospeda diferentes tipos de gêneros, algumas dessas propostas a ele dedicam atenção.

4 Gêneros textuais orais e escritos

As avaliações dos livros didáticos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) costumam enfatizar a importância da diversidade de gêneros textuais nas atividades de compreensão e produção de textos. Por esta razão, estes têm se empenhado em apresentar coletâneas que incluam textos de diversos gêneros. Na nossa sociedade, por uma questão de desenvolvimento do letramento, o trabalho com a escrita sobrepõe-se àquele feito com a oralidade. De acordo com Marcuschi (2008), mesmo que o falante não possua um saber técnico, ele é capaz de se comunicar e ser compreendido por seu interlocutor. Algo que acontece porque os gêneros textuais não são criados por um falante, eles resultam de “formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação linguajeira.” (MARCUSCHI, 2008, p.189)

Além disso, o trabalho com a escrita e a oralidade torna-se mais eficaz a partir da chamada Sequência Didática. O procedimento *sequência didática* é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os

para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (DOLZ *et al*, 2004). Sendo assim, o trabalho de forma didática e sistemática em torno de gêneros textuais orais ou escritos favorece e dá acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Portanto, o estudo sobre os gêneros textuais tem recebido um cuidado mais categórico ao longo dos últimos anos, devido à sua proficiência e relevância para o ensino de língua portuguesa e, no ambiente educacional, podemos dizer que o livro didático é a ferramenta mais propícia para que essas diversas situações comunicativas sejam lapidadas e transformadas em objeto de ensino.

À luz do que foi exposto, pudemos perceber que é fundamental o trabalho com estratégias didáticas a partir dos gêneros em sala de aula. Nesse prisma, o tratamento didático sob o qual o mediador/professor irá desenvolver será um viés muito importante para que o aluno se torne um cidadão crítico-reflexivo, capaz de interagir com as mais diversas linguagens.

5 O estatuto da produção escrita no livro didático da grande Aracaju: diálogos com o Enem

Até meados do século XX, os livros didáticos contempladores da seção de *Redação e Leitura* que circulavam no Brasil veiculavam uma concepção de escrita compatível com as pesquisas desenvolvidas até então. Assim, era comum encontrar, nesses manuais, instruções amparadas por uma visão focada no produto e que não considerava a escrita como uma sequenciação de fases. Mais do que nunca, vivemos em uma sociedade em que a escrita se tornou um bem indispensável. Por meio dela, informamo-nos, solucionamos problemas e nos comunicamos com as pessoas e com o mundo. Nessa perspectiva, as atividades de escrita precisam revelar uma preocupação com o contexto de produção, nos diferentes gêneros. Cabe fazer com que os alunos se

apropriem do gênero proposto, por meio da produção textual, e também possam avaliar as suas produções.

Como anunciamos na **Introdução** deste capítulo, para a realização deste estudo, voltamos nosso olhar para a seção de produção de textos dos livros: a) *Novas Palavras* (Manual do Professor), volume 2 do Ensino Médio, dividido em três seções: i) *Literatura*, organizada em nove capítulos; ii) *Gramática*, estruturada em oito capítulos; e, por último, iii) *Redação e Leitura*, que também contém oito capítulos; b) *Português - Linguagens em Conexão* (Manual do Professor), volume 2 do Ensino Médio, também em estrutura tripartida: i) *Literatura e leitura de imagens*, organizada em doze capítulos; ii) *Gramática e estudo da língua*, estruturada em dezessete capítulos; e, por último, *Redação de textos orais e escritos*, que contém oito capítulos. São materiais de divulgação apresentados no PNLD 2015 que foram, de acordo com o INEP, adotadas em 11 das 46 escolas da rede pública estadual que compreendem Aracaju/Grande Aracaju, empatadas tecnicamente, em consonância com o PNLD 2016. A seguir, realçamos os procedimentos e a análise realizada.

6 Procedimentos e análise realizada

Metodologicamente, fizemos um levantamento quantitativo das propostas de produção textual inseridas nas duas coleções, de modo a traçar um perfil sobre o tipo de produção textual que esses exemplares vêm propondo. Para chegar a esse perfil, observamos, entre outros pontos: i) o tipo e o gênero textuais incursos nessas seções; ii) a forma como esses tipos de textos e gêneros são trabalhados, se tomados como ‘modelos’ de/para produção ou trabalhados como ‘textos motivadores’ (respeitando-se, aqui, a terminologia adotada no Enem), para ajudarem na arquitetura de outros tipos de textos ou gêneros. Uma vez avaliados esses pormenores, em cada um dos livros, realizamos uma análise comparativa das propostas de produção textual inseridas em ambos os volumes selecionados, a fim de evidenciar se

referendam uma perspectiva de produto ou uma perspectiva de processo.

Abaixo, destacamos um recorte dos tipos de textos e gêneros textuais validados nos volumes do 2º ano desses exemplares.

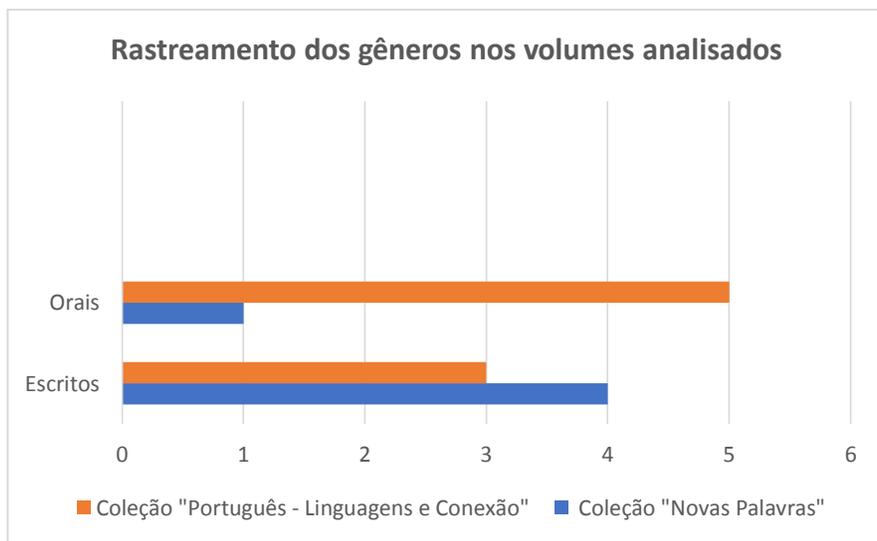


Gráfico 1: Produção textual escrita nos livros didáticos mais adotados da grande Aracaju: foco nos volumes do 2º

Após o rastreamento realizado com o volume da coleção *Novas Palavras*, identificamos um total de 5 propostas de produção textual cobradas com base nos gêneros textuais trabalhados nos capítulos, 4 deles são destinados à produção de textos escritos, dentre eles: *um relatório, uma notícia de jornal, um relato, e um conto*. Em relação à produção de textos orais, apenas uma questão encontrada nesta primeira análise cobra a oralidade, que é o caso da *narrativa de ficção*.

Com relação aos tipos de textos cobrados, apesar de, geralmente, a incidência de textos descritivos prevalecer nestas séries, foi encontrada, em sua maioria, uma gama expressiva de textos narrativos, pois, dos quatro tipos de textos cobrados na proposta de produção de texto, três pertencem ao agrupamento da 'ordem do

narrar’ (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e apenas um pertenciam à ‘tipologia descritiva’ (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).¹

No tocante à coleta realizada com o volume da coleção *Português - Linguagens em Conexão*, o gráfico revela que, em um total de 8 gêneros textuais trabalhados nos capítulos destinados às propostas de produção textual, 3 são destinados à produção de textos escritos, são eles: *um artigo de divulgação científica*, *um artigo de opinião* e *um fichamento*, e 5 gêneros remetem ao trabalho com a produção de textos orais, que são eles: *uma mesa redonda*, *um seminário*, *um júri simulado*, *uma reportagem* e *um recital*.

No que concerne à tipologia textual, a predominância incide em ‘textos expositivos’ (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), isto é, baseados no gerenciamento de informações e propiciando ao aluno a aprendizagem de estratégias informativas, indispensáveis para a elaboração de uma orientação argumentativa eficaz, dessa forma, aparece em quatro dos oito tipos encontrados nas seções.

6.1 Gêneros textuais e tipologia textual na seção produção de textos orais e escritos: alguns (des) alinhamentos nas propostas de produção de texto

Após o levantamento de dados quantitativos e de análises comparativas em relação ao *corpus* estudado, foram extraídos alguns poucos exemplos para mostrar de que modo o conceito de escrita tem sido trabalhado no volume 2 dos dois exemplares selecionados para esta pesquisa e alguns (des)alinhamentos dessas coleções em relação à produção de textos escritos. Observemos:

Em (1)², excerto do **capítulo 4** do livro *Novas Palavras*, que tem por título “A resenha”, em lugar de cobrar a refacção textual com esse gênero, visto que há alguns desses gêneros já trabalhados ao

¹ Importante destacar que os textos orais não são o foco deste capítulo, e sim a produção de textos escritos.

² Nos excertos aqui indicados, registramos entre parênteses a seção do livro estudado, em lugar da protocolar referência bibliográfica, já referenciada na seção 5.

decorrer do capítulo, pede-se que os alunos façam exercícios de cunho interpretativo e que criem uma frase.

(1)

Exercício de leitura e reescrita

O ano nem sempre foi como nós conhecemos agora. Por exemplo: no antigo calendário romano, abril era o segundo mês do ano. E na França, até meados do século XVI, abril era o primeiro mês. Como havia o hábito de dar presentes no começo de cada ano, o primeiro dia de abril era, para os franceses da época, o que o natal era pra nós hoje, um dia de alegrias, salvo para quem ganhava meias ou uma água-de-colônia barata. Com a introdução do calendário gregoriano, no século XVI, primeiro de janeiro passou a ser um falso Natal, o dia de não se ganhar mais nada. Por extensão, o dia de ser iludido. Por extensão, o Dia da Mentira.

Lúis F. Veríssimo, **As mentiras que os homens contam**. Adaptado.

- a) Tendo em vista o contexto, é correto afirmar que o trecho “meias ou uma água-de-colônia barata” deve ser entendido apenas em seu enredo literal? Justifique sua resposta.
- b) Crie uma frase que contenha um sinônimo da palavra “salvo” (L. 4), mantendo o sentido que ela tem no texto.

(*Redação e Leitura*, p.350)

Pelo que vimos no exemplo, é perceptível um tipo de prática que pouco desenvolve no aluno competências necessárias para que ele desenvolva com maior eficácia a sua comunicação escrita. Seria interessante que o exemplar propiciasse contextos diversos e a partir daí trabalhasse a escrita de modo a torná-la um processo de prática prazerosa, fazendo com que os alunos se tornem autores dos seus textos.

Já a coleção *Português - Linguagens em Conexão* oferece aos alunos subsídios para que eles desenvolvam a habilidade de reflexão sobre a própria produção escrita, ou seja, há uma dinâmica que endossa a noção de escrita como um processo, propondo algumas etapas do

processo de escrita e reescrita, como é o caso desta proposta de produção e atividade de reescrita do **capítulo 33**:

(2)

Avaliação e Reescrita

Peça a um colega que leia o seu texto e o avalie, observando:

- Relevância e coerência dos argumentos;
- Articulação entre as ideias
- Conclusão coerente com o ponto de vista defendido;
- Ortografia
- Pontuação
- Parágrafo

(Produção de Textos, p. 331)

Em (2), observamos uma etapa importante, que é a etapa de edição, tratada nas perspectivas processuais. Mostrar o texto ao amigo é uma etapa importante (*feedback* do colega), ou seja, passar o texto para que o outro leia. Socializar ou tornar público o que foi criado pressupõe dar à produção textual uma forma adequada (HAYES; FLOWER apud PASSARELLI, 2012). Apesar de não termos identificado muitos exemplos, é notória uma maior completude do livro *Português - Linguagens em Conexão*, ao propor algumas etapas que reforçam a noção de escrita como processo, em suas seções de produção textual.

No **capítulo 35**, por exemplo, encontramos, na seção dedicada à produção, mais um ensaio com ênfase às etapas da escrita processual, pois, após pedir que os alunos elaborassem uma ficha de leitura, o livro propõe o *feedback* do professor como mediador desta etapa de revisão e editoração da escrita do aluno.

Uma das maneiras para o professor acompanhar e orientar seus alunos durante o processo de revisão e reescrita textual é através *do* feedback, conforme destacamos na seção 3. Levar os estudantes a vivenciarem as etapas que compõem o processo da escrita merece

sempre um investimento significativo na etapa da revisão e edição, pois, em geral, é a etapa que os alunos menos desenvolvem, apesar de ser o passo fundamental para a produção de um texto (PASSARELLI, 2012).

(3)

Avaliação e Reescrita

Com a orientação do professor, avalie a sua ficha de leitura, observando

- Segui as orientações dadas anteriormente?
- Há algum tópico que deve ser alterado
- Observei a articulação entre as ideias: há concordância? Pontuação, paragrafação, ortografia e outras convenções da norma padrão foram obedecidas?

De acordo com sua avaliação e orientação do professor, reescreva sua ficha, fazendo as alterações necessárias.

(Produção de Textos, p. 343)

Por otimização espaço-temporal, destacamos abaixo um quadro com caráter resumitivo do balanço comparativo das propostas de produção textual presentes nos dois volumes analisados:

Quadro 1: Comparação das seções estudadas

Novas Palavras	Português – Linguagens em Conexão
Em metade dos capítulos há a seção denominada “Proposta de Produção Textual.”	Há a seção de “Produção de textos”, em todos os capítulos desta coleção.
A proposta de produção textual trabalha com textos motivadores, tal como acontece no Enem.	A proposta de produção textual também trabalha com textos motivadores, tal como acontece no Enem.

<p>Em todos os capítulos, há o trabalho com o processo de reescrita de textos, mas este não focaliza o mesmo gênero trabalhado na seção. Em vários momentos, pede-se que o aluno reescreva frases curtas ou pequenos textos.</p>	<p>Em todas as propostas de produção de textos escritos, há o processo de refacção textual, mas sempre e somente a cobrança de uma única reescrita.</p>
<p>As propostas referendam a ideia de escrita como produto, ou seja, pouco desenvolvem no aluno competências necessárias para que ele desenvolva com a escrita como um processo de etapas. O livro prioriza a ideia do texto pelo texto.</p>	<p>A ideia de processo é posta em prática, ainda que de maneira não tão eficiente, trabalhando as etapas da escrita de modo incipiente.</p>
<p>Prioriza-se o trabalho com a competência discursiva escrita, visto que há apenas uma incidência com a questão da oralidade.</p>	<p>Dá-se vez à abordagem de textos orais. Em um total de oito propostas de produção, esse volume destina cinco às produções de textos escritos.</p>

À luz das análises feitas, é possível dizer que, em ambos os volumes, apesar de essas coleções darem substâncias teóricas aos alunos, utilizando-se de textos motivadores para despertarem neles um conjunto de argumentos necessários para a produção de um texto, os manuais didáticos, em grande parte, não têm trabalhado antes com os gêneros solicitados em suas propostas de produção textual, ou seja, intitulam a seção com o nome de um gênero textual, mas depois ilustram com diferentes gêneros todo o capítulo.

Entretanto, seguindo a tendência de considerar a produção de textos como um processo, os livros didáticos de Língua Portuguesa têm assumido paulatinamente uma orientação diferenciada para o ensino dessa habilidade, evidenciada em propostas mais elaboradas de produção no que se refere às etapas da escrita.

7 Considerações Finais

Do que vimos neste capítulo, reiteiramos que, embora ensaiem um trabalho de estímulo à reflexão crítica do aluno, a partir da utilização de gêneros textuais escritos e orais e da sugestão de elaboração de textos dissertativo-argumentativos, os livros didáticos aqui estudados ainda precisam se ajustar de modo mais atento ao que dispõem os documentos governamentais. Seja como for, não se pode negar que, com os avanços dos programas dedicados à seleção de material para o ensino, essa adequação é uma realidade próxima de se alcançar.

Embora não tenhamos dado tanta ênfase, ao longo das linhas acima, identificamos vários casos em que os livros didáticos analisados cobram a produção textual escrita baseada em gêneros com pouca funcionalidade social na vida do aluno, como um artigo de divulgação científica, por exemplo. Nesse ponto, interessante seria que estes mostrassem ao aluno que tipo de gênero textual ele deve aprender a ler e que tipo de gênero que ele precisa aprender a escrever, ou seja, explorassem a produção textual de gêneros que desempenham funcionalidades significativas na vida do aluno.

Nessa mesma linha de raciocínio, seria mais coerente que o aluno trabalhasse com o gênero estudado ao longo do capítulo, a fim de que entendesse a finalidade do texto e, por extensão, o seu trabalho com escrita ocorresse de modo reflexivo e contínuo.

Por fim, cumpre-nos dizer que, ao voltarmos a nossa atenção para identificar o tipo de concepção de escrita veiculada nesses manuais didáticos, observamos que, na seção de redação e leitura da coleção *Novas Palavras*, poucos gêneros são efetivamente tomados como objeto de estudo e, embora este livro aborde a reescrita de texto, de um modo geral, ignora as condições de produção e não orienta o aluno quanto às etapas do processo de produção da escrita (planejamento, elaboração, autoavaliação, revisão e reescrita). Sendo assim, trabalha a escrita como uma perspectiva de produto, ou seja, não traça objetivos, nem trabalha

a escrita como uma tarefa que se realiza em etapas. Já a coleção *Português - Linguagens em Conexão* endossa propostas de produção escrita numa perspectiva de processo, ressaltando algumas etapas da escrita sob um viés processual. Grosso modo, a definição dessas etapas é feita de maneira detalhada, em consonância com a proposta pedagógica da obra, que abraça explicitamente as orientações dos PCN de Língua Portuguesa.

Referências bibliográficas

AMARAL, Emília *et al.* **Novas palavras**: 2 ed. São Paulo: FTD, 2013.

BARBEIRO, Luís. **Escrita**. Braga: Universidade do Minho: 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernad. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; DECANDIO, Fabricio; GANGNON, Roxane. **Os textos narrativos**. In: **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. pp. 67-82.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

GARCEZ, Lucília. **Técnicas de redação**. Ed. São Paulo: Martins Fontes: 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

SETTE, Graça *et al.* **Português - linguagens em conexão**: 2º ano .1 ed. – São Paulo: FTD, 2013.

SOARES, Dores de Almeida. **A escrita como processo**. Produção e revisão textual. Um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2009, pp. 23-44.

SILVA, Leilane Ramos. Processo e produto a um só tempo: reflexões sobre a escrita escolar. In: SILVA, Leilane Ramos; CARDOSO, Denise Porto (Orgs.), **Gênero, livro didático e concepção de escrita**: diálogos sobre produção textual. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015. pp. 13-29.

SUASSUNA, Livia. **Avaliação e reescrita de textos escolares**: a mediação do professor. São Paulo: Contexto, 2011.

Seção II

Dinâmicas de
produção escrita no
ensino básico



A ESCRITA COM FUNÇÃO EPISTÊMICA EM PROJETO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO DE LISBOA: ESCREVER ENQUANTO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

TERESA COSTA-PEREIRA
OTÍLIA SOUSA
DENILSON PEREIRA DE MATOS

Introdução

A escrita é uma atividade muito valorizada na nossa sociedade. Se a leitura permite aceder ao saber, à organização da vida em sociedade, à cultura, etc., a escrita dá voz a quem escreve, possibilitando a participação do escritor, não mais como consumidor, mas como criador de textos, de significados. Além de dar voz a quem cria textos e de lhe possibilitar aprofundar a participação em sociedade, a escrita é fundamental na vida académica. Em meio escolar, grande parte da avaliação recai sobre provas escritas e tanto a progressão na escolaridade, como a entrada na universidade ou nos mestrados estão indelevelmente associadas a níveis elevados de proficiência em escrita. Também na vida profissional, a escrita tem cada vez mais peso.

A escrita proficiente é uma atividade complexa que envolve pensamento estratégico, um conjunto vasto de conhecimentos (sobre o tópico e sobre escrita), capacidades de resolução de problemas e um conjunto de estratégias para comunicar de acordo com a situação de comunicação e os objetivos estabelecidos (SOUSA, 2015).

Dada a sua importância e o impacto que tem na vida dos sujeitos, a escrita tem ganhado terreno como objeto de investigação. Muitos estudos se têm dedicado à pesquisa sobre escrita, quer ocupando-se da escrita no ensino fundamental (AZEVEDO, 2000; SOUSA; SILVA,

2003; SANTANA, 2007, CALIL, 2009) quer, nos anos mais recentes, à escrita na educação secundária e terciária (ESTRELA; SOUSA, 2011; CARVALHO, 2011; BARBEIRO *et al.*, 2015; SOUSA; COSTA PEREIRA, 2016).

O presente capítulo centra-se numa dimensão pouco estudada da escrita: a escrita com função epistémica, isto é, o escrever como um meio de organizar e construir conhecimento (APPLEBEE, 1984; CHUY *et al.*, 2011; GALBRAITH, 2015). Em geral, o enfoque é dado à função comunicativa da escrita e ao seu papel como meio de expressão e comunicação. Ao encarar a escrita como uma ferramenta que constrói conhecimento, possibilitando encontrar novas relações entre dados e estruturar o pensamento (COSTA-PEREIRA; SOUSA, 2018), coloca-se a questão do ensino desta dimensão da escrita. Se a questão é a construção de conhecimento, certamente se alarga o âmbito do seu ensino. Enquanto na aula de Línguas a escrita é fundamentalmente uma escrita expressiva ou comunicativa, nas áreas curriculares, além de relatar uma experiência, comunicar uma descoberta ou fazer um resumo ou uma síntese, a escrita pode constituir-se como uma ferramenta para aprender a interrogar o real, a explicitar e clarificar ideias e a construir conhecimento (GALBRAITH, 2015; COSTA-PEREIRA; SOUSA, 2018).

1 Escrever com sentido

Numa perspetiva histórica, no ensino da escrita, o foco começou por ser o produto, isto é, o texto escrito entregue ao professor e corrigido por este. As correntes de orientação psicológica (FLOWER; HAYES, 1980; BEREITER; SCARDAMALIA, 1987) põem o enfoque na própria produção, isto é, nos sujeitos que escrevem e nas estratégias que mobilizam para escrever. Ao comparar escritores incipientes com escritores proficientes concluem que os segundos tomam tempo para pensar, organizar ideias antes de começar a escrever, isto é, planificam o seu texto, encarando a escrita como um processo.

Bereiter e Scardamalia (1987) a partir de investigação experimental, concluem que, dependendo do nível de competência, encontram-se estratégias diferenciadas de abordar a planificação. De um lado, temos os escritores menos maduros que ativam as ideias da memória a longo prazo a partir apenas de alguns descritores - em geral, o tema e o esquema textual. Estes escritores utilizam a estratégia “dizer o conhecimento”. O texto produzido segundo esta estratégia apresenta, frequentemente, problemas de coerência. O escritor escreve o que pensa, não questionando as diferenças entre oral e escrito, tanto ao nível de léxico e de estruturas linguísticas, como ao nível da contextualização da informação presente no texto escrito (SOUSA, 2015).

Os escritores mais proficientes seguem a estratégia “transformar o conhecimento”. Esta estratégia não nega a primeira, apenas parte dela para “expor o conhecimento” de acordo não com o que é recuperado da memória, mas com o plano e os objetivos do escritor.

Sob a égide das teorias da enunciação e do sócio-interacionismo desloca-se a perspectiva para os contextos em que os sujeitos estão emersos e em que os textos são construídos. A abordagem da escrita como processo ofusca os modos como a significação é construída a partir dos parâmetros enunciativos: sujeito enunciador e co-enunciador, tempo e espaço enunciativos (CULIOLI, 1990; CAMPOS, 1998; SOUSA, 1996). O texto é o modo de organizar a atividade de linguagem que é sempre socialmente situada. Por isso, é necessário considerar as forças que, coexistindo com o texto, estabelecem finalidades, relações e, em última análise, enformam a escrita.

Para escrever tendo em conta por que se escreve, para quem se escreve, a finalidade do texto e a reação que se quer provocar em quem nos lê precisamos ter conhecimento mais ou menos vasto sobre o que se vai escrever. Além disso, há que elaborar notas, esquemas, rascunhos antes mesmo de se abordar a tarefa de composição do texto. Neste sentido, a escrita em sala de aula é perspectivada como uma atividade social em que a interação entre os sujeitos é fundamental. Situados em

sala de aula, os projetos de aprendizagem fornecem um espaço de interação entre sujeitos e investigação empírica que em discussão, em momentos de elaboração coletiva de preparação ou de acompanhamento da escrita favorecem o avanço concetual. Ao confrontar o que já se escreveu com as notas tomadas ou as questões de pesquisa favorece-se o avanço concetual em relação aos tópicos em estudo. Esta escrita visa um produto, tem em conta o processo, mas assume-se fundamentalmente como percurso. Percurso de construção de conhecimento e de aprendizagem de escrita, ainda que esta seja minorizada em detrimento dos aspetos concetuais de construção de conhecimentos.

Consoante se coloque a ênfase do ensino da escrita no produto, no processo ou no contexto, as abordagens metodológicas variam em sala de aula.

Neste texto iremos confrontar a perspetiva em que se encara a escrita tendo em conta o texto acabado e a escrita posta ao serviço de aprendizagens na disciplina de Estudo do Meio. Descreve-se com pormenor uma intervenção realizada com alunos do 4.º ano de escolaridade, com recurso à metodologia de trabalho de projeto. É um estudo que se insere num projeto de investigação sobre leitura e escrita numa escola de Lisboa (Portugal) e que aparece como uma proposta de ensino da escrita alternativa ao exercício de redação (COSTA-PEREIRA; SOUSA, 2017) que continua a ser, segundo Santana (2007, p.67), “muitas vezes, o único formato de composição em que o aluno se move”.

No extremo oposto encontramos a ideia de competência de escrita, um campo vasto que integra um “conjunto de saberes mobilizados na ação, muito mais amplo do que a exigência de reprodução restritiva e impossível dos autores consagrados ou a transposição linear das regras gramaticais” (SANTANA, 2007, p.70). Trabalhando nesta perspetiva, “cabe ao professor a criação de ambientes facilitadores da produção escrita e de situações de interação para a produção cooperada de fala, de escrita e de leitura, em circuitos

comunicativos de interação efetiva no âmbito das aulas e para além delas” (NIZA *et al.*, 2011, p. 12).

Na verdade, quando a escrita se inscreve em projetos de aula, há um contínuo frutuoso entre oralidade e escrita que constantemente oscila entre questionamento, discussão e escrita. Esta, durante o processo, assume outros formatos para além do compositivo: listas, nuvens de vocabulário, esquemas de conceitos, dentre outros. Parte-se da oralidade com a identificação dos interesses dos alunos, expressão dos conhecimentos prévios e elaboração de questões de pesquisa.

Sobre esta modalidade de língua, convém registrar que há um senso comum sobre a importância da oralidade, sua dimensão e presença no contexto das sociedades antiga, moderna e contemporânea. O que realmente não há é uma abordagem que dê conta de analisar a oralidade de tal forma que se possa tratá-la na teoria e na prática. Fica a impressão, nos estudos que se fazem a este respeito, que “o uso propriamente dito acaba sendo suplantado pela necessidade que há, na sociedade hodierna, de se delimitar tais usos a partir de padrões devidamente registrados e estabelecidos pela escrita” (MATOS, 2012). Neste sentido, embora estejamos muitíssimos preocupados com os textos que se produzem no âmbito da escola, reconhecemos a relevância da oralidade para a devida percepção do processo como um todo.

A oralidade é transposta em registo escrito e este que, num primeiro momento é ponto de chegada, torna-se em ponto de partida para novas discussões e novas buscas. Assim, a oralidade, efêmera na sua essência, ganha memória: registam-se as questões que se querem ver respondidas, o que se sabe sobre um determinado tópico, listam-se as palavras importantes, etc. Estes escritos voltam a ser interrogados e confrontados com o que se pesquisou e criticamente avalia-se a distância entre o que se sabia (ou julgava saber) e o que se aprendeu de novo. E retoma-se o registo das novas descobertas e a reformulação das concetualizações. O escrito neste trabalho está rodeado de oral: parte do oral, a sua leitura suscita novas discussões que dão origem a

novos registos. A redação do texto ocorre sempre depois de um percurso de pesquisa sobre o tópico a trabalhar e, antes de escrever, partilha-se a informação recolhida com pares, havendo espaço para a negociação e a reconceptualização. As descobertas partilhadas são registadas e os registos constituem o acervo de conhecimento que permite redigir o texto.

Como se verifica, afasta-se das propostas generalistas dos manuais, pois o professor adapta a sua ação ao contexto em que está inserido. As propostas que apresenta aos alunos, ou que muitas vezes aparecem por iniciativa destes, são definidas de acordo com as necessidades do grupo ou de um aluno específico e abandona-se a ideia de escrever para o professor avaliar.

Os alunos escrevem com uma finalidade diferente, mobilizando saberes gramaticais e utilizando estratégias cognitivas e metacognitivas que lhes permitam construir um texto coeso e coerente, estruturado de acordo com o que já sabem, o que tiram de textos-fonte e das discussões entre pares e com o professor, dos registos sucessivos e, ainda, o que advém da reflexão ao longo do processo de escrita.

Esta escrita, ao contrário da anterior, não é entendida pelos alunos com algo que tem de ser terminado até ao intervalo do almoço, por exemplo, e entregue numa folha limpa ao professor. É um processo que se vai construindo, etapa a etapa, e para o qual contribuem diversas vozes: a dos alunos, a dos pais, a do professor e dos autores dos textos lidos. Como qualquer texto, o texto final tem um destinatário ou um co-enunciador: os pares e a comunidade escolar. E tem uma finalidade: dar a conhecer o saber construído, ensinar, esclarecer outros acerca do tópico.

É uma escrita que é antecipada por um conjunto de atividades que permitem aos alunos ter “uma visão global antecipada do texto. É esta representação da situação sobre qual se escreve que vai regular toda a produção, numa interação permanente entre o plano e o texto, num movimento voluntário e consciente”, como refere Santana (2007, p. 71).

Este processo de produção escrita implica diferentes níveis de tratamento, da discussão, geração de ideias, organização de informação ao estabelecimento de um plano de texto (Sousa, 2015). Ainda que se tenham em conta os requisitos de uma abordagem de processo: planificação, textualização e revisão, na verdade, sobressai todo o percurso de aprendizagem que, se quisermos, podemos entender como fase de planificação do texto. Os registos elaborados durante a fase de pesquisa são fundamentais para a planificação do texto, mas são também mobilizados na fase da textualização.

Na fase de planificação, os alunos deverão construir “una representación mental, más o menos completa y esquemática” (CASSANY *et al.*, 2014, p. 265) do que vão escrever, que inclua a finalidade do texto, o tema, as informações que já são conhecidas sobre o assunto, o que se gostaria de saber mais e a forma como se poderão organizar as ideias. Estas informações são registadas por escrito em grelhas de registo ou em esquemas, pois serão cruciais para os passos seguintes. Para além disso, em qualquer momento do percurso os estudantes, sempre que sintam necessidade, podem ainda realizar leituras que os ajudem a recolher mais informação sobre o assunto do texto que querem escrever.

Estas leituras integram-se numa fase importante da escrita, a recolha de informação nova que possa ser cruzada com a já conhecida de forma a construir conhecimento. Nestas pesquisas, os alunos irão, por um lado, encontrar outros textos que tenham a mesma finalidade, utilizando-os como modelo e, por outro lado, selecionar informação importante sobre os temas sobre os quais estão a escrever. O trabalho de pesquisa requer, por parte do aluno, um conjunto de competências de compreensão na leitura que lhe permitam ter acesso ao significado dos textos, direcionando a sua atenção para a existência de informação que esteja de acordo com o que pretendem saber. Assim, os registos e, em particular as questões de pesquisa, constituem-se guias ou objetivos de leitura, que a investigação mostra ser fundamental na compreensão dos textos.

A escrita do texto passará depois por diversas fases, desde o primeiro rascunho, passando pelos textos intermédios, partilhados com o professor e com os colegas para que estes possam contribuir para a sua melhoria, até ao produto final. Estes textos não são avaliados por uma pessoa, mas por muitas. É durante o processo de revisão e, depois, no momento de apresentação ao grupo que os autores do texto recebem feedback, dos seus pares e professor, através de comentários que lhes permitem fazer uma avaliação do seu trabalho e registar estratégias a utilizar numa escrita futura, mas também é neste momento que veem o seu trabalho valorizado.

É um trabalho que institui na sala de aula “[...] a uma mudança de perspetiva, que atribui desde cedo aos alunos o desempenho de funções ancoradas na leitura e produção de textos. Deste modo, facultase-lhes o acesso, dentro de uma comunidade, ao estatuto de autores, de criadores de produtos textuais, de produtores de documentos” (BARBEIRO, 2006, p.2).

No projeto que serve de base a este texto foi desenvolvido um trabalho de escrita como meio para construir conhecimento. Como o texto que, por excelência, é utilizado para aceder ao conhecimento é o texto expositivo foi sobre este género textual que desenvolvemos a intervenção em sala de aula em duas turmas distintas, uma dedicada à compreensão na leitura e outra à escrita com uma função epistémica. Este capítulo tem como foco a turma que trabalhou escrita, com recurso à metodologia de trabalho de projeto.

2 A escrita como percurso de aprendizagem

O trabalho de projeto permite aos alunos participar “em eventos de literacia”, em que leitura e escrita se justificam e permite “mobilizar a escrita enquanto instrumento ao serviço do projecto ou enquanto produto a alcançar” (BARBEIRO, 2006, p. 1, 3), ou seja, os alunos escrevem na fase de questionamento, durante a pesquisa, para

organizar o trabalho, mas também para fixar o que aprenderam e para comunicá-lo aos pares.

Sendo um processo complexo, exige planificação, acompanhamento e espaço de reflexão sobre as aprendizagens e sobre o trabalho que se desenvolve em contexto colaborativo. É uma metodologia que dá sentido à escrita, uma vez que se escreve para fixar o que se aprendeu, para ajudar outros a aprender, para ensinar e partilhar com os pares o conhecimento construído sobre um determinado tema. Uma construção de conhecimento que tem como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos e a definição de questões orientadoras de pesquisa da informação que irá figurar no texto construído.

A investigação sobre a utilização deste tipo de metodologia em sala de aula aponta para a necessidade de associar ao trabalho de áreas curriculares como as Ciências, a História e a Geografia, por exemplo, uma vez que “pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas”. (KATZ *et al.*, 1998, p. 133), possibilitando a construção de percursos de aprendizagem que guiados pelo adulto, ajudam a construir a autonomia da criança aprendiz.

No entanto, na realização de projetos em sala de aula os professores nem sempre têm em consideração a importância da transversalidade da escrita a necessidade de realizar um trabalho direcionado para a apresentação de textos com qualidade. Uma vez que a maioria dos projetos tem como produto final um cartaz ou um trabalho que integra textos, é essencial que se cuide da escrita para que os objetivos do trabalho sejam atingidos na totalidade.

Na verdade, na abordagem de trabalho de projeto, dadas as especificidades do modo como se aborda o conhecimento e a sua construção (VASCONCELOS *et al.*, 2011), a escrita e as suas reelaborações sucessivas - de notas, a esquemas simples, a textos mais ou menos complexos -, fazem sobressair a sua função epistémica, isto é, a escrita como uma ferramenta que constrói conhecimento, que

possibilita encontrar novas relações entre os dados coletados, que permite estruturar o pensamento e revela necessidade de mais conhecimento.

Partindo do saber das crianças e suscitando curiosidade, alia-se o oral ao escrito nas duas modalidades: leitura e escrita – escreve-se e lê-se para responder às questões formuladas, registam-se os resultados da leitura e pela discussão fazem-se emergir novas necessidades de leitura. Assim, os projetos são momentos privilegiados “para a mobilização das competências de literacia” (BARBEIRO, 2006, p. 2).

As características específicas desta metodologia de trabalho afastam-na das práticas de escrita tradicionais, pelo tempo dedicado ao percurso de escrita, pela forte componente colaborativa, associada à escrita de textos com sentido, e, não menos importante, porque “pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (KATZ *et al.*, 1998, p. 133). De forma a ilustrar este distanciamento entre práticas, apresentamos de seguida duas possíveis planificações: na planificação 1 apresenta-se uma metodologia de trabalho mais tradicional e na planificação 2 a metodologia de trabalho de trabalho de projeto que esteve na base do nosso estudo.

Tabela 1 – Planificação de sessões de escrita de textos

	1. Planificação de escrita	2. Planificação de projeto
Objetivos	- Escrever um texto sobre o Planeta Terra com 15 a 25 linhas.	- Definir um tema de pesquisa de acordo com os interesses dos alunos e os contextos em que estão inseridos. - Pesquisar informação sobre o tema. - Selecionar e organizar a informação recolhida. - Planificar, escrever, rever e apresentar o texto expositivo.

Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da proposta do manual escolar (ex. escreve um texto, com 15 a 25 linhas, em que fales sobre o Planeta Terra. Revê o teu texto, passalo a limpo e entrega-o ao teu professor.) - Escrita de um texto sobre o tema pedido. - Verificação da pontuação, da acentuação e da ortografia dos textos. - Escrita do texto final e entrega ao professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção de um tema sobre o qual queiram saber mais. - Preenchimento do plano do projeto com o que já sabem sobre o tema, o que gostariam de saber e onde vão procurar essa informação. - Realização de pesquisas sobre o tema, tendo em conta o que foi definido no plano. - Leitura dos textos pesquisados, seleção e organização da informação importante. - Registo da informação no guião de pesquisa e verificação da necessidade de realizar mais pesquisas. - Escrita da primeira versão do texto com base no guião de pesquisa. - Reflexão contínua sobre o escrito (organização e ligação de ideias, pontuação, acentuação, ortografia...) - Partilha com os colegas e professor dos escritos intermédios, registo das opiniões e mobilização dos contributos em prol da melhoria do texto. - Escrita do texto final. - Construção de um cartaz para divulgação do conhecimento construído. - Apresentação do texto ao grupo/comunidade escolar.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Manual escolar - Folhas pautadas - Material de escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Plano de projeto - Guião de pesquisa - Enciclopédias - Livros sobre temas de Estudo do Meio - Manual escolar - Dicionários - Folhas pautadas - Material de escrita - Cartolina, cola, material de desenho...
Duração	30 min.	5 sessões de 45 min.

A escrita de textos com recurso à metodologia de trabalho de projeto apresenta diferenças significativas em relação ao trabalho mais tradicional, nomeadamente ao nível do acompanhamento e orientação do processo. Sendo a escrita um trabalho que exige a mobilização de múltiplas competências e conhecimentos, não só sobre o tema que se quer abordar, mas também sobre os processos de escrita compositiva, a utilização de uma metodologia que apresente explicitamente as várias tarefas a realizar ajudará os alunos a escrever textos com mais qualidade.

Opondo-se à escrita solitária e desamparada, na qual o aluno apenas recorre à informação que tem em memória para construir o texto, o trabalho de projeto promove a criação de comunidades de aprendizagem, nas quais a colaboração, o recurso a fontes de informação e a reflexão contínua sobre o processo de escrita são constantes. É, sem dúvida, um contexto que possibilita a partilha e a reflexão contínua sobre o que é escrito, ou seja, a possibilidade de se escrever em interação, o que “contribui para o desenvolvimento de aprendizagens múltiplas, desde as sociais às textuais” (MARTINS; NIZA, 1998).

3 Projeto ler e escrever para construir conhecimento

O projeto de investigação que está na base deste trabalho tinha como principal objetivo a criação e experimentação de um programa de intervenção em leitura e em escrita de textos expositivos.

Trata-se de um estudo semi-experimental, com recurso a pré-teste, intervenção e pós-teste, em que participaram quatro turmas do quarto ano do 1.º Ciclo de uma escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) da região de Lisboa. Duas turmas serviram como controlo, uma teve intervenção em compreensão na leitura e a outra teve intervenção em escrita, com função epistémica, ou seja, para construir conhecimento.

A turma em que a escrita com função epistémica foi trabalhada, e que é o foco deste texto, trabalhou durante 4 meses com a investigadora, em duas sessões semanais de 45 minutos cada.

A intervenção foi direcionada para a aprendizagem de conteúdos do Estudo do Meio (o Castelo de S. Jorge; o Sistema Solar; Rios e Elevações de Portugal e Atividades Económicas Nacionais). Adotou-se a metodologia de trabalho de projeto para aprender os conteúdos previstos no programa e desenvolver competências de escrita com uma função epistémica, com especial ênfase na aprendizagem de percursos investigativos que levam à escrita de textos expositivos (COSTA-PEREIRA; SOUSA, 2018).

O desenho das estratégias de aprendizagem no projeto inspira-se no que Tomasello *et al.*(1993) postulam para a aprendizagem da língua, nomeadamente, na assunção da importância da interação e das cenas de atenção conjunta na aprendizagem, recorrendo à modelização de estratégias cognitivas e metacognitivas. As atividades a realizar com os alunos foram organizadas de acordo com o apresentado pelos autores para a aprendizagem cultural, que se manifesta sob três formas: aprendizagem por imitação, por instrução e por colaboração.

Aprende-se por imitação quando se observa a modelização de estratégias utilizadas pelo professor no início e ao longo de todo o percurso, sempre que necessário. Com este propósito e, sendo uma metodologia de trabalho distante das estratégias utilizadas pelo professor da turma, no início da intervenção, foi realizado um projeto coletivo, durante qual se procurou apresentar esta metodologia de trabalho aos alunos, os recursos a utilizar e as estratégias inerentes à realização de um trabalho desta natureza. Este projeto feito em coletivo visou que todos os alunos experienciassem um percurso de investigação em que a par e passo se interrogava e explicitava o percurso e estratégias usadas.

Os restantes projetos foram realizados em pequenos grupos. Numa primeira fase, os alunos trabalharam segundo as orientações do adulto, ou seja, a aprendizagem por instrução estava mais presente. O

trabalho com uma metodologia nova exigiu uma orientação próxima e regular do investigador, em especial, durante os primeiros projetos.

Numa fase mais avançada, a aprendizagem situou-se num plano mais distante do investigador e valorizou-se a aprendizagem por colaboração, isto é, não se abandonou a modelização e a instrução, mas na maioria das tarefas os estudantes construíram conhecimento a partir de momentos de trabalho colaborativo, em pequenos grupos, tendo como referencial quer o projeto coletivo, quer os apoios dados pelo investigador em projetos anteriores e ao longo de todo o processo.

Esta organização da aprendizagem tornou-a mais significativa para os alunos (Costa-Pereira, em preparação) e o crescente distanciamento do investigador contribuiu para a autonomia e a responsabilização dos alunos na construção do seu projeto pessoal de aprendiz empenhado. De facto, o comportamento do grupo ao longo do percurso evoluiu claramente de uma atitude menos engajada, para comportamentos de envolvimento ativo no trabalho com uma enorme curiosidade de saber. Este envolvimento e curiosidade são de sublinhar porque nos parecem uma mais-valia do projeto de investigação. A curiosidade intelectual é valorizada nos percursos académicos (DEWEY, 1910), podendo ser considerada um dos pilares do sucesso académico (VON STUMM *et al.*, 2011).

Do ponto de vista da produção textual, originou momentos de reflexão e questionamento que contribuíram para a aprendizagem da escrita. Questões relacionadas com a organização das ideias no texto, a sintaxe, a pontuação e a ortografia foram as mais discutidas pelos alunos, situando-se as intervenções por parte do adulto, por um lado, na colocação de questões que propiciaram uma reflexão mais aprofundada sobre a língua e, por outro, na apresentação de estratégias utilizadas pelos bons escritores para resolver problemas semelhantes.

Uma das questões que foi transversal a todo o processo de escrita foi a ideia que um texto nunca está terminado, que pode ser sempre revisto e modificado, acrescentando-se ideias ou relacionando-se as já existentes de uma outra forma.

Um dos momentos que serviu para desconstruir esta ideia foi o projeto coletivo. Ao preenchimento do plano e à pesquisa seguiu-se um trabalho coletivo de produção textual, orientado pela investigadora.

Este trabalho, feito no quadro, contou com o contributo de todo o grupo que, apoiado no guião de pesquisa, ia apresentando as ideias que deveriam fazer parte do texto, mas também opiniões sobre ortografia, sintaxe e pontuação. Inicialmente, o investigador viu-se confrontado com uma visão simplista de texto por parte dos alunos. Segundo alguns, a cópia das informações que constavam no plano de pesquisa e a colocação de um título era suficiente para que se conseguisse um bom texto. Para outros, era necessário proceder à clarificação de algumas ideias, descrever alguns conceitos, mas a estrutura e a organização das ideias poderiam seguir o guião. Um último grupo, afastando-se destas opiniões, considerou que escrever um texto não se limitava à escrita sucessiva de frases, mas não conseguiam explicitar que estratégias deveriam ser mobilizadas para se escrever um bom texto.

Perante esta noção crescente nos elementos da turma de que o trabalho de produção textual ia muito para além da escrita de frases sobre um determinado tema, o investigador orientou o grupo numa discussão em torno de aspetos, como a estrutura do texto e a organização das ideias, a coesão, a coerência, a ortografia e a pontuação.

O texto que foi sendo construído com a participação ativa dos alunos, orientada de perto pelo investigador, rapidamente começou a ganhar forma, adotando uma estrutura próxima dos textos que apareciam no manual de Estudo do Meio dos alunos. A dificuldade de distanciamento dos alunos dos textos do manual mostra que a leitura tem influência na forma como escrevemos. Sendo estes textos uma referência para os alunos, foi na sua estrutura que ancoraram as suas intervenções, constituindo-se o investigador como fonte de informação nova sobre características que melhoram a qualidade textual.

Visando por um lado a construção de bons textos e por outro o desenvolvimento de competências, depois de um trabalho de revisão conjunta, procedeu-se à identificação e explicitação das estratégias que tinham sido utilizadas durante a escrita e que deveriam ser mobilizadas nas produções que os alunos realizariam depois em pequenos grupos.

O projeto coletivo revestiu-se de extrema importância para o trabalho em grupo. Mais do que mostrar aos alunos como se trabalha em projetos, os momentos de vai e vem entre pesquisa, discussão e registo, este projeto também serviu como guia para a escrita de textos expositivos com uma função epistémica e as estratégias utilizadas foram sendo mobilizadas pelos alunos, com mais ou menos apoio por parte do investigador, nomeadamente: a construção de uma planificação que se ancorasse na estrutura de texto pretendida e que se adequasse aos objetivos da escrita, à temática e ao público alvo; a criação de elementos de ligação entre o conhecimento que os alunos já possuíam e o conhecimento novo; a eliminação de repetições através do uso da sinonímia, da hiperonímia ou da paráfrase; o distanciamento dos textos-fonte; a utilização da 3.^a pessoa, evitando-se textos de índole pessoal; a escrita com correção ortográfica, através da consulta do dicionário; a colocação adequada da pontuação, com revisão contínua a partir da leitura de frases ou parágrafos em voz alta; a revisão final do texto; e a avaliação da conformidade do texto com os objetivos definidos.

Os grupos, normalmente constituídos por quatro alunos, construíram textos iniciais muito simples e próximos da ideia que inicialmente caracterizava o pensamento do grupo: para escrever o texto, basta juntar as frases provenientes da pesquisa. No entanto, a pouco e pouco a ideia de criar uma estrutura para o texto – do geral para o particular; tópico e subtópicos; descrição, etc. – começou a influenciar a produção escrita das crianças. Era comum ouvir-se, numa escuta atenta dos diálogos entre os elementos dos grupos, alunos que relembavam o trabalho feito em coletivo, seguido de uma discussão sobre o modo como poderia ser mobilizado para o texto do grupo:

Aluno 1: *“Não podes estar sempre a repetir a Terra, a Terra, a Terra... aqui podemos apagar e escrever este planeta...”*

Aluno 2: *“Lê o que já escrevemos para ver se é preciso acrescentar alguma coisa ou se falta pontuação.”*

Aluno 3: *“Não podemos falar dos afluentes sem explicar o que é um afluente. Não sei se toda a gente sabe o que é e a T. [investigadora] disse-nos que quando é assim temos de explicar.”*

Aluno 4: *“A informação da distância percorrida pelo rio deve estar no início, na parte em que estamos a descrever. Vamos escrever depois da informação sobre a nascente e a foz?”*

Durante este processo, o investigador visitava cada um dos grupos que lhe davam conta do trabalho já desenvolvido, respondia a questões e tecia comentários que provocaram uma reflexão mais profunda sobre a escrita.

Investigadora: *No início do texto dizem que a Terra é conhecida como Planeta Azul, mas só explicam porquê quase no final do texto. Não podem juntar as duas ideias?*

Investigadora: *Têm aqui um parágrafo sobre a serra no interno e depois outro logo a seguir sobre a pastorícia, mas não utilizaram nenhum elemento de ligação entre as duas ideias. Acho que devem pensar melhor sobre o início do segundo parágrafo.*

Investigadora: *Não consigo compreender o que querem dizer com esta frase... podem explicar melhor ou reformulá-la?*

Investigadora: *Há aqui alguns erros. É melhor lerem novamente o texto e escreverem corretamente as palavras. Também têm algumas minúsculas depois de pontos finais e uma enumeração sem vírgulas...*

A existência de erros ortográficos, a omissão de pontuação, a utilização de vocabulário correto e pouco repetitivo, a organização dos elementos na frase e a definição dos parágrafos foram pontos de

revisão e reflexão comuns a vários grupos que foram escrevendo textos intermédios até chegar ao texto final.



Figura 1 – Versões do texto escrito no projeto sobre o Sistema Solar

Os textos foram objeto de revisão pelo grupo e por pares. A investigadora foi ao longo da escrita ajudando na identificação de problemas a ultrapassar. Foi depois apresentado aos colegas da turma. Esta apresentação apresenta uma dupla finalidade: por um lado trabalhar conteúdos de Estudo do Meio e, por outro, ouvir comentários do grande grupo sobre o texto produzido antes de ser construído um cartaz, produto final dos projetos.



Figura 2 – Projeto do Sistema Solar (cartaz)

O trabalho realizado neste projeto contrasta com o ensino tradicional da escrita em vários pontos, dos quais destacamos aqueles que nos parecem ter um papel fundamental para os professores e para as suas práticas.

Importância de dar sentido ao trabalho (explicitação inicial dos objetivos). Antes de realizar um trabalho desta natureza é importante mostrar aos alunos a intencionalidade que lhe está subjacente. O interesse dos alunos pela tarefa é proporcional à compreensão da sua importância para a aprendizagem dos alunos. A ideia de que temos de escrever um texto para o professor verificar se escrevemos bem deve ser substituída e os alunos devem encarar a escrita como um meio de construir conhecimento, de comunicar com os outros, de resolver problemas...

Seleção dos temas a estudar. Neste projeto específico, uma das condições para se fazer a investigação neste contexto era ensinar os conteúdos de Estudo do Meio que os professores ainda não tinham abordado em sala de aula. Neste caso, os alunos dos vários grupos puderam escolher os temas a estudar de um leque restrito. No entanto, em contexto de sala de aula é importante que os alunos possam selecionar os temas que lhes suscitem mais curiosidade, de forma encararem a escrita e a pesquisa com motivação e interesse redobrado.

Planificação do trabalho a fazer (recursos a utilizar, principais estratégias...). É importante que, quando trabalhamos com uma metodologia nova, a sua apresentação seja o mais clara possível. Quanto maior for o conhecimento dos alunos sobre o trabalho, melhor será a sua atuação. A segurança e a capacidade de antecipação contribuirão para o sucesso do trabalho.

Trabalho coletivo como modelização de estratégias. Mais do que apresentar teoricamente o trabalho a realizar, o professor deve mostrar como se faz. Servindo de modelo, pode passar para os alunos informação importante sobre a forma como devem atuar quando estiverem perante os desafios de escrever um texto expositivo.

Acompanhamento do trabalho pelo professor. O apoio aos alunos é essencial e deve acontecer sempre que estes o solicitam ou sempre que o adulto verifique que as crianças estão perante dificuldades que as impedem de avançar ou que não conseguem compreender como dar seguimento ao trabalho. No entanto, este apoio deverá situar-se mais ao nível do direcionamento do trabalho e não da apresentação de soluções para os problemas apresentados.

Reflexão sobre as regras da língua durante o melhoramento de texto. Apesar de não estarmos perante um projeto de escrita, no qual se pressupõe um trabalho explícito das regras da língua, espera-se que os alunos mobilizem para estes momentos os conhecimentos provenientes do trabalho de sala de aula.

Partilha dos textos com os colegas. A socialização dos escritos é feita no final dos projetos, mas também durante o percurso de aprendizagem. A apresentação ao grande grupo do que já se sabe e os comentários e questões do grupo ajudam a refinar o texto e, eventualmente, a pesquisa. Esta reflexão conjunta ajuda os alunos a melhorar os seus textos, entre outros pela necessidade de ter em conta o leitor do texto. Assim o conhecimento de uns e de outros, ao cruzar-se, dá origem a novo conhecimento.

Apresentação do trabalho à comunidade (pais, pares e professores). Escrever para os outros traz desafios diferentes do escrever para o professor, distanciando-se das práticas habituais de sala de aula. Por um lado, a visibilidade dada aos textos produzidos confere sentido ao trabalho e exige dos escritores uma maior atenção a questões relacionadas com a clareza e a organização das ideias porque, ao contrário do professor, encarado normalmente como detentor do conhecimento, os alunos sabem que, neste caso, nem todos os leitores possuem o mesmo grau de conhecimento sobre os temas. Por outro lado, escrever com o objetivo de explicar e mostrar aos outros o que se aprendeu, encarando-se a escrita na perspetiva da construção e partilha de conhecimento, é uma tarefa que traz acoplada uma grande

responsabilidade e que coloca o aluno-escritor como gestor de um processo complexo que integra questões relacionadas com a escrita, mas também com a apresentação e a adequação ao público-alvo. No fundo, o aluno ganha o estatuto de autor, assumindo-se como autoridade no tópico que apresenta.

4 Resultados

Os resultados da investigação, obtidos a partir da análise dos textos escritos pelos alunos no pré e pós-testes, mas também das observações de sala de aula, permitem-nos identificar um conjunto de indicadores quantitativos e qualitativos que ajudam a dar resposta às questões de investigação que norteiam o estudo.

Em termos quantitativos, os resultados mostram que os alunos não só apresentaram melhores resultados na Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio (47,4% teve Muito Bom como nota final), mas também aprenderam a escrever textos expositivos com mais qualidade (no pré-teste a média da apreciação global situava-se no 35% e no pós-teste nos 82%) e com maior correção ortográfica (no pré-teste os textos dos alunos apresentavam um média de 7,32% de erros ortográficos, valor que desceu para os 6,11% no pós-teste).

Em termos qualitativos, as observações da sala de aula mostram que a intervenção contribuiu para a melhoria do trabalho dos alunos. Ao longo do projeto foi possível verificar que os alunos apresentavam: a) um maior conhecimento da dinâmica do trabalho de projeto (processo e registos orientadores); b) um maior envolvimento com o saber; c) uma melhoria ao nível das competências de pesquisa, seleção e organização da informação; d) uma maior capacidade de utilização de novas estratégias de trabalho; e) uma maior autonomia na realização das tarefas; e f) uma melhoria das relações entre pares.

Foram também fatores de análise as alterações dos comportamentos dos alunos relativamente à atitude face ao saber, à curiosidade, à autonomia e ao empenhamento.

Trabalhar como a metodologia de trabalho de projeto conferiu aos alunos uma responsabilidade face ao processo de aprendizagem que até àquele momento era da responsabilidade do professor. Trabalhar conteúdos, tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios, mas também as questões que advêm da necessidade de saber mais sobre os temas foi determinante para a alteração da postura dos alunos face à aprendizagem. Uma abordagem desta natureza desperta nas crianças a curiosidade pelo desconhecido, conferindo-lhes liberdade para procurar respostas para as questões que ele próprios formularam. Trabalham com autonomia, distanciando-se cada vez mais do adulto, e empenham-se na construção de conhecimento que esperam depois partilhar com os seus pares e restante comunidade.

A análise dos dados recolhidos permitiu ainda refletir sobre outros pontos igualmente importantes e que deixam transparecer as potencialidades do projeto para a aprendizagem da escrita de textos expositivos, associada à aprendizagem de conteúdos de áreas científicas:

- a) A análise dos resultados dos alunos na área de Estudo do Meio mostra que os objetivos foram atingidos, uma vez que na turma não existiram avaliações negativas. Segundo os dados disponibilizados pela escola, 36,8% dos alunos tiveram “Satisfaz”, 15,8% obtiveram a qualificação de “Bom” e 47,4% atingiram o nível “Muito Bom”.
- b) A melhoria da qualidade dos textos escritos pelos alunos após a intervenção indica que se contribui para o sucesso académico dos alunos quando se utilizam modelos mais situados contextualmente, nos quais se ensina a escrever com objetivos definidos e de acordo com as necessidades dos alunos. É um processo que deverá promover o envolvimento ativo de quem escreve e a responsabilização pela construção de conhecimentos, aliados a uma abordagem da escrita que integre atividades de planificação, textualização e revisão.
- c) A utilização da metodologia de trabalho de projeto “proporciona uma experiência holística, pois integra o texto escrito numa situação em que a sua produção ou utilização é comandada pelos propósitos que se propõe atingir” (Barbeiro, 2006, p. 13). Tendo como base um conjunto de registos que orientam todo o processo, esta metodologia promove a autonomia e a responsabilização, mas também permite uma escrita que parte de informação já conhecida pelo escritor e que vai sendo produzida em função

de questões de pesquisa direcionadas para a construção de conhecimento sobre um determinado tema.

- d) Apesar de ser um trabalho direcionado para o “escrever para aprender”, não esquece a importância do “aprender a escrever”, até porque existe uma necessidade permanente de mobilização de saberes relacionados com a aprendizagem inicial da escrita. Assim, o trabalho explícito da escrita em sala de aula deve passar pelas abordagens iniciais da aprendizagem das regras gramaticais, da ortografia, da pontuação, pelo desenvolvimento de competências ligadas à textualidade e pela aprendizagem de estratégias que permitam fazer uso da escrita como meio de construção de conhecimento nas mais variadas áreas.

5 Conclusão

Este capítulo aborda uma questão importante do ponto de vista da aprendizagem dos alunos na fase inicial da escolaridade: a escrita com uma função epistémica.

Recorrendo-se à metodologia de trabalho de projeto, apresenta-se uma abordagem que se distancia das práticas tradicionais e que coloca o aluno no centro de um processo complexo, responsabilizando-o pela escrita de um texto que tem como objetivos construir conhecimento sobre um tema e partilhá-lo com outros membros da sua comunidade.

É um trabalho que decorre das necessidades de aprendizagem dos alunos, que parte dos conhecimentos que já possuem e que é orientado por questões de investigação definidas durante a planificação do trabalho, em que o professor está mais ou menos presente consoante as necessidades observadas.

Apresentando uma forte componente colaborativa, na escrita de textos associada ao trabalho de projeto foram criados espaços de reflexão acerca da aprendizagem da língua, nomeadamente sobre aspetos ligados à ortografia, à sintaxe, à semântica, mas também sobre questões de coerência e coesão textual.

Tratando-se de uma metodologia que traz algum grau de novidade para os alunos, a necessidade de acompanhamento por parte do adulto é muito importante. Este serve como modelo, numa fase inicial, como orientador dos primeiros trabalhos em grupo, mas depois

vai-se distanciando, promovendo-se a autonomia e a responsabilização dos alunos durante a realização de trabalho colaborativo.

Os resultados mostram que o projeto contribui para a aprendizagem de conteúdos de Estudo do Meio, mas também para a melhoria de competências de escrita compositiva, uma vez que após a intervenção os alunos apresentam textos com mais qualidade, mobilizando para a escrita os saberes adquiridos.

Em suma, podemos concluir que a realização de um trabalho como o que apresentamos neste capítulo tende a ser uma mais valia para os alunos na aprendizagem de conteúdos da história, da geografia, da matemática e das ciências, uma vez que a apropriação de estratégias cognitivas e metacognitivas e a sua mobilização em produções escritas futuras irá aproximar os alunos do perfil dos escritores competentes.

Para além disso, uma vez que foi realizado num contexto de intervenção prioritária, isto é, num bairro problemático em termos de inclusão social, apresenta-se como um importante contributo para o sucesso dos alunos, aproximando-se das ideias apresentadas pela investigação que defendem que “o ensino explícito da escrita, especialmente em contextos desfavorecidos, isto é, em escolas que servem populações com experiências mais afastadas dos textos da escola, é um modo de promover o sucesso e a equidade” (SOUSA, 2015, p. 135).

Referências bibliográficas

APPLEBEE, Arthur. **Writing and reasoning**. Review of educational research. V. 54. 1984. pp. 577–596. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543054004577>. Acesso em junho 2018.

AZEVEDO, Flora. **Ensinar e aprender a escrever**. através e para além do erro. Porto: Porto Editora, 2000.

BARBEIRO, Luís. **Processo e produtos de escrita no desenvolvimento de projectos**. 2006. http://almadaforma.org/proformar/revista/edicao_15/proc_escr_desen_projectos.pdf. Acesso em maio de 2018.

BARBEIRO, Luís Filipe *et al.* **Writing at portuguese universities: students' perceptions and practices**. Journal of Academic Writing. 5 (1). 2015. pp. 74-85.

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. **The psychology of written composition**. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

CALIL, Eduardo. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. 2 ed. Londrina: Eduel, 2009.

CAMPOS, Maria Henriqueta. **Dever e poder: um subsistema modal do português**. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian/JNICT, 1998.

CARVALHO, José António Brandão. **Escrever para aprender contributo para a caracterização do contexto português**. In: *Interações*. 9(19), 2011. pp.219–237. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18252/1/Escrever para aprender.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18252/1/Escrever_para_aprender.pdf). Acesso em: em dezembro de 2017.

CASSANY, Daniel *et al.* **Enseñar lengua**. Barcelona: Editorial Graó, 2014.

CHUY, Maria *et al.* Development of ideational writing through knowledge building: theoretical and empirical bases. In GRIGORENKO, Elena *et al.* (eds.) **Handbook of writing: a mosaic of new perspectives**. NY: Psychology Press, 2011. pp. 175-190.

COSTA-PEREIRA, Teresa; SOUSA, Otilia. Ler e escrever para construir conhecimento: um projeto de intervenção no ensino básico. In: **Atas do VI Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa**. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325335206_Ler_e_escrever_para_construir_conhecimento_um_projeto_de_intervencao_no_ensino_basico/references. Acesso em maio de 2018.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation (I)**. Paris: Ophrys, 1990.

DEWEY, John. **How we think**. Boston, MA: Heath & Co, 1910.

ESTRELA, Antónia; SOUSA, Otilia. **Competência textual à entrada no ensino superior**. *Revista de Estudos da Linguagem*, 19 (1), 2011. pp.247-267.

FLOWER, Linda; HAYES, John The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In: GREGG, Lee; STEINBERG, Ervin. (Eds.) **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980. pp. 31-50.

GALBRAITH, David. **Conditions for writing to learn**. *Journal of Writing Research* 7(1), DOI: 10.17239/jowr-2015.07.01.09, 2015. pp. 215-226

KATZ, Lilian *et al.* **Qualidade e projecto na educação pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/ Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1998.

MARTINS, Margarida Alves; NIZA, Ivone. Modelos de Leitura. In: **Psicologia da linguagem escrita**. Lisboa, Universidade Aberta. 1998. pp:109-154.

MATOS, Denilson P.de. Uma abordagem funcional para o estudo da oralidade. In: SIMÕES, Darcília (Org.). **Língua portuguesa e ensino**: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica. São Paulo: Factash Editora, 2012.

NIZA, Ivone *et al.* **Guião de implementação do programa de português do ensino básico**: escrita. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. 2011.

SANTANA, Inácia. **A aprendizagem da escrita**: estudo sobre a revisão cooperada do texto. Porto: Porto Editora. 2007.

SCARDAMALIA, Marlene; BEREITER, Carl. **Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita**. Infancia y aprendizaje, 58, 1992. pp. 43–64.

SOUSA, Otilia, COSTA-PEREIRA, Teresa. **Escrita, leitura e aprendizagem**: um estudo exploratório no ensino superior. Exedra, 2016. pp. 213-233.

SOUSA, Otilia. **Textos e contextos**: leitura, escrita e cultura letrada. Porto: Media XXI, 2015. https://www.ipl.pt/sites/default/files/textos_contextos.pdf, acessado em: em junho de 2018.

SOUSA, Otilia; SILVA, Maria Encarnação. Fundamentos linguísticos para a prática do texto narrativo no 1º Ciclo. In: MELLO, C. *et al.* (Eds.). **Didática das línguas e literaturas em Portugal**: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento Coimbra: Pé de Página, 2003. pp. 139-143.

SOUSA, Otilia. **Construindo histórias**: quando, então, depois. Marcadores aspectuo - temporais em narrativas de crianças. Lisboa: Estampa, 1996.

TOMASELLO, Michael *et al.* Cultural Learning. **Behavioral and brain sciences**. V.16. 1993. pp. 495 -552.

VASCONCELOS, Teresa *et al.* **Trabalhos por projeto na educação de infância**: mapear aprendizagens, integrar metodologias. (T. Vasconcelos, Ed.). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – DGIDC

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf. Acesso em julho 2018.

VON STUMM, Sophie *et al.* The hungry mind: intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. In: **Perspectives on psychological science**, 6(6). 2011. pp. 574-588.

TEXTO ARGUMENTATIVO: UMA PRÁTICA REAL DA REESCRITA EM SALA DE AULA

FABÍOLA DOS SANTOS LIMA

Introdução

A presente prática de escrita fora realizada em um colégio da rede particular de ensino localizado em Simão Dias-Sergipe com alunos que cursavam o 8ª ano do ensino fundamental. As produções textuais foram direcionadas para o trabalho com argumentação textual tendo em vista ser uma prática muito recorrente em nossas vidas, como também servirá como base para o que os espera, a prova dissertativa-argumentativa que permite o ingresso no ensino superior. A prática foi dividida em duas fases, as quais serão detalhadas nas páginas seguintes. Grosso modo, o primeiro momento preocupou-se em abordar questões diretamente relacionadas ao gênero textual levando em consideração aspectos estruturais, semânticos e, por fim, gramaticais. Importante ressaltar que as contribuições de Othon Garcia (2010) sobre argumentação e as maneiras de argumentar foram essenciais para o direcionamento do trabalho, tendo em vista que a classe teve contato direto com as construções do autor, que de maneira clara explica como proceder uma argumentação e como utilizar mecanismo para que o objetivo seja alcançado de maneira eficaz. Em seguida, os meninos tiveram contato com a proposta da redação **“A questão do aumento de casos de suicídio no Brasil”**, a qual, pautada no contexto de situação do momento, fazia-se importante, de modo a despertar o interesse dos alunos. Esse interesse se deu por dois motivos: o surto da Baleia-azul

no Brasil, jogo que levava muitos jovens a praticarem o ato suicida e, neste mesmo cenário, tornava-se febre entre os jovens a série da Netflix “13 Reasons Why” (Os 13 porquês), baseada no “best seller” de Jay Asher que levou a protagonista da série ao suicídio.

O segundo momento foi direcionado para execução/prática do que se aplicara em sala. De acordo com o desempenho dos alunos, os textos foram refeitos por no mínimo duas vezes, com orientações individuais que possibilitaram o melhor desempenho a cada produção. Trabalhar com essas sequências foi extremamente importante porque se pôde perceber que os alunos evoluíram enquanto escritores. De tal modo, julgo que relatar esta prática é essencial, já que posso compartilhá-la com colegas de profissão.

1 Dois momentos e uma produção: aplicação da teoria à prática

1.1 Contribuições teóricas

De maneira sucinta, este relato de prática mostrará como o gênero artigo de opinião direcionado para um gênero escolar foi trabalhado em classe. Como já citado, o público a quem fora destinado foram alunos de uma rede particular de ensino que cursavam o 8.º ano do ensino fundamental. As seguintes linhas se dedicarão a exibir o passo a passo da aplicação, mas antes disso cabe observar na figura a maneira que foi direcionada a sequência didática com foco na argumentação.

A par de que “[...] a leitura de gêneros discursivos na escola nem sempre pressupõe a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão” (LOPES-ROSSI, 2011 p. 72), na prática em questão, fora mostrado, a princípio e a cargo de exemplificação, o gênero textual artigo de opinião e os alunos dedicaram-se à leitura silenciosa do gênero.

Em forma de debate, procurou-se evidenciar as características do gênero enquanto estrutura formal como também aspectos semânticos presentes no texto. Após o debate, ficaram claros os pilares

para a construção do gênero em questão. O primeiro pilar apontado girou em torno da estrutura. Os alunos procuraram mostrar as características como: título, quantidade de parágrafos e conteúdo correspondente e sua importância. O segundo pilar destacado por eles foi o aspecto argumentativo presente no texto. Detectaram o eixo central, encontraram o posicionamento do autor e os argumentos que sustentavam a sua opinião.

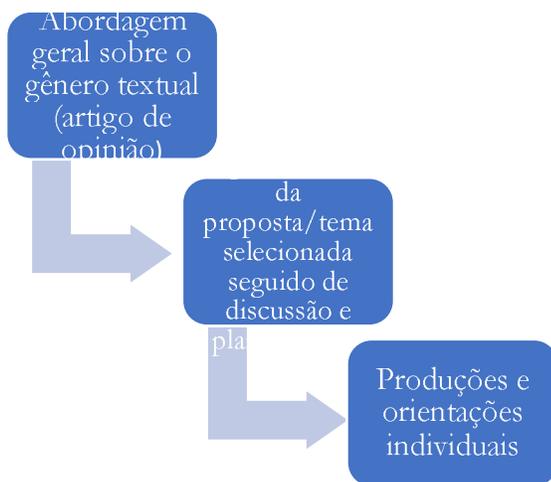


Figura 1: Resumo das etapas da produção

Através desses apontamentos, achei propício trazer à tona caracterizações sobre a natureza do argumentar, do evidenciar as escolhas lexicais do autor, dos processos de intertextualidade realizados no texto como também relembrei aspectos ligados à coesão e à coerência.

Quebrei o tabu de que a argumentação é tarefa difícil, valendo-me de exemplos que nos rodeiam. Apropriei-me dos estudos de Othon Garcia (2010) para direcionar a feitura de um texto argumentativo. Segundo o autor, argumentar é: “convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente” (GARCIA,2010, p. 380).

Para que argumentos sejam bem elaborados a fim de fazer com que o outro passe a acreditar naquilo que é defendido, Garcia (idem) aponta cinco instrumentos que corroboram para uma argumentação pautada em evidência. São eles: fatos; exemplos; ilustrações; dados estatísticos e testemunhos. O autor, baseado em Descartes, diz que evidência nada mais é do que uma certeza manifesta que deve ser percebida através de fatos apontados ou por inferências do raciocínio. A certeza manifesta para ser concretizada utiliza-se desses instrumentos:

Quadro 1: Mecanismos para desenvolver uma argumentação – adaptação dos estudos de Garcia (2010)

1) Fatos: elemento mais importante da argumentação em que é posto à prova situações. Ou seja, por meio dos fatos as pessoas são convencidas ou não de algo. Por exemplo, se o aluno deve convencer que o chocolate da loja X não é gostoso pode usar o fato de que a loja física está sempre vazia, diferentemente da loja Y, que está sempre cheia.

2) Exemplos: para convencer o outro, usam exemplos fatos que correspondem à mesma situação.

3) Ilustrações: quando se necessário, cabe ilustrar a situação com aspectos reais ou hipotéticos. A ilustração real funciona como prova do que se diz tendo em vista que o fato narrado realmente aconteceu. Já a ilustração hipotética corresponde à hipótese, a algo passível de acontecimentos.

4) Dados estatísticos: este processo de evidência corrobora para prova de alta convicção do que é dito. Porém, esses dados precisam ser verídicos e alcançados em canais de confiança. Ou seja, para valorizar a sua argumentação, o agente pode buscar dados estatístico em meios que passem segurança como maneira de provar que o que ele diz não é dito apenas por ele, mas provado em outras fontes.

5) Testemunho: A partir de terceiros, o que o autor diz pode ser comprovado. Entretanto, precisa-se de cautela para averiguar o que é dito de maneira que o testemunho pode agir em função de beneficiar àquele que lhe convoca, mas se tal situação for presenciada por várias pessoas e também testemunhadas, esse processo é extremamente relevante como prova de argumentação.

Fonte: elaboração própria

Além desses cinco pontos, existe também, segundo o mesmo autor, a argumentação informal. Esse tipo de argumentação é a que mais acontece em nosso cotidiano e, grosso modo, significa as nossas defesas que levam em considerações indícios ao nosso redor, logo, esse tipo de argumentação é comum e ao mesmo tempo pode ser considerada uma falácia, como afirma Garcia (2010).

Finalizada a primeira discussão sobre aspectos argumentativos (base semântica), o segundo passo seguiu por uma discussão sobre estrutura e aspectos contextuais do texto, buscando esclarecer:

- 1) A modalidade a que pertence o texto (escrito ou oral)
- 2) Qual a sua forma?
- 3) Para quem fora direcionado o texto?
- 4) E o suporte onde o exemplo fora encontrado

As quatro proposições acima fazem com que o aluno observe e possa produzir o seu texto. Saber se o texto pertence à modalidade escrita ou oral é o primeiro passo para visualizar a sua futura escrita. Observar a forma enquanto estrutura do texto é também extremamente relevante, já que segundo Bakhtin (1992) gêneros são tipos “relativamente estáveis”, dessa maneira, a forma deve ser respeitada e resulta no gênero que solicitado. Saber o público-alvo é a orientação basilar para que as escolhas lexicais sejam apropriadas para o gênero em questão, ou seja, esse foi o momento que apontei: o público que leria o trabalho e o alcance que o texto teria (as redações serviram como *corpus* para uma prova aplicada a professores do Mestrado Profissional em Letras com campus em Sergipe – PROFLETRAS e os colegas da turma). Abro parênteses para afirmar que, no momento que apontei o público-alvo e que as produções poderiam tornar-se um relato de prática para grande público, com o intuito de contribuir para a academia e colegas de profissão, os olhos dos alunos brilharam diante da importância que seria dada a seus textos, pois perceberam que o seu fazer linguístico teria uma finalidade real e não apenas seria visto como critério avaliativo.

1.2 Da teoria à prática

O segundo momento conduziu para a proposta da produção textual. Foi solicitado em sala que os alunos escrevessem um texto dissertativo-argumentativo sobre *A questão do aumento de casos de suicídio no Brasil*. Este trabalho foi realizado em meados do mês de Junho de 2017 quando irrompeu um surto de suicídios no Brasil por conta do jogo Baleia- azul como também por conta da febre da série encontrada na Netflix “13 Reasons Why” (Os 13 porquês), baseada no “best seller” de Jay Asher, que conta sobre os treze motivos que levaram a protagonista da série ao suicídio.

Texto 1

A Série Os treze porquês (13 reasons why) disponibilizada na Netflix é inspirada no livro homônimo de Jay Asher publicado há dez anos, mas com conteúdo inquietamente atual. A reflexão proposta pela série se torna relevante diante da constatação: Hannah não é um caso isolado e que só existe na ficção. O suicídio é um problema de saúde pública, mas ainda visto como tabu social. Na Região Metropolitana do Recife, por exemplo, jovens do sexo feminino estão entre as ocorrências mais frequentes de tentativas de acabar com a própria vida, segundo estudo recente das médicas e pesquisadoras Bárbara Marcela Beringuel e Marília Teixeira de Siqueira (a última do Centro de Assistência Toxicológica de Pernambuco). O levantamento aponta que há "predominância do sexo feminino (66,9%), jovens (31,8%), de baixa escolaridade (59,2%), de cor parda (94,4%) e na condição de empregados (69,4)". Depressão, esquizofrenia e consumo de drogas são vetores mais frequentes. "É um erro se pensar que adolescente não têm depressão. É uma área de risco. A causa mais comum é a depressão. Ninguém se preocupa com isso, porque acha que é jovem", analisa a psiquiatra Jane Lemos, do Conselho Regional de Medicina de Pernambuco (Cremepe). Segundo os dados mais recentes da Secretaria de Saúde de Pernambuco, 22 adolescentes se mataram em um contingente de 336 casos em um ano no estado. O assunto exige medidas urgentes de prevenção, uma recomendação da própria Organização Mundial de Saúde, que sugeriu eventos sobre suicídio para assinalar o Dia Mundial da Saúde, lembrado no dia 7 de abril.

Texto 2

[...] Para muitos especialistas, o suicídio juvenil tem contornos epidêmicos. E, para a Organização Mundial de Saúde, precisa "deixar de ser tabu": segundo estatísticas do órgão, tirar a própria vida já é a segunda principal causa da morte em todo mundo para pessoas de 15 a 29 anos de idade - ainda que, estatisticamente, pessoas com mais de 70 anos sejam mais propensas a cometer suicídio. De acordo com a OMS, 800 mil pessoas cometem suicídio todos os anos. E para cada caso fatal há pelo menos outras 20 tentativas fracassadas. "Para a faixa etária de 15 a 29 anos, apenas acidentes de trânsito matam mais. E se você analisar as diferenças de gênero, o suicídio é a causa primária de mortes para mulheres neste grupo", diz à BBC Alexandra Fleischmann, especialista da OMS. Grupos envolvidos com a questão também argumentam que o suicídio deveria se tornar uma questão de saúde pública. No entanto, apenas 28 países têm estratégias nacionais de prevenção.

[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150922_suicidio_jovens fd](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150922_suicidio_jovens_fd)

Texto 3

"O tabu sobre o tema do suicídio é um dos principais obstáculos no combate desse grave problema. No entanto, por meio de uma abordagem abrangente e com uma estratégia nacional de prevenção, é possível enfrentá-lo e conquistar resultados positivos de diminuição no número de casos", argumenta o senador Garibaldi na justificativa para a apresentação de sua proposta. O suicídio foi definido como uma "epidemia silenciosa" no Brasil, e com uma preocupante tendência de crescimento entre jovens e adolescentes. Nos últimos 10 anos, a taxa de suicídio cresceu mais de 40% entre brasileiros de 15 a 29 anos.(...) Professor de Psicologia na Universidade de Brasília (UnB), Marcelo Tavares argumentou que as campanhas educativas e ações de prevenção são realmente eficientes e defendeu que o suicídio deve ser tratado como um problema de saúde pública, com políticas e programas específicos.

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/09/05/com-12-mil-casos-ao-ano-brasil-pode-ter-semana-para-discutir-suicidio>

Texto 4



<https://costabrannews.com/baleia-azul-policia-comeca-a-desvendar-rastros-da-quadrilha-conheca-os-50-desafios-do-jogo-demoniaco/>

Após apresentação dos textos motivadores, a primeira confecção do texto foi solicitada, porém, antes da produção em si, foi explicado como proceder diante da produção de um texto argumentativo.

A tessitura se deu primeiramente por meio do que chamam chuva de ideias. A chuva de ideias corresponde ao ato de escrever sobre o que vier à mente em relação ao tema proposto tentado responder: por que o número de suicídios aumentou no Brasil? Todas as respostas devem ser anotadas mesmo que nem todas possam encaixar-se ao tema, mas deve ser escrita para que os alunos não percam de vista as suas ideias. A representação visual abaixo funciona como modelo que permite a visualização das ideias escritas e não fiquem apenas no campo das ideias. Foram colocados quatro espaços para respostas, entretanto, pode-se colocar quantas vierem à cabeça e

no momento definitivo da escrita são utilizadas as que os alunos possuem mais domínio, como também as que melhor se relacionarem à proposta.



SmartArt 1: Comunicando informações visualmente

Após feitura da ideias informadas visualmente, fora dada a largada para a primeira produção e, após correção, foram elencadas as principais inadequações encontradas no texto.

O texto foi avaliado fazendo apontamentos no âmbito gramatical e, principalmente, semântico. Após entrega dos textos aos

seus respectivos donos, fora solicitado que observassem o texto-modelo entregue na primeira aula e a sua produção, com o intuito de provocar o olhar do aluno sob o seu texto para que percebesse se seguiu o que foi pedido de maneira eficaz. Em seguida, de maneira individual, foram destinados cerca de quinze minutos para que fossem mostradas aos alunos as suas falhas e como poderia melhorar. Coletivamente, foram expostas as inadequações que predominaram nos textos e foram explicadas como solucionar os problemas expostos. Eis alguns trechos de uma primeira produção dos alunos:

“No âmbito brasileiro¹ o suicídio (2) apresenta-se cada vez mais frequente. O Suicídio² ou autocídio ocorre no Brasil ¹principalmente¹ por fatores como experiências traumáticas e/ou problemas psicológicos, ¹que geralmente acabam sendo apresentados em locais de convivência. Na sociedade Oriental¹ o suicídio² ou seppuku ³ ocorria em parte das vezes quando o Samurai (4) passava por experiências humilhantes e desonrosas, como forma de recuperar a honra ou acabar com os seus problemas os Samurais cometiam o suicídio. No Brasil (1) parcela dos suicídios ocorrem por diversos tipos de experiências pessoais. As experiências pelas quais uma pessoa sofre podem (5) acarretar (6)em impactos na sua vida. Por exemplo; uma pessoa humilhada e deprimida por ter sofrido qualquer tipo de abuso, bullying (3)onde (6) a vítima pode ser agredida verbalmente ou fisicamente, experiências frustrantes (7) na vida escolar ou pessoal, humilhação por conta direcionamento sexual, frustração (7) por um divórcio, perda de um ente querido, frustração (7) por não poder praticar algumas atividades, solidão e raramente a experiência de ter doenças incuráveis (2) podem influenciar em atos como suicídio (2).”

H.G,13 anos

Diante dessa introdução, que apresenta algumas falhas, apenas não circulei onde inadequação ocorria, mas sinalizei, e em seguida,

sugeri que o aluno observasse o conteúdo X ou Y. Segue exemplo pautado na produção acima:

Quadro 2: Indicações das inadequações encontradas no texto de H.G, 14 anos

Aluno X, 1Atente-se para o uso da vírgula no trecho apontado; 2 cuidado com acentuação gráfica; 3 use aspas para expressões estrangeiras; 4 observe a colocação de letras maiúsculas; 5 averigue a sentença com olhar direcionado para concordância verbal; 6 detenha-se sob essa expressão locativa e 7 evite repetições de palavras num período relativamente curto.

Fonte: elaboração própria

Além de pontuar aspectos gramaticais, também fiz ressalva quanto à apresentação semântica. A introdução está bem elaborada, entretanto, apresenta alguns problemas como exemplificações pontuais exacerbadas que poderiam ser evitadas e somente aparecerem no interior do texto e, por fim, há falta de conectores que favoreceriam um texto mais coeso. Assim como esses apontamentos, muitos outros foram realizados em relação à escolha vocabular e aos fragmentos que apareceram na introdução, todavia, seria mais adequado apresentar-se no desenvolvimento do texto. Ou seja, foram dados instrumentos para que os alunos pudessem revisar o seu texto e desenvolver uma segunda refacção. Refazer o texto é, sem dúvidas, um momento propício para alterar, observar pontos antes ignorados, é a oportunidade para buscar por conhecimentos e aperfeiçoar o que o gênero trabalhado solicita e como se deve proceder. Após a observação, a mesma introdução fora alterada da seguinte maneira:

“O suicídio apresenta-se cada vez mais frequente em âmbito nacional. O crescimento do suicídio ou autocídio representa problemas

para a sociedade e ocorre, principalmente, por fatores que resultam em experiências traumáticas e/ou problemas psicológicos.

Na sociedade Oriental, o suicídio ou “seppuku”³ ocorria na maioria das vezes quando o samurai sofria por experiências humilhantes e desonrosas. No Brasil, parcela dos suicídios sucedem dos mesmos motivos. Durante o ciclo de vida humana, há a possibilidade de qualquer um sofrer experiências que podem influenciar psicologicamente para o bem ou mal. Exemplo: uma pessoa que foi humilhada por ter sofrido abusos físicos e/ou verbais, que pode ter vivenciado frustrações na vida escolar e/ou pessoal pode ter sido afetada psicologicamente, assim tornando-a mais propícia ao suicídio.”

H.G, 14 anos.

Após contrapor as duas introduções, percebe-se que a aluna H.G, 14 anos pôde perceber onde pecou gramaticalmente e semanticamente, fez as devidas correções e com isso o seu texto apresentou-se mais coeso e coerente.

Desse mesmo texto, também pôde-se ver que as aulas orientadas para o eixo argumentativo também surtiram efeito positivo já que com maestria a aluna utilizou umas das tipologias de Othon Garcia (2010). É possível ver no trecho seguinte que a autora tenta, através de dados com fonte segura, evidenciar que o suicídio tem aumentado com o decorrer do tempo. Observemos:

“Dados do Mapa da Violência, segundo Ministério da Saúde (MS) revelam que de 2002 a 2012 houve um crescimento de 40% da taxa de suicídio entre crianças e pré-adolescentes com idade entre 10 a 14 anos. Na faixa etária de 15 a 19 anos, o aumento foi de 33,5%. Ocorreu também uma alta de 15,3% na taxa de suicídio por parte dos adultos.”

H.G, 14 anos.

Em resumo, essa sequência didática fora realizada em 10 momentos e as etapas foram construídas da seguinte maneira:

Quadro 3: Resumo geral das práticas em classe

1º FASE
Apresentação do gênero textual artigo de opinião buscando evidenciar a sua estrutura como também a semântica utilizada no texto.
O que é argumentação e as maneiras de corroborar para uma argumentação plausível tendo por base os estudos de Othon Garcia
Discussão sobre aspectos contextuais acerca do texto.
2ª FASE
Apresentação da proposta textual
1ª produção
Orientação individual
2º produção
Nova orientação individual
Produção final

Fonte: elaboração própria

Considerações finais

Devo afirmar que a prática descrita acima foi bastante proveitosa, tendo em vista os alunos conseguiram evoluir e desenvolver textos de acordo com o gênero solicitado, respeitando a estrutura semântica e estrutural. Não há nada mais satisfatório em poder contribuir de maneira eficaz com o futuro de meninos ainda tão jovens, mas que já se preparam para obstáculos maiores que irão cobrar deles a prática que fora realizada neste relato. Também pude discutir e conscientizá-los sobre o suicídio e fazer com que eles refletisse sobre as causas que levam alguém a praticar este ato e alertá-los sobre o perigo dos jogos *online*. Em relação à prática, é bem verdade que ela favoreceu grande parte da turma, principalmente, aqueles que têm uma predisposição maior em aprender e seguir à risca o que se solicitou. Entretanto, houve também alunos que se negaram a fazer ou simplesmente não acharam importante seguir, principalmente, o

processo de refacção. Para alguns, foi o momento de vislumbrar os erros, aprimorar a escrita, conhecer mecanismo que funciona como instrumento argumentativo e aplicá-los. Para outros, foi o momento de dizer “para que escrever isso novamente?”, “Já fiz um e tá bom!” Em suma, espero que a prática possa facilitar a vida de colegas de profissão como também aprimorar a escrita de muitos outros alunos.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GARCIA, Othon M. (Othon Moacyr)1912-2002. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar/ Othon M. Garcia -27 ed- Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

Baleia Azul: Polícia começa a desvendar rastros da quadrilha; conheça os 50 desafios do jogo demoníaco. Fonte: <https://costabrancaNews.com/baleia-azul-policia-comeca-a-desvendar-rastros-da-quadrilha-conheca-os-50-desafios-do-jogo-demoniaco/>. Acesso em junho de 2017.

Com 12 mil casos ao ano, Brasil pode ter semana para discutir suicídio. Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/09/05/com-12-mil-casos-ao-ano-brasil-pode-ter-semana-para-discutir-suicidio>. Acesso em: Junho de 2017.

OMS: Suicídio já mata mais jovens que o HIV em todo o mundo. Fonte:http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150922_suicidio_jovens_fd. Acesso em junho de 2017.

13 reason Why.
http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2017/03/30/internas_viver,696706/13-reasons-why.shtm. Acesso em: Junho de 2017.

7<https://www.projetoRedacao.com.br/temas-de-redacao/a-questao-do-aumento-de-casos-de-suicidio-no-brasil>

<http://portalinteressante.com/conheca-os-50-desafios-de-baleia-azul-o-jogo-suicidio/>

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/09/05/com-12-mil-casos-ao-ano-brasil-pode-ter-semana-para-discutir-suicidio>

http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150922_suicidio_jovens_fd

Fonte:

http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2017/03/30/internas_viver,696706/13-reasons-why.shtm

DO PROCESSO AO PRODUTO: UMA PROPOSTA DE ESCRITA DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FABIANA SANTOS DE SOUSA MATOS
INGRID KELLY DE OLIVEIRA CORREIA
JUSSARA DOS SANTOS MATOS

Introdução

Um dos grandes desafios enfrentados pelo professor de língua portuguesa em sala de aula é trabalhar a escrita com os alunos, uma vez que muitos destes apresentam grandes dificuldades relacionadas a tal habilidade. Para escrever, segundo Geraldí (2013), é preciso ter o que dizer e saber como dizer, seguindo uma sequência lógica de ideias para se fazer compreendido, com coerência e concisão, a fim de que o texto cumpra a sua finalidade comunicativa. Para tanto, tornam-se necessárias propostas de ensino que se desenvolvam sob a perspectiva processual de escrita, deixando claro para o estudante que esta atividade deve ser realizada em etapas, de modo gradativo, até se alcançar o produto final.

Nesse tocante, ressaltamos a importância da leitura, que significa uma etapa fundamental nessa tarefa processual que é a escrita, pois, por meio desta, além da ampliação do repertório de conhecimento, aprende-se a maneira como os autores transcrevem o que pensam, como desenvolvem sua escrita, iniciam parágrafos e fazem uso adequado dos termos linguísticos. O que não corresponde a reproduzir ou copiar o que se lê, mas observar a maneira como os autores fazem uso da língua, como articulam seus parágrafos e suas ideias ao expressarem algo. A esse respeito, Geraldí (2013) afirma que

[...] a leitura permite a exploração das configurações textuais, e não só as perguntas que incidem sobre o que o texto diz podem levar-nos a buscar outros textos. Também refletir sobre o modo como outros organizam o que tinham a dizer pode ser a razão de leituras. (GERALDI 2013, p. 181).

Estas questões precisam ficar claras para que o aluno tenha a concepção de que a leitura dos textos que lhe são apresentados serve como suporte para a compreensão do tema a ser discutido. Além disso, o estudante precisa ser capaz de ir além do que os textos motivadores revelam, a fim de demonstrar o domínio da temática discutida, e conseguir se posicionar de forma crítica em relação ao assunto em questão, acrescentando novas informações para que haja progressão textual.

E isso só é possível com dedicação e de modo processual num mecanismo de construção do texto por etapas que, de acordo com Soares (2009), deve acontecer pelo menos em três momentos: pré-escrita, escrita e pós-escrita. Para a autora, esse percurso consiste em atividades que auxiliam o estudante/autor a descobrir e planejar formas de abordar a tarefa, coletar informações e a gerar ideias.

Por essa razão, neste capítulo, analisamos uma atividade de produção textual, destinada a uma turma de 8.º ano do Ensino Fundamental, avaliando desde o enunciado da questão e dos textos motivadores elencados até a possível compreensão do estudante em relação à proposta de produção. Esta última solicitava a elaboração de um artigo de opinião que apresentasse ponto de vista e argumentos consistentes em relação ao tema abordado, bem como a análise da produção escrita feita por um estudante e uma sugestão de continuação da proposta, visando à melhoria da habilidade de escrita dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Desse modo, foram analisadas na produção escrita cinco questões fundamentais: o entendimento do enunciado da questão; a compreensão da proposta de redação apresentada, ou seja, do tema discutido; o domínio dos aspectos

textuais, linguísticos e pragmáticos que regem a produção escrita em relação ao gênero e à tipologia textual requisitados.

Nesta proposta, a produção do aluno será analisada a partir de um barema constituído por parâmetros e níveis, que vão de zero a cinco, relacionados a elementos linguísticos, de textualização e pragmáticos. Cada um destes aspectos comporá uma nota e um peso, os quais serão somados a fim de que se obtenha a nota final do aluno.

Inicialmente, abordamos um referencial teórico que baseia nossa sugestão de atividades, tal que foi desenvolvida sob a perspectiva da escrita como processo e não como produto, em seguida, analisamos a atividade de escrita proposta e a produção do estudante, com consecutiva apresentação de nossas sugestões para a atividade proposta e, por fim, traçamos as nossas considerações finais.

1 Pressupostos teóricos

Vivemos em uma sociedade na qual, frequentemente, necessitamos produzir textos escritos (mensagens em redes sociais, bilhetes, e-mails, listas de compras etc.) e, do mesmo modo, precisamos lê-los em diversas situações cotidianas para poder nos comunicar e atuar ativamente no meio em que vivemos. Logo, é possível perceber que a produção de textos é uma prática social de linguagem que, como tal, deve ser trabalhada em sala de aula de forma a alcançar a formação de alunos que participem ativamente da sociedade e que sejam cidadãos da cultura escrita. Sendo assim, a escola – considerada como instituição formadora do saber – deve traçar caminhos que possibilitem aos estudantes a assimilação de conhecimentos que os capacitem a se posicionar criticamente em seu espaço social, por meio da linguagem.

Assim, é necessário dar sentido à escrita a partir da função social do gênero estudado por meio da análise de situações concretas de recepção e circulação do texto produzido de forma a atender às necessidades de interação comunicativa nos diversos contextos sociais, já que muito além de aspectos linguísticos, “[...] a atividade de escrita

envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)” (KOCH; ELIAS, 2009, p.31).

Desse modo, a escola deve oferecer um ensino de linguagem que vá além da gramática e que, centrado no funcionamento discursivo, possibilite práticas de utilização da atividade textual não como pretexto e correção de erros, mas que foque numa dimensão ampla, dinâmica e funcional, com base no contexto real, haja vista que:

O funcionamento da língua é uma atividade interativa, entre dois ou mais interlocutores, que se realiza sob a forma de textos orais ou escritos, veiculados em diferentes suportes, com diferentes propósitos comunicativos, e em conformidade com fatores socioculturais e contextuais (ANTUNES, 2007, p. 146).

Sendo assim, a concepção de escrita não deve ser dissociada do modo pelo qual compreendemos a linguagem. A escrita é uma manifestação da linguagem e essa manifestação está perpassada por inúmeras influências que não se resumem apenas ao código, haja vista que o ato de escrever “envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação” (KOCH; ELIAS, 2009, p.36). Diante disso, ressaltamos a importância de o professor possibilitar práticas de escrita em sala de aula como processo que deve ser qualificado pelo próprio aluno-autor em interação com outros leitores (colegas, professores), por meio de *feedbacks* que orientem a reescrita e colaborem para se chegar a um produto.

Pensar na atividade de escrita, atribuindo a ela a visão de processo e não de produto, é algo que requer do docente o preparo para levar seu aluno a compreender a importância de conceber seu texto como um material que é escrito com um objetivo, para um determinado leitor, em uma circunstância e não como um amontoado de ideias e frases desconexas. Dessa forma, é necessário pensar na

produção textual como uma prática que envolve não apenas o código linguístico, mas ideias, experiências, opiniões e pensamentos próprios de sujeitos que põem no texto o seu modo de ver o mundo.

Nesse tocante, a insuficiência na etapa da leitura causa um grande prejuízo à escrita, pois dela depende não só a aquisição de conteúdo para que se tenha o que discutir, mas também a habilidade com a escrita. Sendo assim, pode-se afirmar que os alunos que não são bons leitores enfrentarão diversas dificuldades com a escrita, tendo em vista que ela “envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 31).

O trabalho com a produção textual deve vir, desse modo, acompanhado de práticas de leitura, para que os alunos possam ampliar os seus conhecimentos de mundo e da língua (ortografia, gramática e léxico). Assim, pretende-se ativar habilidades que envolvem o ato de escrever, pois, para escrever bem, o aluno precisa ter um bom domínio dos três aspectos essenciais ao processo da escrita, a saber: elementos linguísticos, elementos de textualização e elementos pragmáticos; sendo os dois últimos de fundamental importância para que o texto cumpra a sua finalidade de forma satisfatória. Segundo Koch e Elias (2015),

o como dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação (KOCH; ELIAS, 2015, p. 36).

Tal posição dialoga com a de Passarelli (2004), a qual nos mostra que a escrita deve acontecer por meio de um processo que exige planejamento, revisão e reescrita. Reforça a autora que, após o planejamento dos objetivos do texto, dos recursos utilizados e das ideias que serão escritas, o estudante textualiza o que foi planejado; posteriormente, acontece a revisão, a qual permite ao aluno a readequação do texto e as possíveis correções e, por fim, a reescrita,

que resultará no trabalho final: um texto organizado e elaborado de forma processual.

Bons escritores devem planejar e revisar, produzir rascunhos ou esboços para atingir um texto de qualidade. Por isso, é fundamental que os professores desenvolvam seu trabalho sob a perspectiva processual, para que assim os alunos não vejam a primeira escritura como etapa final, mas como uma primeira versão que pode e deve ser revista e aperfeiçoada. Deste modo, a reescrita é a etapa posterior à revisão: o aluno elabora um projeto de texto, produz o texto na versão inicial, avalia/revisa seu texto e o reescreve, chegando então ao produto final (ANTUNES, 2003).

Nesse mesmo viés, Soares (2009) afirma que o processo de produção pode se desenvolver em três etapas: a pré-escrita, a escrita e a pós-escrita. A etapa da pré-escrita engloba atividades de planejamento que visam auxiliar o autor a descobrir maneiras de abordar a tarefa, a identificar ou delinear o contexto, a coletar informações e gerar ideias. A etapa de escrita consiste no registro organizado das ideias e informações em forma de texto, pertencente ao gênero textual específico a ser trabalhado. Por fim, a pós-escrita, que envolve atividades que incluem um período de leitura e avaliação do que foi escrito e o recebimento de *feedbacks* (bilhetes orientadores, listas de controle, comentários orais) do professor ou de outros leitores sobre o conteúdo do texto para que o autor possa melhorá-lo e, por conseguinte, encaminhar o produto final para sua finalidade no meio social. Nesse viés, a avaliação também deve acontecer de modo processual, haja vista que “quem escreve avalia o próprio texto, e nesse caso, avaliar pode significar rever, corrigir, reescrever, rascunhar, passar a limpo, confirmar ou negar hipóteses no ato da escrita.” (VAL, 2009, p. 29).

Acreditamos que a partir do momento em que o professor trabalhar a escrita dessa forma, ela será, de fato, ensinada no ambiente escolar e do mesmo modo, o aluno passará a enxergá-la e a praticá-la significativamente, pois ensinar a escrita ao aluno é muito mais do que

ensiná-lo a colocar ideias no papel, já que uma série de conhecimentos é ativada no momento da produção textual, por isso, não basta apenas que informações sejam repassadas. É imprescindível a prática de elaboração dos mais variados tipos e gêneros textuais se atentando para o possível leitor do texto produzido, como também para a sua função social.

Assim, julgamos que atividades de escrita, revisão e reescrita de textos são de suma importância e podem tornar-se uma estratégia que deve fazer parte dos planejamentos dos professores de língua portuguesa, já que tal prática permite que as produções dos alunos não sejam vistas apenas como produtos prontos, mas passíveis de modificações, e que após atingir determinado nível de satisfação por parte de seu escritor, possam interagir no meio no qual o estudante está inserido.

Desse modo, na prática de produção textual como um processo, é assumida uma concepção de escrita que não aceita mais compreender o texto enquanto produto que não precisa ser revisado e reescrito, mas a sua compreensão enquanto um processo de idas e vindas que permite que professor oriente melhor seus alunos, mostrando caminhos mais eficientes que possam contribuir para a superação das dificuldades encontradas durante o processo de construção do texto. Esse trabalho, além de possibilitar que o professor acompanhe mais sistematicamente o desenvolvimento das habilidades e competências de leitura e escrita dos estudantes, permite que eles cheguem a um nível de produção que não conseguiriam atingir apenas em uma única oportunidade de escrita, considerada pronta e acabada.

2 Análise da atividade de proposta de redação e da produção textual entregue por um estudante

a) Descrição da proposta de atividade

Neste tópico, será analisada uma atividade de produção de texto, destinada para alunos do 8º ano do ensino fundamental, a qual

solicitava a produção um artigo de opinião a ser escrito em aula subsequente a um conjunto de aulas cujo foco se centrava na apresentação dos aspectos constitutivos (estrutura, conteúdo e funcionamento) deste gênero e teve como diferencial o fato de constituir-se como uma atividade de pontuação extra para os estudantes.

De acordo com o enunciado da atividade proposta, o aluno deveria, a partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos, redigir um artigo de opinião, em norma formal escrita da língua portuguesa, sobre o tema *A questão do aumento de casos de suicídio no Brasil*, apresentando proposta de intervenção que respeitasse os direitos humanos. O educando deveria demonstrar também, na escrita, as habilidades de selecionar, organizar e relacionar, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista. Em seguida ao enunciado, foram apresentados três textos motivadores¹, os quais visavam servir como suporte para o aluno obter uma melhor compreensão do tema sobre o qual deveria dissertar.

Os textos motivacionais têm sua importância no auxílio ao aluno na compreensão do tema, servindo como suporte para esclarecer, direcionar e levar o aluno a refletir sobre o assunto abordado. São textos que abordam o mesmo tema a partir de gêneros diferentes para que o aluno perceba a temática que ele deve discutir sem fugir dela.

O estudante pode utilizar certas palavras e expressões dos textos motivacionais, pois, embora esses textos sirvam para nortear o aluno, eles não devem ser reproduzidos na produção feita pelo estudante; o estudante não pode ficar apenas no nível das informações apresentadas, pelo contrário, ele precisa ir além e demonstrar o seu ponto de vista. Por isso, o aluno deve introduzir novas informações, demonstrando ter domínio e conhecimento do tema.

O aluno deve estar atento ao tema solicitado e à abordagem dos textos motivacionais, pois estes podem fazer uma abordagem de forma

¹ Os textos motivadores aqui referidos estão incursos na seção 1.2, "Da teoria à prática", do sexto capítulo deste livro, intitulado *Texto argumentativo: uma prática real da reescrita em sala de aula*, de autoria de Fabíola dos Santos Lima.

geral sem estar tratando especificamente do tema sugerido. É fundamental, portanto, que o professor faça essa análise com o aluno, deixando-o ciente da importância da leitura e interpretação do tema e das abordagens que os textos motivacionais apresentam. Essa relação é necessária para que o estudante não tenha uma compreensão distorcida do que o tema sugere e acabe, assim, fugindo dele.

b) Análise da produção textual

O gênero proposto para a produção textual aos alunos do 8º ano do ensino fundamental foi o artigo de opinião, que é um texto em que se expõe um ponto de vista a respeito de um tema qualquer. Este texto é do tipo dissertativo-argumentativo que “permite interpretar, analisar, relacionar fatos, informações e conceitos gerais, a fim de construir argumentos em favor de uma determinada tese” (XAVIER, 2014, p. 14). Sua estrutura se constitui em três partes, a saber: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Na introdução, constituída geralmente por um parágrafo, o autor deve apresentar o tema a ser discutido ao longo do texto, ou seja, a tese que é a ideia principal. Já no desenvolvimento, constituído normalmente por três ou quatro parágrafos, o ponto de vista é defendido e justificado por meio de argumentos que são discutidos de modo a convencer o leitor com informações consistentes. E, por fim, a conclusão, feita frequentemente em um parágrafo, que pode ser de dois tipos: conclusão-resumo, que retoma as ideias do texto e apresenta geralmente um juízo de valor; e a conclusão-sugestão, que apresenta uma solução para a problemática. Eis o texto.

Suicídio

Muito se debate hoje em dia sobre o suicídio em todas as faixas etárias. Isso decorre pela falta de pessoas para aconselhar os outros a não se

matar. Outro fator são os atos suicidas, exemplo: a morte acidental.

Segundo o mais recente relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 804 mil pessoas se mataram no ano 2012 em todo o mundo – uma taxa de 11,4 para cada 100 mil habitantes. Isso significa um suicídio a cada 40 segundos. A falta de pessoas para dizer e aconselhar as outras causas também o suicídio.

Suicídios como morte acidental causadas por jovens e crianças, são atos suicidas, pois com certeza antes da pessoa morrer poderia já não está bem com a vida. Segundo a OMS, apenas 28 países possuem estratégia nacional de combate a morte voluntária.

As pessoas que pensam em se matar tem que procurar ajuda por meio de algum psicólogo ou psiquiatra, os pais tem que incentivar os filhos a procurarem ajuda.

Fonte: Avaliação da disciplina Ensino da escrita, didatização e avaliação (PROFLETRAS UFS, 2017/1)

A produção textual analisada atendeu às especificidades do gênero proposto, artigo de opinião, e da tipologia dissertativo-argumentativa, tendo em vista apresentou proposição, argumentação e conclusão, além de, conforme solicitava a consigna da questão, apresentar ponto de vista, fatos e argumentos para a defesa do ponto de vista e proposta de intervenção que respeitasse os direitos humanos. No entanto, apesar de atender às especificidades citadas, o texto não apresentou tese precisa sobre o tema, estando esta relacionada apenas no nível do assunto, de forma mais ampla, sem fazer o necessário recorte geográfico sobre o suicídio no Brasil.

Assim, percebemos que a estudante apresenta uma carência quanto à compreensão de texto no momento em que não consegue depreender a delimitação do tema que se restringe ao aumento de casos de suicídios no Brasil. Isto fica evidente quando a estudante traz o argumento “Segundo o mais recente relatório da Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de 804 mil pessoas se mataram no ano de 2012

em todo o mundo” e em nenhum instante aborda o tema que foi proposto. Esse fato aponta para um outro problema que precisa ser trabalhado com os estudantes em sala de aula, a saber, a falta de leitura. É impossível discorrer sobre algo que não se conhece. Por isso, é essencial trabalhar a leitura em sala de aula, promovendo discussões e debates sobre os diversos temas correntes na sociedade. Leitura e escrita não podem estar dissociadas, uma depende da outra e, por isso, devem ser praticadas constantemente.

Por não apresentar uma tese que já tenha sido discutida em sala de aula como proposta do tema, o texto, conseqüentemente, também foi construído com base em argumentos que apenas resvalavam no tema, situando-se apenas no campo mais amplo do assunto, evidenciando dados e pesquisas que traziam conteúdos referentes ao suicídio sob o prisma mundial. Ainda na tentativa de defesa da tese, foi feita uma associação da problemática abordada (suicídio) com a falta de aconselhamento entre as pessoas, relacionando atos suicidas a mortes acidentais, sem explicar, detalhar ou contextualizar quais e como seriam essas relações. O que configura um texto com ideias superficiais em relação à temática, a qual é tangenciada na produção do estudante e, assim, abordada, apenas, parcialmente em relação ao tema apresentado.

Contudo, a proposta de produção apresentada pode não corresponder às habilidades e às competências de leitura e escrita dominadas pela estudante. Para uma discussão mais aprofundada, para além de uma apresentação do gênero quanto – estrutura, conteúdo e funcionamento –, deve-se dar especial atenção à temática estudada. Cabe, então, uma discussão do tema com os alunos sobre o entendimento acerca da temática abordada e socialização da ideia central, tese e argumentos levantados pelos estudantes a fim de evitar que eles dissertem sobre uma ideia que não esteja alinhada ao recorte temático solicitado. Em outras palavras, é preciso apresentar um tema sobre o qual os estudantes tenham pleno conhecimento e saibam discorrer a respeito dele. O professor deve analisar se o estudante apresentou, claramente, uma tese a ser defendida e se os argumentos

justificam a posição assumida por ele em relação à temática levantada pela proposta de redação e se o discente se mantém nos limites do tema, orientando-os para que não se afastem da ideia principal.

Assim, o professor precisa chamar a atenção do aluno para a leitura completa dos textos de apoio para que eles não se concentrem em apenas um dos itens pedidos, guiando-os a analisar a ideia principal e as secundárias que são apresentadas pelos textos motivadores e a levar em consideração o conjunto das informações oferecidas na proposta. Desse modo, acreditamos que, quando o aluno reconhece o ponto central da discussão, o risco de sair do tema é muito menor.

Vale ressaltar que, na redação analisada, o aluno tangenciou, mas não fugiu ao tema, haja vista que houve fuga parcial (tangenciamento) ao tema e não total, visto que o estudante trata da temática (suicídio), só não faz o recorte geográfico necessário. Fugir do tema, portanto, é abordá-lo de uma forma diferente do recorte temático ou do assunto apresentado pelos textos motivadores.

A argumentação apresentada no texto baseia-se em provas concretas, visto que traz dados da OMS sobre o quantitativo de pessoas que cometeram suicídio no mundo em 2012 e sobre o número de países que possuem estratégias de prevenção ao suicídio. Todavia, é necessário destacar que os argumentos apresentados, além de terem os dados alterados, foram construídos com informações apresentadas no texto motivador 2, revelando o incipiente repertório de conhecimento do aluno sobre o tema, sendo as poucas informações autorais trazidas no texto representativas de uma tentativa de interpretação dos dados apresentados.

Por isso, ressaltamos a importância da leitura e do conhecimento enciclopédico como forma de proporcionar aos estudantes condições de produzir bons textos, pois ler e escrever são habilidades e competências que permitem a construção de posicionamentos diante de temas sociais. Leitura e escrita não estão dissociadas da outra e nossa função enquanto professores é proporcionar meios que possibilitem que o aluno pratique a leitura e a

escrita de forma proficiente, haja vista a importância destas para que o aluno desenvolva senso crítico. Desse modo, a leitura é parte da interação verbal escrita, “enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 66).

Percebemos que houve uma dificuldade da estudante em discorrer sobre o tema abordado e isso prejudicou a progressão e aprofundamento do assunto no seu texto, além de os argumentos apresentados não trazerem informações que associem suicídio/ Brasil, conforme solicitado na proposta. Aos textos motivadores apresentados também não se pode dar total credibilidade, já que divergiam em relação aos mesmos dados apresentados, revelando-se frágeis na capacidade de convencer e persuadir o leitor atento, mostrando, assim, o pouco conhecimento do autor em relação ao tema e/ou a má seleção e interpretação dos dados que deveriam compor sua estratégia argumentativa a fim de se alcançar a adesão ou a aceitação do leitor à tese defendida.

Diante do exposto, percebe-se que uma proposta de ensino de produção com o gênero artigo de opinião que se limite a apenas aspectos do gênero torna-se incipiente, pois, muito além de estrutura, funcionamento e conteúdo, é necessário que o estudante seja exposto a uma proposta que não se limite à estrutura do gênero, mas que dê sentido à escrita dos alunos a partir da função social do gênero estudado por meio da análise de situações concretas de recepção e circulação do texto produzido.

c) O barema utilizado para avaliação e as notas atribuídas

Tendo em vista que o trabalho que vise ao desenvolvimento de habilidades de escrita deve contemplar não só aspectos linguísticos, já que eles por si não garantem a interpretabilidade e a coerência de um texto –, a avaliação da produção textual levou em consideração os elementos linguísticos, de textualização e pragmáticos presentes no

texto, utilizando-se de um barema (ver anexo) que previa a contemplação desses três elementos, tendo cada um deles o peso 3, 4 e 3, respectivamente, em uma escala que ascendia do nível zero (zero pontos) ao nível 5 (dez pontos).

A distribuição dos pesos quase em equivalência se deveu ao fato de que, no ensino fundamental, os estudantes ainda são iniciantes nas práticas mais formais de escrita. Dessa forma, os três elementos analisados podem ser considerados como complexos e desafiadores, e a garantia da valorização de cada um deles é passo importante para o desenvolvimento do escritor em formação.

É importante justificarmos que a atribuição de um peso um pouco superior no que tange à textualidade deveu-se ao fato de esse aspecto contemplar mais subitens de análise e assim avaliar de maneira mais pontual o conhecimento de mundo e enciclopédico dos estudantes, analisando a amplitude do repertório sociocultural de cada um, bem como a capacidade de mobilizá-lo na elaboração de estratégias argumentativas que colaborem para a defesa de um ponto de vista.

Nos parâmetros linguísticos, atribuímos o nível 3, tendo em vista a estruturação mediana dos períodos formados, com orações relativamente desenvolvidas e com subordinações, mas revelando problemas de pontuação, ortografia, acentuação e concordância, os quais não prejudicaram a compreensão do texto: “aconcelhar” no lugar de “aconselhar” - no primeiro parágrafo, a ausência do acento na palavra “também” - no segundo parágrafo - e na palavra “países” - terceiro parágrafo, “está” no lugar de “estar” -no terceiro parágrafo, ausência do sinal indicativo de crase em “combate a morte” - terceiro parágrafo, entre outros.

Nos parâmetros de textualização, atribuiu-se o nível 2, pois o texto foi desenvolvido apenas com base nas informações trazidas pelos textos motivadores, evidenciando uma articulação incipiente das ideias, visto que o estudante apresenta dificuldades em organizá-las, construindo uma discussão redundante sem a inserção de novas informações, comprometendo a progressão textual, a defesa de seu

ponto de vista, e a coerência do texto em razão da utilização de expressões sem uma relação de sentido dentro do contexto, com fragilidade na articulação das ideias e com uso inadequado de recursos coesivos. Para alcançar um nível mais elevado nesse quesito, faz-se necessário que haja progressão das ideias, pois, num processo de construção de texto, é indispensável a introdução de informação nova a outras já citadas, todos os dados precisam estar bem encadeados, tendo como resultado um discurso coerente, coeso e capaz de estabelecer uma comunicação eficiente com o leitor, de maneira clara e objetiva.

Avaliando os aspectos pragmáticos, o texto alcançou o nível 3, face à demonstração de conhecimento da estrutura e da finalidade do gênero e ao atendimento parcial do propósito comunicativo, já que o estudante formula seus argumentos de maneira incipiente, presos aos textos motivadores, o que prejudica a intenção de convencer o leitor mediante a apresentação de razões, em face de evidências ou provas a partir de um raciocínio coerente e consistente à luz de uma tese que também não justifica uma posição coerente com o que se espera acerca da temática apresentada.

3 Sugestões complementares para a atividade proposta

As atividades que visem à melhoria da proposta apresentada podem ser elaboradas utilizando-se a perspectiva da escrita como processo, conforme Soares (2009), ensinando os alunos a planejarem, em momento anterior à primeira versão do texto, tudo que deverá ser posteriormente escrito, considerando a intencionalidade do gênero, o interlocutor e também as suas características. Dessa forma, o estudante deverá construir um plano de escrita a ser executado, pesquisar sobre o assunto que será objeto de discussão, fazer rascunhos, reler o que está escrito, observar a progressão temática, como também melhorar outros aspectos discursivos do texto.

O professor deve transmitir ao estudante a ideia de produção do gênero artigo de opinião como forma de responder às demandas

sociais de se posicionar criticamente diante de um fato social, bem como promover debates em sala de aula sobre o assunto a ser discutido, norteados o aluno a perceber o recorte correto da temática e o seu ponto de vista sobre o assunto abordado, de modo a aguçá-lo a sua criticidade.

Como continuidade da proposta, também podem ser realizadas atividades colaborativas entre os alunos, levando em consideração os aspectos dos elementos linguísticos, de textualização e pragmáticos, o feedback com os colegas, por exemplo, é uma dessas atividades, pois segundo Mendonça e Johnson (1994, pp.745-746),

a interação entre pares, proporcionada pelas atividades de *feedback colaborativo*, permite que os alunos, ao se engajarem em uma conversa exploratória, construam o significado enquanto testam e trabalham novas ideias, conjugando, assim, os aspectos cognitivos e sociais (SOARES, 2009, p. 93, grifos do autor).

Esse tipo de atividade leva o aluno a adquirir certa autonomia e a participar efetivamente na colaboração da aprendizagem da escrita em conjunto com os colegas, favorecendo, assim, os processos que envolvem a produção da escrita. Sendo orientada pelo professor, o qual deverá listar e conduzir o que os alunos devem buscar e observar nos textos de seus colegas, a atividade colaborativa os ajuda a se apropriar do gênero, dos conteúdos e do contexto, de modo a melhorar sua escrita.

Como a argumentatividade permeia toda a linguagem humana, sugerimos uma proposta que priorize um ensino de língua que considere o real funcionamento desse fenômeno e que aborde a fase da leitura, da produção textual e da análise linguística. Assim, sugerimos que antes da realização da aula que visa à escrita da primeira versão da produção textual, a fase da leitura. É necessário, então, que o docente oriente os estudantes a organizarem as informações que serão utilizadas em suas produções e, em seguida, esboçem um esquema de desenvolvimento do texto, observando se revelou uma tese com

argumentos que a sustentem e com conclusão das ideias. Após a fase da escrita, o aluno deve fazer a releitura (ou revisão) textual observando palavras e trechos desnecessários, ideias vagas e contrárias ao tema, exposições inadequadas, períodos confusos, entre outros. Isso deve ser feito por meio de *feedbacks* do professor e dos alunos.

Nesse sentido, observamos que somente as correções ortográficas e gramaticais não são suficientes, é imprescindível, acima de tudo, que seja feita uma análise textual a partir da exposição das ideias. Portanto, a revisão do texto deve ser feita sempre, a fim de que haja um bom resultado e alcance aquilo que se quer dizer. Após esse processo de revisão, deve-se por em prática a atividade de reescrita. Assim, acreditamos que a prática de escrita a partir de um processo contribui para o desenvolvimento crítico dos estudantes, além de ampliar o seu conhecimento de mundo, possibilidade de autoria e significação do que se escreve.

Considerações Finais

Neste capítulo, referenciamos nas discussões trazidas por Antunes (2003), que compreendem a língua como atividade interativa entre interlocutores, sempre associada ao contexto e ao propósito comunicativo, e nos estudos de Passareli (2004) e Soares (2009), que entendem a produção textual na escola como um processo e não como um produto, a qual prescinde de etapas até o momento de sua finalização. Assim, ressaltamos a importância da leitura, que significa uma etapa fundamental para a prática de escrita, como também destacamos que seja fundamental que o professor possibilite situações de práticas de escrita em sala de aula como um processo que deve ser qualificado pelo próprio estudante-autor em interação com outros leitores (colegas, professores), por meio de *feedbacks* que orientem a reescrita e colaborem para se chegar a um produto final.

Embora a produção textual do aluno analisada apresente dificuldades, devemos considerar que a escrita de textos dissertativo-

argumentativos requer habilidades mais desenvolvidas, as quais serão adquiridas e aprimoradas com o próprio contato e com as tentativas de escrita de textos dessa natureza, sendo o erro e a insuficiência comuns à formação dos estudantes enquanto escritores.

Nessas práticas de escrita, é importante que eles passem a se reconhecer como alguém que já faz uso constante da argumentação em situações comuns do dia a dia, quando para conseguirem permissão ou adesão dos familiares ou colegas, lançam mão de estratégias argumentativas capazes de convencê-los e persuadi-los, com a importante diferença que, agora, na escola, essa argumentação se dará por escrito, dentro de uma estrutura textual previamente estabelecida e explicitada e sobre temáticas geralmente de cunho social, o que exigirá de cada um o pensar e o preparo prévio para essa produção textual.

Dessa forma, entendemos que, ao ter contato com os diversos gêneros da ordem do argumentar, os estudantes não devem recebê-los como algo distanciado de sua prática social habitual, mas sim como algo já conhecido e já utilizado por eles, sendo que agora eles poderão desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades tendo em vista que conhecerão as diversas estratégias de escrita das quais farão uso no intuito de alcançar os propósitos comunicativos pretendidos ou a eles solicitados.

Ao professor cabe o papel de ser leitor interessado, de compor mais uma voz das quais os alunos lançarão mão na elaboração de seus textos, propiciando-lhes a construção de um caminho que poderá assegurar o desenvolvimento de competências comunicativas eficientes, auxiliando-os a trilhar caminhos que ampararão as diversas práticas de escritas que deles serão cobradas e que também os auxiliarão no desenvolvimento de suas próprias estratégias metacognitivas, as quais lhes permitirão a inserção e a participação em diversas práticas sociais que prescindam do uso da escrita.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português**: encontro e interação. Parábola Editorial. São Paulo, 2003.

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça [et. al]. **Avaliação do texto escolar**: professor leitor/ aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever** – estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. – 3. ed., 11ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. – São Paulo: Editora Cortez, 2004.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual**: um guia para professores de português e de Línguas Estrangeiras. Petrópolis: Vozes, 2009.

ANEXOS

BAREMA 1						
PARÂMETROS	NÍVEL 0	NÍVEL 1 (2)	NÍVEL 2 (4)	NÍVEL 3 (6)	NÍVEL 4 (8)	NÍVEL 5
<p>1 ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS</p> <p>- escolha/adequação do léxico; - pontuação; - ortografia; - aspectos gramaticais (concordância, regência, modos e tempos verbais)</p>	<p>O aluno desconhece as normas de aplicação dos elementos linguísticos.</p>	<p>O aluno valida estruturas linguísticas rudimentares, sendo seu texto marcado por graves problemas de gramaticais, com estruturas sintáticas impróprias à série que estuda e frequentes desvios de pontuação e registro.</p>	<p>O aluno, apesar de lançar mão de alguma organização sintática, compromete seu texto com uma seleção pouco adequada do léxico, muitos desvios de ortografia, de concordância e de pontuação.</p>	<p>O aluno, de modo geral, produz períodos bem estruturados, mas seu texto ainda apresenta desvios de pontuação, de ortografia, de acentuação e de aspectos gramaticais.</p>	<p>O aluno organiza períodos de orações completas e sintaticamente bem estruturadas, com poucos desvios de ordem gramatical e de adequação lexical.</p>	<p>O aluno demonstra maturidade quanto à seleção/adequação do léxico, à pontuação, à ortografia e aos aspectos gramaticais usados em seu texto, apresentando um eventual equívoco em qualquer um desses elementos.</p>
<p>2 ELEMENTOS DE TEXTUALIZAÇÃO</p> <p>- atendimento ao tipo de texto e desenvolvimento do tema; - escolha adequada do título; - seleção e organização das informações/argumentos em prol da defesa de uma opinião; - progressão textual; - recursos coesivos; - unidade de sentido (coerência).</p>	<p>O aluno não atende ao tipo de texto proposto, bem como não articula informações relacionadas ao tema.</p>	<p>O aluno recorre a elementos que caracterizam outros tipos de texto, apresenta informações que não colaboram para a progressão textual (sem defesa de um ponto de vista) e demonstra dificuldade quanto ao uso de recursos coesivos.</p>	<p>O aluno, embora faça uso de certa progressão textual, com informações e opiniões relacionadas ao tema, ainda demonstra dificuldade em organizar as ideias e recorre a cópias dos textos motivadores e a muitas inadequações e superficialidades temáticas, lançando mão de poucos recursos coesivos.</p>	<p>O aluno desenvolve texto relativamente apropriado ao tema e tipo propostos, com articulação e hierarquia informacional razoáveis em defesa de um ponto de vista, mas tem repertório limitado de recursos coesivos.</p>	<p>O aluno lida bem com o tipo de texto solicitado e seleciona informações fluentes, com indícios de autoria, articulando-as entre si a partir de um bom número de recursos coesivos.</p>	<p>O aluno, além de atender ao tipo de texto solicitado, o faz com bastante propriedade, a partir da validação de informações fluentes, as quais configuram autoria, e lança mão de uso adequado de recursos coesivos.</p>
<p>3 ELEMENTOS PRAGMÁTICOS</p> <p>- propósito comunicativo; - adequação ao tipo de texto; - consideração dos possíveis interlocutores.</p>	<p>O aluno não consegue deixar claro o seu propósito comunicativo, também não atende ao tipo de texto e desconsidera os eventuais leitores imediatos (professor e colegas).</p>	<p>O aluno já demonstra ter noções de como anunciar seu propósito comunicativo, mas não consegue adequá-lo ao tipo de texto solicitado, nem considerar o tipo de leitores (professor e colegas).</p>	<p>O aluno sinaliza, de modo bastante incipiente, seu propósito comunicativo, mas os mecanismos usados são insuficientes para adequação ao texto solicitado e não considera os seus leitores imediatos (professor e colegas).</p>	<p>O aluno destaca o propósito comunicativo com relativo atendimento ao tipo de texto solicitado e já antevê o tipo de leitores de seu texto (professor e colegas).</p>	<p>O aluno anuncia o propósito comunicativo do seu texto de modo satisfatório, com boa adequação ao tipo de texto solicitado e particularidades reveladoras de seu conhecimento sobre o olhar dos leitores imediatos (professor e colegas).</p>	<p>O aluno apresenta o propósito comunicativo de seu texto com bastante propriedade, obedece às particularidades do tipo solicitado e considera o universo de leitores/interlocutores imediatos (professor e colegas)</p>

Fonte: Avaliação da disciplina *Ensino da escrita, didatização e avaliação* (PROFLETRAS UFS, 2017/1)

BAREMA 2						
ASPECTOS	NÍVEL 0	NÍVEL 1 (2,0)	NÍVEL 2 (4,0)	NÍVEL 3 (6,0)	NÍVEL 4 (8,0)	NÍVEL 5 (10,0)
1 ELEMENTOS LINGUÍSTICOS						
2 ELEMENTOS DE TEXTUALIZAÇÃO						
3 ELEMENTOS PRAGMÁTICOS						

Fonte: Avaliação da disciplina *Ensino da escrita, didatização e avaliação* (PROFLETRAS UFS, 2017/1)

ASPECTOS	CÁLCULO		SOMA
	NOTA	X PESO	
1 ELEMENTOS LINGUÍSTICOS			
2 ELEMENTOS DE TEXTUALIZAÇÃO			
3 ELEMENTOS PRAGMÁTICOS			
			RESULTADO:

Fonte: Avaliação da disciplina *Ensino da escrita, didatização e avaliação* (PROFLETRAS UFS, 2017/1)

PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE OS CRITÉRIOS DE CORREÇÃO

ALESSANDRA MARIA SILVA NASCIMENTO
DALILA SANTOS BISPO

Introdução

A produção de textos escritos no Ensino Fundamental, de forma especial na disciplina de Língua Portuguesa, desempenha papel importantíssimo, pois é uma atividade realizada como exercício para desenvolver a capacidade textual do sujeito, como afirma Passarelli (2012). É trabalho que deve ser realizado individual e coletivamente e que abrange uma gama de habilidades cujo desenvolvimento é de responsabilidade da escola, a qual deve propiciar situações adequadas para que o estudante aprenda a escrever melhor seus textos.

O contexto educacional atual revela que essa prática, via de regra, tem sido aplicada de modo equivocado. Os professores, provavelmente influenciados pela maneira como aprenderam a escrever, nem sempre conseguem abordar a produção escrita como processo que demanda um trabalho mais apurado. Solicitar aos alunos que diferenciem textos narrativos dos descritivos e dissertativos, ou ainda atividades do tipo “escreva um texto sobre...”, sem que tenha sido fornecido o devido embasamento sobre o assunto, são atitudes corriqueiras. Porém, esse tipo de abordagem não caracteriza o ensino de produção textual. Estudos recentes tratam o ensino de produção textual como processo que, segundo Passarelli (2012), é desenvolvido em etapas como: *planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e reescrita, e editoração.*

A abordagem da escrita como processo, “partindo da concepção de que a escrita é uma atividade de extrema importância na vida social, que serve como ferramenta para o exercício da cidadania” (SILVA, 2015, p.13), é de grande relevância, visto que subsidia o trabalho do professor para que ele próprio encontre prazer no que faz em função da consistente produtividade que pode instaurar e, conseqüentemente, propicia que também seus alunos encontrem o prazer do trabalho criativo, conforme Passarelli (2012).

Nesse âmbito, o professor age como incentivador, organizador, e ainda mediador da produção escrita. Longe de ser um dom dado a poucos, a habilidade de escrever é algo acessível a todos, mas que exige muito trabalho e dedicação tanto da parte do estudante, principal sujeito desse processo, quanto do professor-mediador.

Neste capítulo, enfatiza-se o papel desempenhado pelo professor nesse processo no que diz respeito à correção do texto dissertativo-argumentativo. Para tanto, ganham vez os estudos de Passarelli (2012), Suassuna (2011) e Silva (2015). Como tentativa de tornar a prática realmente mais eficaz, faz-se necessária a adoção de critérios de correção, no intuito de auxiliar primeiramente o aluno, que precisa ter noção do que será avaliado em seu texto, e também o professor, que precisa de parâmetros que norteiem o seu trabalho enquanto mediador da produção escrita.

1 A identificação de problemas na escrita dos alunos

Como avaliar a escrita dos alunos? Muito se discute, mas não há manual com garantia de sucesso nessa área. Cabe um processo de reflexão que suscite possibilidades a serem aplicadas na escola, rompendo com um paradigma de avaliação que mais se apropria da correção: o trabalho se concentra apenas em saber o que o aluno sabe, o que não sabe, quais os conhecimentos que domina. Essa forma de

avaliar limita a competência do aluno, que não alcança certas normas gramaticais e sequer toca no texto propriamente dito.

Sabe-se que o ensino de português nas escolas dá prioridade ao estudo da teoria gramatical, que é vista como “um conjunto de regras que devem ser seguidas para se falar e escrever corretamente. Muito tempo e esforço eram gastos com o ensino da metalinguagem e não com o ensino da língua” (MARINHO, 1997, p. 87). O que se ensina na escola é a estrutura da língua e não como ela deve ser utilizada.

Passarelli (2004, p. 27) admite que a escola guardou para si um segredo: “bons escritores planejam e revisam, além de produzirem muitos rascunhos ou esboços”. Assim, cabe um trabalho sob a perspectiva processual para que os alunos não vejam a primeira escritura como produto, mas como primeira versão, que pode e deve ser revista e aperfeiçoada. Acreditamos que as produções devem ser confrontadas pelo professor num processo de escrita e reescrita. Segundo Suassuna (2011),

Cabe destacar, em todo esse processo, o papel do professor, o qual, mais do que um identificador de problemas textuais, é um propiciador e facilitador da reflexão, na medida em que permite que o redator (aluno) seja exposto à interpretação do outro, passando a compreender melhor como seu discurso está sendo lido e de que forma essa leitura foi construída (SUASSUNA, 2011, p. 119).

Soares (2009, p. 23 – 24) entende a abordagem processual da escrita como “uma sequência de estágios organizados em três momentos distintos: a pré-escrita, a escrita e a pós-escrita ou revisão”. Esses estágios envolvem atividades específicas que têm a finalidade de auxiliar o autor na construção do texto e indicam que o diálogo precisa ocorrer continuamente: professor-aluno, alunos entre si, aluno com o conhecimento.

Infelizmente, das práticas de linguagem desenvolvidas na escola, a escrita é a menos sólida, por não se revestir, na ótica do professor, de critérios claros na sua abordagem e muito menos na

avaliação. A preferência é trabalhar mais a leitura que a escrita, já que esta exige do professor tempo para ler, organizar e refazer um planejamento.

A vagueza na articulação das aulas de produção textual ocorre por não se considerar a vivência processual da linguagem, mas apenas conteúdos. O que se vê na abordagem avaliativa são comentários vagos, como: “é um bom texto”, “precisa melhorar a linguagem” ou “continue produzindo”. Para o jovem aprendiz, tais conselhos em nada melhoram seu conhecimento, além de suscitarem velhas dúvidas: “o que foi bom no texto?”, “qual parte?”, “como melhorar a linguagem?”, “afinal, a qual linguagem o professor se refere?”. Geraldi (2007)¹, ao se referir a texto, ensino e avaliação, reconhece que, diante desse contexto, o aluno acaba sem vontade de escrever, de dizer sinceramente o que pensa, e até se recusa a fazer tarefa.

A seguir, trataremos a respeito do olhar sobre a avaliação quanto à escritura de textos na escola, apontando quais parâmetros norteiam as ações dos professores que se propõem a trabalhar com produção textual em sala de aula.

2 A correção textual: o que tem sido feito?

Estimular nos estudantes a expressão por meio da palavra escrita é um dos desafios da escola. Para que alunos se tornem autores de textos, inseridos em práticas sociais da atualidade, é preciso pensar na avaliação. Como uma das etapas da produção de texto, a tarefa exige interesse, atenção e aprofundamento. Aqui devem aparecer critérios para que o educador possa planejar intervenções, rever procedimentos e coordenar o processo de revisão junto com os alunos. Para Suassuna (2011),

¹ Em seu livro *Portas de passagem*, Geraldi (2007) discute possibilidades para a produção textual autônoma dos alunos. O autor considera lastimável restringir o trabalho com a escrita ao ensino teórico da gramática, uma vez que há uma série de fatores a serem considerados para que o estudante possa manifestar-se formal e informalmente por meio da escrita. Para isso, há que se valorizar as produções textuais, apontando incoerências como a vagueza que comprometem a textualidade, deixando-se os menos comprometedores para uma outra ocasião. Assim, a análise gradativa dos equívocos permitiria reflexão sobre as falhas, de modo que os alunos conseguiriam autocontrolar suas próprias produções de texto.

A correção de textos escolares não é uma mera aferição de domínio de regras, mas um trabalho de negociação de sentidos. Se escrever exige ter em mente as condições em que o texto será lido para deixar no papel marcas formais que permitam ao leitor ter acesso ao conteúdo, ler, por sua vez, requer considerar as condições em que o texto foi escrito, trabalhando num processo de cooperação com o autor. Em decorrência dessa concepção, a postura prescritivista deve dar lugar a uma atitude de mediação, buscando-se analisar as falhas e as virtudes, as ideias e as formas dos textos dos alunos, em conexão com suas muitas possibilidades de leitura (SUASSUNA, 2011, p. 120).

A experiência pedagógica e, naturalmente, os trabalhos no círculo acadêmico tomam a avaliação como essencial para o aprendizado na escrita, uma vez que os estudantes desejam isso de seus professores, afinal, eles são a referência. Ao enfrentar a página em branco e projetar suas ideias, muitos se decepcionam se só encontram riscos sob uma concordância inadequada ou sob uma palavra grafada erroneamente. Tais sinalizações apontam uma visão única de língua – a norma-padrão² – como legítima e correta.

As novas práticas avaliativas exigem mais leitura para rediscutir o que se ensina. Trata-se de um movimento didático e curricular que exige uma concepção teórica do texto e escrita como práticas sociais, ainda pouco vivenciadas pelo professorado no Ensino Fundamental. Encontram-se materiais voltados para o processo de intervenção no texto escrito de alunos, sugerindo que estratégias são pertinentes ao ensino da produção textual: Antunes (2009), Geraldi (2007) e Passarelli (2004) recomendam que tal abordagem seja feita a partir do ensino dos gêneros. Essa recomendação começa a ser incorporada à prática pedagógica de modo incipiente.

São poucos os referenciais que abordam a temática das revisões textuais (praticadas pelo professor) e da devolutiva dessa correção ao

² Teóricos como Geraldi (2007) acreditam ser inútil e pouco significativo mostrar apenas um conhecimento da norma-padrão: ao desconsiderar outras modalidades linguísticas necessárias no processo de interação não ocorre uma reflexão sobre as alternativas de uso e domínio da língua que o aluno precisa experimentar em sala de aula. Além disso, há que se destacar os mecanismos de textualização que colaboram para a coerência e a coesão textuais.

aluno. Geraldi (2003, p.135) considera a produção de textos “como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. Por essa razão, exige-se uma proposta que signifique, para o aluno, evolução de seu texto escrito, passando-se pelo viés processual. Ou seja, considera-se que, após a produção escrita, o professor realize suas intervenções, devolva o texto ao aluno, solicite-lhe que reveja as sugestões dadas e que o reescreva, eliminando ou alterando as falhas e incluindo informações necessárias. Sobre isso, Suassuna (2011) ainda afirma que

As situações didáticas de discussão e reelaboração coletiva de textos se constituem, pois, numa alternativa à prática tradicional de ensino de Língua Portuguesa, especificamente dos conteúdos gramaticais. O professor, interlocutor efetivo dos alunos, fará perguntas a esses textos, motivadas, sobretudo, pelos problemas neles encontrados. É no esforço de responder aos questionamentos do professor e dos pares que o aluno propõe novas versões para a sua produção, para o que terá de desenvolver e acionar estratégias linguísticas e discursivas as mais diversas. Se o professor deseja dialogar com o texto do aluno, isso acaba por ser mais útil à compreensão dos recursos expressivos manuseados na construção e reconstrução do texto do que uma mera ação corretiva (SUASSUNA, 2011, p. 121).

Geraldi (2003, p.137) destaca pontos fundamentais no momento da escrita como: “ter o que dizer” (conteúdo); “uma razão para dizer o que se tem a dizer”; que “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”. Isso mostra a importância da situação social como motivação e fator que determina o rumo da escrita.

O que se nota é uma preocupação maior em selecionar e aplicar metodologias de apresentação dos gêneros: em diversas escolas, os professores tentam desenvolver sequências didáticas capazes de levar os alunos a se tornarem pessoas que escrevem poemas, memórias literárias, crônicas e artigos de opinião. A escrita passou a ser vista como um processo complexo, que deve ser ensinado a fim de que o

aluno o internalize: “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1978, p. 87).

A partir dessas práticas, cabe uma reflexão sobre a avaliação e o modo como essa colaboraria para aperfeiçoamento do texto nas mãos dos alunos. Portanto, os critérios de correção devem estar claros para os professores e, naturalmente, para os alunos.

3 Sugestões de critérios de correção da produção textual

A avaliação precisa conter o gesto dialógico próprio da escrita: rever, reformular, revisar, reescrever e identificar o interlocutor. O processo depende das esferas em que o texto circula, podendo-se cortar o texto para adequá-lo às circunstâncias. Observa-se um cuidado com o destinatário, a definição do gênero, delimitando um pouco mais a situação de produção, buscando a clareza no que e como escrever.

Pontuar as irregularidades de cada parágrafo, chamar atenção para a organização do texto, as lacunas, as repetições, as inadequações: “o que você está dizendo aqui?”, “a informação está no lugar certo?”. Assim, o estudante aproveita as orientações para fazer uma nova versão.

Os critérios precisam ser consistentes e revistos desde o início da situação de produção. Avaliar implica tomar decisões a partir de juízos de valor, incluindo-se as decisões mais simples e rápidas. Há que se identificar um conjunto de operações – com a intenção de tornar o texto aceitável para os leitores pretendidos – que incidem sobre as produções do aluno anteriores à versão final, e esses procedimentos atuam na evolução do texto escrito. Em que medida a escrita do aprendiz revela uma adequada assimilação do funcionamento do gênero abordado, seja como discurso, seja como plano geral de texto? Até que ponto seu trabalho com a escrita confere autenticidade à produção, de modo a permitir que a voz de quem escreveu se

manifeste? Perguntas desse tipo devem nortear a elaboração de critérios e, acima de tudo, o desenvolvimento de uma cultura de avaliação apropriada ao ensino público.

Para classificar o nível de desempenho da produção textual, entendemos haver a seguinte relação entre notas e habilidades a se alcançarem:

Nível Insuficiente – os alunos estão abaixo do nível básico, sendo que as habilidades de escrita são insuficientes para a série na qual se inserem. A nota fica abaixo de 2,0.

Nível Suficiente – as competências e habilidades para produzir texto ocorrem de maneira limitada, atendendo minimamente as estruturas do gênero pedido (notas entre 3,0 e 5,0). Se o aluno atingir de modo pleno as habilidades esperadas para esta série, a nota circulará entre 5,0 e 8,0.

Nível Avançado – quando for demonstrado domínio das competências e habilidades na escrita acima das expectativas para a série em que se encontram, a nota se alternará entre 8,0 e 10,0.

A respeito das competências, o avaliador precisa ter em mente:

COMPETÊNCIA	MUITO BOM NOTA 2,5	BOM NOTA 2,0	REGULAR NOTA 1,5	INSUFICIENTE NOTA 0,5
1.Tema Compreende a proposta e desenvolve o tema de maneira satisfatória.				
2.Gênero Apresenta a estrutura organizacional esperada para o gênero solicitado, desenvolvendo seus elementos constituintes				
3. Coesão/Coerência Organiza as partes do texto, demonstrando articulação na escrita a partir de elementos coesivos e lógica.				
4.Registro Demonstra domínio das normas da escrita com poucos desvios gramaticais.				

Fonte: Adaptado do Saresp

Pensemos em um recorte de turma e gênero que aqui se voltam para o 8º ano. A escolha dessa série deve-se ao fato de que muitos docentes trazem consigo dúvidas sobre como trabalhar a produção de textos com um caráter processual a partir do ensino de gêneros. Inicialmente, é necessário o aluno aprender que os textos precisam ser revisados e que ele próprio deve ser o primeiro leitor de seu texto.

Sobre o gênero, é bom selecionar um que já faz parte do universo desse público como ouvinte e leitor, pois é mais simples de se apropriar devido às características composicionais para a produção escrita, não se restringindo apenas à ortografia e aos aspectos normativos da gramática. Atenemos para as características composicionais do gênero, a variação de registro (formal e informal), a organização textual, as condições de produção (o autor, o público a quem o texto se dirige, o objetivo do autor etc.).

Quando o aluno não participa de nenhuma atividade prévia antes da escrita, sente dificuldades no momento da produção, pois não é levado pelo professor-mediador a despertar e desenvolver seus conhecimentos prévios sobre o assunto solicitado, passando apenas a preencher a folha de papel em branco, com o objetivo de ganhar uma boa nota, logo ela é produzida “para a escola - redação” (GERALDI, 2003).

A primeira versão serve como diagnóstico. É a partir dela que o professor conduz o trabalho, sem abrir mão de sinalizações fundamentais para a devolutiva ao aluno, que pode ocorrer da seguinte forma:

- Parada na carteira do aluno: fazer comentários sobre o progresso, pois o aluno será capaz de monitorar seu próprio trabalho, terá maior satisfação consigo mesmo e um desempenho geral melhor. Quando os alunos ouvem comentários, conseguem aprender com os erros, fazer as mudanças necessárias e alcançar realizações mais importantes.

- Convite individual para diálogo com o professor: ao reservar um tempo para se sentar com o aluno e fazer críticas construtivas,

oferecer a ajuda necessária, fazer sugestões e comentários positivos, os professores afetam de maneira positiva o aprendizado do aluno.

- Respostas por escrito na versão 1: são as anotações que o professor faz no texto do aluno. Essas anotações devem se concentrar em dois ou três itens que precisam ser trabalhados e dar exemplos de como melhorá-los. Apontar itens bem feitos e os que podem ser melhorados.

- Análise coletiva da produção textual de um aluno: com a permissão do aluno, apresenta-se à turma a avaliação do seu próprio texto, de modo que os alunos sejam levados a perceber informações vagas, repetições, pontuação e organização dos parágrafos. É nessa situação de análise linguística, de revisão coletiva de um texto, que o aluno poderá aprender normas de questões simples ou alterar a linguagem conforme a situação que está sendo simulada para produzir tal gênero.

Evidentemente, esse trabalho minucioso requer análise prévia dos textos produzidos com um planejamento claro dos critérios a se avaliarem, instigando os alunos a reconhecerem por si mesmos tais aspectos da avaliação e sugerindo novas versões da produção textual. Espera-se, na segunda versão, que o aluno responda às questões apresentadas pelo professor e vá além.

Por fim, apresentaremos uma experiência de trabalho com produção textual e a exposição analítica desse processo de escrita apoiado em critérios que serão apontados como relevantes para uma avaliação coerente, capaz de melhorar o desempenho do aluno.

4 Análise de um texto dissertativo-argumentativo

O texto a seguir foi produzido por um(a) aluno(a) do 8º ano do Ensino Fundamental cuja identidade é desconhecida. Para a realização desta atividade, foi dirigido à turma o seguinte comando:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um artigo de opinião, em norma formal escrita da língua portuguesa, sobre o tema “A questão do aumento de casos de suicídio no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Avaliação da disciplina Ensino da escrita, didatização e avaliação (PROFLETRAS UFS, 2017/1)

Conforme anunciado no comando da atividade, o(a) aluno(a) teve acesso a quatro textos motivadores: i) o primeiro, sobre a série *13 reasons why*, que aborda o tema do suicídio; ii) o segundo, sobre o suicídio na visão de especialistas e para a Organização Mundial de Saúde; iii) o terceiro, sobre a taxa de suicídio no Brasil, que cresceu mais de 40% entre os jovens e que precisa ser tratado como um problema de saúde pública, com políticas e programas específicos; iv) e o quarto, a imagem do braço de um(a) jovem, no qual foi desenhada, com objeto perfuro-cortante, a imagem de uma baleia em alusão ao jogo da “Baleia azul”, conhecido como o “jogo do suicídio”.

Artigo de Opinião

Muito se debate sobre os casos de suicídio no Brasil. Isso decorre na maioria das vezes porque são rejeitadas. Outro fator que contribui é o bullying.

As pessoas muitas vezes são rejeitadas por cor de pele, por ter problemas físicos e muitos mais fatores, que levam as pessoas a sentir um tuzio e se sentir sozinho, para resolver esse problema de suicídio as pessoas que estão sofrendo poderiam procurar ajuda especializada como psicólogos ou fazer a pessoa compreender o verdadeiro sentido da vida.

O bullying é uma das principais causas do suicídio, o bullying pode acontecer por diversos fatores, como: características físicas, e outros fatores. As pessoas que sofrem bullying na maioria das vezes não denunciam com medo de serem mortas pelo agressor, a solução seria fazer a denuncia de forma sigilosa.

E então, o suicídio é algo muito discutido e que devemos tratar esse assunto de extrema importancia, podendo ser resolvido com ajuda de amigos ou psicólogos.

Fonte: Avaliação da disciplina Ensino da escrita, didatização e avaliação (PROFLETRAS UFS, 2017/1)

Observa-se que o texto apresentado está de acordo com a estrutura formal de uma argumentação (artigo de opinião), possuindo introdução, desenvolvimento e conclusão. Segundo Passarelli (2012, p. 240), “o argumento é uma manifestação linguística, construída por enunciados que, relacionados uns com os outros, incluem uma asserção capaz de levar a uma conclusão”. Com base nesse conceito, é possível perceber que o(a) aluno(a) elaborou o texto sobre a questão do aumento de casos de suicídio no Brasil a partir de duas situações:

- 1) a rejeição que muitas pessoas sofrem;
- 2) o problema do *bullying*.

Nota-se que, apesar de ter a sua disposição textos motivadores com bastantes informações sobre o assunto, o(a) aluno(a) preferiu utilizar seu conhecimento prévio, já que as duas situações escolhidas não foram citadas nesses textos.

Ao atribuir o aumento dos casos de suicídio às situações de rejeição e ao *bullying*, o(a) autor(a) faz uso do argumento pragmático, “que se fundamenta na relação de dois acontecimentos sucessivos por meio de um vínculo causal, como a transferência de uma consequência para a sua causa” (PASSARELLI, 2012, p. 250). Sendo assim, o(a) aluno(a) entende o suicídio como consequência das duas situações apresentadas ao longo de seu artigo e, de forma bem simples, consegue desenvolver um ponto de vista e apresentar uma proposta de intervenção.

Avaliando-se o texto quanto aos elementos linguísticos, nota-se que o(a) aluno(a) apresenta boa adequação do léxico, demonstrando domínio da ortografia e dos demais aspectos gramaticais, com ocorrência de raros desvios (ex.: falta de acentuação em algumas palavras).

No que se refere aos elementos de textualização, o(a) aluno(a) atende ao tipo de texto solicitado, porém não escolhe um título, limitando-se a usar a classificação “Artigo de opinião”. Ele(a) seleciona e organiza informações baseando-se em seus conhecimentos prévios, dando indícios de autoria, e faz isso com coerência e coesão. Quanto

aos elementos pragmáticos, o(a) aluno(a) atende ao propósito comunicativo de forma satisfatória, de modo que seus leitores imediatos têm condições de compreender claramente as ideias apresentadas no texto.

Segundo a tabela de critérios de correção sugerida na seção 3, o texto em questão poderia receber a seguinte avaliação:

COMPETÊNCIA	MUITO BOM NOTA 2,5	BOM NOTA 2,0	REGULAR NOTA 1,5	INSUFICIENTE NOTA 0,5
1.Tema Compreende a proposta e desenvolve o tema de maneira satisfatória.		2,0		
2.Gênero Apresenta a estrutura organizacional esperada para o gênero solicitado, desenvolvendo seus elementos constituintes	2,5			
3. Coesão/Coerência Organiza as partes do texto, demonstrando articulação na escrita a partir de elementos coesivos e lógica.		2,0		
4.Registro Demonstra domínio das normas da escrita com poucos desvios gramaticais.		2,0		

Fonte: Adaptado do Saesp

Conclui-se, portanto, que esse(a) aluno(a) teve um aproveitamento muito bom na produção de um artigo de opinião, sendo-lhe atribuída a nota 8,5, apresentando condições de desenvolver-se ainda mais, considerando-se que ainda está no 8º ano do Ensino Fundamental.

O trabalho com o gênero artigo de opinião e demais textos dissertativos no Ensino Fundamental é de suma importância, principalmente por conta do seu propósito comunicativo. O que se observa hoje em dia é o trabalho “mecanizado” desse gênero textual com vistas ao Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), e não é esse

o objetivo do ensino dos gêneros textuais, pois o propósito primeiro é sempre a comunicação.

Nesse processo, o professor exerce um papel fundamental, pois ele orienta cada etapa da produção textual, avaliando todo o trabalho, cuidando para que o aluno obtenha um progresso contínuo. O leitor imediato do texto do aluno é o professor, ou seja, é para este que o aluno escreve, por isso seu olhar sobre o texto do aluno é valiosíssimo e grande é a sua responsabilidade no processo de ensino da escrita.

Como sugestão de continuidade do trabalho com o texto em questão, no intuito de reescrevê-lo com melhorias, já que se apresenta de forma satisfatória, o professor poderia indicar a autocorreção (correção indireta ou indicativa), sinalizando as palavras que necessitam de acento ou as ideias que podem ser mais exploradas com o auxílio das informações contidas nos textos motivadores, por exemplo. Com esse *feedback* vindo do professor, o aluno teria a oportunidade de aperfeiçoar ainda mais o seu texto, porém esse processo deve ser bem orientado a fim de não dificultar a correção, “induzindo o aluno a corrigir algo que está certo, mas que acredita que o professor possa ter indicado como errado” (SOARES, 2009, p. 69 – 70).

Outra atividade interessante seria o *feedback* vindo dos colegas ou *feedback* colaborativo, que “permite que os alunos, ao se engajarem em uma conversa exploratória, construam o significado enquanto testam e trabalham novas ideias, conjugando, assim, os aspectos cognitivos e sociais da linguagem” (SOARES, 2009, p. 93). Nesse caso, os colegas poderiam sugerir novas ideias para um aprofundamento do tema sugerido para o texto.

5 Considerações finais

Perceber o ensino da produção textual como um trabalho processual e não como mera escrita de um texto sem objetivo é um desafio. Quando a redação permanece na primeira versão feita pelo

aluno, com a nota da primeira e única correção do professor, não se veem avanços no ensino-aprendizagem.

Este trabalho propõe a contextualização das propostas desse ensino com temas que articulem a vivência do aluno por meio de gêneros. Trata-se de textos com características próprias e linguagem adequada ao contexto de comunicação. Oferece-se uma alternativa para a atuação do professor quanto ao desenvolvimento da competência escritora dos estudantes. Diante desse objetivo, discutiram-se aqui algumas estratégias de correção relevantes para o trabalho de conduzir o aluno a evoluir em sua produção escrita.

Referências bibliográficas

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: _____ (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2007, pp. 59 – 79.

MARINHO, Janice Helena Chaves. Produção textual. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; MENDES, Eliana Amarante de Mendonça (orgs.). **Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1997, pp. 87 – 95.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras**. Petrópolis: Vozes, 2009.

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Relatório pedagógico: 2010 SARESP**. Língua portuguesa.

SILVA, Leilane Ramos da. Processo e produto a um só tempo: reflexões sobre a escrita escolar. In: SILVA, Leilane Ramos da; CARDOSO, Denise Porto (orgs.). **Gênero, livro didático e concepção de escrita**: diálogos sobre produção textual. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015, pp. 13 – 29.

SUASSUNA, Lívia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In.: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 119 – 143.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PRODUÇÃO DE TEXTO, AVALIAÇÃO E *FEEDBACK*

EDLEIDE SANTOS ROZA
JANDIRA CRAVO BARBALHO NETA

Introdução

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na área de linguagens, “as práticas de linguagem são produtos culturais que organizam e estruturam as relações humanas” (BRASIL, 2017, p.60). Este documento enfatiza a interação constituída por meio da linguagem, destacando esta como objeto de reflexão e análise, e estabelecendo que a aprendizagem, ao longo do ensino fundamental, seja estruturada visando a ampliação da capacidade expressiva do estudante. Todavia, como estabelecer um processo interativo dentro de uma concepção de escrita escolar que prioriza o produto, desconsiderando o processo? Como fazer para que a avaliação que, tradicionalmente, sempre esteve a cargo do docente, passe a envolver também o discente, de maneira que este não fique mais como mero espectador de sua própria avaliação?

Aprender é um processo contínuo. Aprender a escrever não poderia distar disso. Contudo, não são poucas as vezes em que, na escola, a produção textual é tomada como um produto, ou seja, como algo “pronto” e “acabado”, resultante de uma atividade de escrita à qual, ainda, não raramente, é atribuída uma nota. Entretanto, é preciso redirecionar o olhar para além dessa concepção e considerar “como” o aluno escreve, baseando-se no princípio de que “não existe nenhum marco inicial ou final para o aprendizado de uma pessoa”. (PASSARELLI, 2012, p.147).

A produção de texto precisa ser vista como processo e não como produto (PASSARELLI, 2012; SILVA, 2015), haja vista não existir, em termos de língua, “certo” ou “errado”, mas sim adequações do texto ao contexto onde ele se inscreve, considerando as possibilidades linguísticas dos sujeitos envolvidos, ou seja, quem escreve (escritor) para quem escreve (interlocutor). O foco, portanto, é a interação, a aprendizagem dela decorrente, a continuidade, o processo e não o produto, a nota, ou o cumprimento/encerramento do programa de uma determinada disciplina, estabelecido para um determinado intervalo de tempo no processo de ensino-aprendizagem.

Na escola, a produção textual, quando concebida como um momento estanque, como algo a ser feito a partir de um comando dado, tendo um fim em si mesmo, seja para punir, seja para avaliar, atribuindo uma nota, passa a ser caracterizada como problemática quer pela “falta de orientações pedagógicas do professor para com o alunado”, quer pelo fato de ser concebida como “um ajuste de contas”, servindo como “instrumento de reprovação” pela inabilidade dos discentes para escrever. (SILVA, 2015). Em consonância com Passarelli (2012), defendendo a tese de que a produção textual na escola deve ser vista como processo e não como produto, Silva (2015, p. 15) denuncia: “Infelizmente, ainda é muito comum que tal atividade seja usada pelo professor para preencher espaço de uma aula mal preparada e vista pelos alunos como uma punição.”

Para se caminhar na contramão desse modo tradicional de ensino da escrita na escola, é preciso mostrar aos estudantes como acontece o processo de produção de um texto nas práticas sociais efetivas: “um autor mais experiente relê e reescreve uma página de seu texto muitas vezes [...] revisando repetidamente”. (PASSARELLI, 2012, p. 150). Os aprendizes precisam tomar consciência disso e muitos professores também. Quem sabe assim, compreendendo os modos como a escrita acontece fora do contexto interno da escola, o ensino da produção textual escolar começa a trilhar por outros caminhos mais frutuosos.

Sustentado nessa premissa, este capítulo versa sobre o que avaliar na produção textual do discente e como avaliar e qual a importância do *feedback* nesse processo. A fim de alcançar tal propósito, tomou-se para análise o texto “Redação”, produzido por um aluno do 8º ano. Este se encontra exposto adiante, na seção 4, intitulada “A produção textual do aluno: Que caminho trilhar? Como avaliar?”, onde é alvo de uma análise mais acurada. Inicialmente, cabe-nos dizer que os textos que motivaram sua realização estão incursos na seção 1.2, “Da teoria à prática”, do sexto capítulo deste livro, intitulado “Texto argumentativo: uma prática real da reescrita em sala de aula”, de autoria de Fabíola dos Santos Lima.

Esses textos-base, apresentados na proposta de redação dada, enfatizaram uma temática bastante polêmica – “A questão do aumento de casos de suicídio no Brasil” – à qual não compete apenas um posicionamento contra ou a favor do ato (orientação tradicionalmente dada na elaboração dos textos dissertativo-argumentativos escolares) sob pena de ferir-se os direitos humanos, mas uma argumentação em defesa da prevenção da ocorrência de tal ato.

O texto 1 apontou o suicídio como “um problema de saúde pública, mas ainda visto como tabu social”, de incidência maior entre “*jovens* do sexo feminino, tendo como vetores mais frequentes a depressão, a esquizofrenia e o consumo de drogas”. O texto 2 direciona ainda mais a argumentação, delimitando o âmbito para o público jovem ao iniciar com: “Para muitos especialistas, o suicídio *juvenil* tem contornos epidêmicos.” E acrescenta um dado importante: “segundo estatísticas do órgão, tirar a própria vida já é a segunda principal causa da morte em todo mundo para pessoas de 15 a 29 anos de idade”. O texto 3 apresenta dados referentes ao Brasil: “Nos últimos 10 anos, a taxa de suicídio cresceu mais de 40% entre brasileiros de 15 a 29 anos.” Ele aponta para o tabu existente em torno da questão do suicídio como um dos “principais obstáculos no combate desse grave problema” e apresenta duas citações: uma direta, do senador Garibaldi; e outra indireta, do professor de psicologia da Universidade de Brasília (UnB),

fazendo referência a propostas de intervenção por meio de “campanhas educativas e ações de prevenção”. Por fim, o texto 4 é construído por meio de uma imagem: o desenho de uma imensa baleia feito em um antebraço. Este se refere ao jogo Baleia Azul, disponível na internet, que, segundo analistas, propõe aos seus usuários a execução de cinquenta tarefas que, no fim, os levam a cometer suicídio.

Apresentados os textos-base e mencionado o texto escolhido para análise neste trabalho, é imperioso agora discorrer acerca das concepções sobre as quais ele se encontra alicerçado.

1 Produção de texto na escola: o início de um longo processo e não seu fim

Neste estudo, somamo-nos à discussão daqueles que veem a escrita como um processo e não meramente como um produto. Defendemos que o primeiro texto produzido pelo aluno em uma situação de ensino, mesmo que seja feito a partir de um tema claramente proposto – “A questão do aumento de casos de suicídio no Brasil” –, com orientações explícitas – “selecione”, “organize”, “relacione”, “de forma coerente e coesa” – e com um gênero definido – “artigo de opinião” – não deve ser considerado como o último. Pelo contrário, ele deve ser visto como a “ponta de um *iceberg*” a partir do qual muitas outras atividades de escrita e reescrita serão desenvolvidas.

Passarelli (2012) propõe um caminho para o processo da escrita contemplando quatro etapas: planejamento (seleção de informações e organização das ideias); tradução de ideias em palavras (elaboração da primeira versão do texto); revisão e reescrita (elaboração de seguidas versões do texto com base nos *feedback* estabelecidos pelos professores e pelos colegas); editoração (socialização do texto produzido). Para todas essas etapas, a autora estabelece o bom senso (consideração da realidade concreta), a intuição (abertura ao mundo das possibilidades) e os sentimentos (consideração dos valores pessoais) como elementos de

vigilância, funcionando em seu conjunto como verdadeiro “guardião do texto”.

[...] para escrever, é preciso dar-se conta de que somente com muito empenho e reflexão, elaborando texto(s) provisório(s), revisando, revisando e revisando, trocando ideias, buscando mais informações, conversando com outras pessoas e, às vezes, reescrevendo tudo mais uma vez é que os escritores conseguem escrever o que pretendiam dizer. (PASSARELLI, 2012, p. 145).

Percebe-se, pois, que a passagem de leitor a escritor não é nada fácil. Por exemplo, não é o fato de ter lido um ou até mais de um artigo de opinião em sala que assegurará a escrita competente desse gênero na primeira vez em que seja produzido, como se o ato de escrever um texto fosse ou decorresse de um fluxo linear e plano. Para elaboração do texto que se tornou objeto de estudo neste capítulo foi solicitada a produção de um “artigo de opinião”, apresentando “proposta de intervenção que respeite os direitos humanos”. Neste caso, além do conhecimento da temática, é preciso que o docente certifique-se de que o aluno conhece o gênero proposto e, caso não conheça, toda uma metodologia deverá ser desenvolvida no sentido de que ele tome conhecimento primeiro do que é esse gênero, como é constituído, quais as esferas onde ele circula na sociedade, os suportes nos quais geralmente são apresentados, o público-leitor (os interlocutores para os quais, normalmente, são escritos), o tipo de linguagem utilizada (formal; norma-padrão), dentre outros aspectos relativos ao gênero.

Especificamente, no que concerne à produção de textos argumentativos, tipo textual escolhido para análise neste capítulo, a ênfase é dada na articulação das ideias de modo a levar o interlocutor a adotar um posicionamento, conduzindo-o a aceitar o que é transmitido, fazendo-o crer no que é dito. Segundo Passarelli (2012, p. 249), em um

texto predominantemente argumentativo, a exemplo do artigo de opinião, da carta, do texto dissertativo-argumentativo, mais conhecido como gênero escolar, no processamento textual, o enunciador vale-se de procedimentos argumentativos, cujo propósito é convencer e persuadir o leitor. Para isso, o enunciador faz escolhas lexicais, gramaticais e linguísticas que permitem perceber sua opinião. Nesse sentido, a atividade mediadora e revisora do professor deve partir da observação da própria escrita discente de forma a estabelecer o *feedback* de maneira a ajudá-lo a alcançar com êxito seus propósitos ao usar a língua escrita para proferir seus discursos e defender seu ponto de vista. Somente a partir da análise do próprio texto do aluno, o docente poderá estabelecer a mediação adequada entre o que ele sabe – Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) – e o que ele precisa aprender, o “novo” que lhe é apresentado – Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). (VYGOTSKY, 2000).

Por tratar-se do 8º ano, a depender do nível de conhecimento e de escrita da turma, o docente, não necessariamente, deva solicitar um artigo de opinião, uma vez que há inúmeros outros gêneros onde uma opinião pode ser emitida, a exemplo da estrutura básica de um texto dissertativo-argumentativo escolar com introdução, desenvolvimento e conclusão; ou uma carta direcionada às autoridades competentes, apresentando propostas de combate ao suicídio pela prevenção, conforme a própria orientação temática sugere. Neste caso, a produção de texto, atrelada a uma função social, aproxima-se da forma como o gênero é efetivado na sociedade, servindo também para promover a compreensão do sujeito como agente, construtor do meio onde vive por meio da expressão e da defesa de sua forma de estar no mundo e de compreendê-lo.

Para elaboração de seu texto, o discente deve ser orientado a ler outros textos que versem sobre o tema proposto, destacando suas ideias principais e também algumas citações, elaborando no final um resumo sobre o que entendeu. Esse material deve ser apresentado e discutido com o professor, que estabelecerá o *feedback* ante as leituras

feitas. Concluída esta fase, o estudante deve ser orientado a passar à fase do planejamento, selecionando as informações que sustentarão sua tese, ou seja, a ideia central a ser defendida. Outras estratégias, como propor um debate em sala para apresentação e discussão das ideias destacadas, poderão ser efetivadas antes do início da produção textual escrita.

O modo de entender a escrita é fazendo, ou seja, *escrevendo*, *compartilhando* com outros, *escutando* suas ideias, adicionando algo ou *revisando* alguns pontos dessas mesmas ideias e, gradativamente, aprendendo e incorporando as convenções gramaticais nos próprios textos. (PASSARELLI, 2012, pp. 147-148, grifos nossos).

Se os escritores melhoram suas comunicações por meio da escrita, escrevendo e reescrevendo, criando e recriando, passando por várias etapas de revisão até chegar a um produto considerado satisfatório, por que não se processar o mesmo em sala de aula? Em situação corriqueira escolar, raramente as crianças releem e escrevem o texto produzido. “Normalmente, nas aulas de redação, todas as etapas têm de ser realizadas e o professor ainda vai atribuir uma nota para esse produto produzido a jato” (PASSARELLI, 2012, p. 150). Por isso, é importante aqui se repensar o que é mesmo a avaliação na escola e qual sua real funcionalidade dentro do processo de ensino-aprendizagem que tem como foco o desenvolvimento da produção textual do aprendiz.

Consoante Passarelli (2012, p. 171): “Nota é apenas a descrição resumida de uma realidade.” Ao deparar-se com a produção textual do aluno, o professor não deve encerrá-la, simplesmente, atribuindo-lhe uma nota, como se esta, por si só, dissesse tudo. De acordo com essa autora, a avaliação é um recurso metodológico que auxilia o docente no tocante à organização do processo ensino-aprendizagem e o educador é “aquele que faz uso da avaliação para seus alunos aprenderem mais e melhor”. (PASSARELLI, 2012, pp. 171-172).

Dessa forma, olhar para a produção textual, intitulada “Redação”, aposta na seção 4 e, simplesmente, atribuir-lhe uma nota expressa muito pouco ou quase nada em termos de aprendizagem. A nota não diz em que o estudante melhorou, em quais competências já conseguiu avançar, onde ele precisa melhorar ainda mais. Ela apenas encerra, em um conceito quantificado, uma série de inferências que, se não traduzidas qualitativamente, se não verbalizadas, se não compartilhadas com o aluno-autor, na prática, em nada contribuirá para o aprimoramento da escrita deste. Assim, a avaliação feita pelo docente, fundamentada em uma abordagem processual da escrita, deve ter como propósito mediar a escrita textual, de maneira que o docente possa oferecer o *feedback* necessário para a melhoria e aprimoramento do texto do aluno. Nesse sentido, é relevante questionar: O que é mesmo avaliar? É somente uma adequação do texto à norma-padrão, ou seja, mera análise do que é “certo” ou “errado” de acordo com as convenções ortográficas, tendo em vista a atribuição de uma nota, ou é um importante momento no processo de ensino-aprendizagem, propício ao estabelecimento do *feedback*, elemento imprescindível para a adequada continuidade do processo? Acerca dessa questão discorrer-se-á, mais especificamente, a seguir.

2 O que é mesmo avaliar?

Na abordagem do texto como processo, “o foco da escrita recai sobre as habilidades linguísticas do aluno tais como o planejamento, a seleção de ideias, a revisão e a editoração, tendo sempre em mente o contexto de produção (quem fala, para quem fala, onde fala e com qual propósito)”. (SOARES, 2013, p. 3). Essa concepção condiz com uma perspectiva dialógica de ensino e vai de encontro à forma tradicional de se conceber a avaliação na escola.

De acordo com Antunes (2009, p. 217), as concepções de ensino e avaliação são “atividades” e, assim sendo, dependem de um “sistema de concepções, de um conjunto de princípios a partir dos quais se

definem e se delimitam. Tais concepções ou princípios [...] imprimem a direção da atividade, [...] demarcam o fluxo, a direção e os objetivos de cada passo”.

No trabalho com o texto, na concepção adotada neste capítulo, a avaliação é um desafio, pois, da mesma forma que é importante orientar os discentes na produção textual, é fundamental o uso de parâmetros que sejam capazes de dar um *feedback* sobre o que foi ou está sendo produzido por eles. Sendo assim, não é possível avaliar no texto escrito somente os elementos que dizem respeito às normas gramaticais, haja vista que a língua nos oferece uma diversidade de situações de uso. É preciso definir critérios de avaliação que norteiem a análise da produção textual, que apontem os aspectos que devem ser observados, evitando, desse modo, que seja feita apenas uma higienização da escrita.

A avaliação da produção textual baseada na higienização e no prodígio da nota são os princípios óbices do ensino da escrita. “Limpa-se” o texto do aluno e, segundo critérios quantitativos, atribui-se uma nota a esse produto. É preciso dispensar tanto a prática higienista como a concepção de nota como uma medida. Nota é apenas a descrição resumida de uma realidade. (PASSARELLI, 2012, p. 171).

Esta prática de higienização do texto muitas vezes ocorre porque já se cristalizou a ideia de que um bom texto deve ser escrito considerando a norma-padrão, portanto, não deve conter erros concernentes ao léxico e à gramática. Dessa maneira, a avaliação passa a ser caracterizada apenas como um instrumento usado para indicar o que não está de acordo com a norma. Essa concepção vai de encontro à produção de texto como um processo contínuo que tem em mente o aprimoramento da escrita do aprendiz. Por conseguinte, é preciso que essa forma estática de conceber a avaliação seja desconstruída em prol de uma visão avaliativa também processual.

[...] a avaliação do processo de produção de um texto escrito também não é um acontecimento pontual, localizado e fechado num determinado intervalo de tempo. Não é uma atividade que acontece apenas quando se conclui o momento da escrita. De alguma forma, a avaliação vai acontecendo também enquanto se está escrevendo: pela reflexão, pela análise cuidadosa, persistente, na procura da melhor palavra, da melhor e mais adequada forma de dizer o que pretendemos dizer. (ANTUNES, 2006, p. 168).

É importante reconhecer que a avaliação colabora com o professor, uma vez que o auxilia a realizar ações pedagógicas que podem propiciar o desempenho discente. Antunes (2009) expõe que há na avaliação um olhar que é retrospectivo – vê o que foi feito antes – e outro prospectivo, que aponta para futuros rumos e para futuras opções. Ao falar da avaliação perspectivada, a autora afirma que ela alimenta o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que se volte a ele constantemente, atestando-o, reformulando-o. Essa forma de avaliar “fala dos resultados. É ponto de referência, para projetar o caminho adiante. Com segurança. Sem impressionismo ou intuições, apenas. É, portanto, ampla, multifuncional, imprescindível”. (ANTUNES, 2009, p. 221).

Em consonância com essa abordagem, avaliar significa possibilitar a construção de novas compreensões pelo aluno-autor que pode assumir um novo olhar sobre o seu texto. Para isso, a prática avaliativa, conforme defende Antunes (2006), deve incluir a autoavaliação e a avaliação socializada. Esta é também denominada pela autora de avaliação horizontal e diz respeito à avaliação que os aprendizes podem fazer do texto dos colegas de sala, ajudando a perceber, construtivamente, o que está bem e o que poderia melhorar na produção textual de cada um deles. Aquela se refere ao olhar do estudante acerca da sua própria atividade, tecendo comentários, fazendo ponderações, ao qual virá juntar-se o olhar do professor para completar ou elucidar o que não foi por ele percebido.

Irané Antunes (2006) faz uma seriíssima crítica à concepção de avaliação baseada apenas no produto que acaba excluindo o aluno de acompanhar seu desenvolvimento e também de usar o *feedback* estabelecido com o docente e demais colegas em prol da melhoria do seu desempenho na escrita. É preciso que, no processo de avaliação, o estudante perceba o que foi aprendido, que competências e habilidades foram desenvolvidas e, por sua vez, o docente tenha uma visão do quanto já foi alcançado em função dos objetivos propostos. Nessa perspectiva, em que a ênfase é dada ao processo e não ao produto, a avaliação vai ocorrendo à medida que se vai escrevendo, "pela reflexão, pela análise cuidadosa, persistente, na procura da melhor palavra, da melhor e mais adequada forma de dizer o que pretendemos dizer" (ANTUNES, 2006, p. 168).

A concepção de produção de texto como processo considera o ato de escrever composto por diversas etapas, dentre as quais as de escrita e reescrita constante até que se obtenha um texto satisfatório para editoração. Logo, não se poderia conceber, aqui, a avaliação a não ser como um processo interativo entre docente e discente, colaborando com o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, diferente de um mecanismo usado para apontar acertos, erros ou verificar, meramente, se determinado assunto foi aprendido com êxito, posto que avaliar não é sinônimo de corrigir.

Passarelli (2012) afirma que um processo avaliativo em parceria pode propiciar ao estudante a possibilidade de assumir a responsabilidade por seu desempenho e de acompanhar sua própria aprendizagem. Dessa forma, o *feedback* de um texto não pode significar só o resultado da correção ortográfica do texto, da qual se destacam apenas seus "acertos" ou "erros". O produto final dessa interação deve ser o reconhecimento das características do gênero escrito, a identificação do que há de bom no texto e do que pode ser nele melhorado. Portanto, ler e avaliar um texto com uma perspectiva interativa e responsiva entre aluno-aluno e aluno-professor requer a

mediação de critérios que auxiliem tanto um quanto o outro nesse processo de construção textual.

A adoção de critérios previamente definidos, ao avaliar um texto, contribui para garantir que, no momento da leitura, diferentes aspectos da sua estrutura e desenvolvimento temático sejam observados. Isso é importante não só para evitar que o julgamento final da qualidade do texto esteja fortemente escorado em um único aspecto, como também para auxiliar o professor a identificar os pontos específicos que precisam ser mais bem trabalhados, favorecendo a elaboração de comentários mais precisos para os alunos. (ABAURRE; ABAURRE, 2012, p. 45).

Assim sendo, mais importante que verificar “o quanto” o discente acertou é analisar “o que ele fez”, “o que ele disse” e “como disse”. Dessa maneira, mais do que encerrar o processo atribuindo-lhe, inicialmente, uma nota, como se esta dissesse tudo, o professor deve, a partir do texto produzido, iniciar juntamente com o aluno um longo e frutífero processo de análise dos elementos pragmáticos, textuais e linguísticos apresentados por ele em seu texto. Somente analisando as ideias apresentadas e o modo como isso foi feito (a estrutura textual, a coesão, a coerência dentre os diversos aspectos constitutivos do texto), o docente poderá orientar as atividades de reescrita, preferencialmente, não só apontando o problema, mas descrevendo, indicando possibilidades de como resolvê-lo.

3 Os critérios para uma avaliação interativa/*feedback*

A avaliação do texto escrito, com uma perspectiva interacionista, requer uma análise respaldada em um conjunto de critérios que possibilite um *feedback* que possa orientar o aprendiz quanto a sua produção. “Sem desconsiderar a relevância de aspectos de natureza gramatical, é importante ter bem claro que esse não pode ser o único parâmetro para definir a qualidade de um texto.” (ABAURRE; ABAURRE, 2012, p. 45).

As avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, que é uma prova usada para atestar a proficiência em leitura nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, são exemplos de mecanismos pedagógicos que contam com uma seleção de critérios formada por descritores de desempenho que são associados a uma pontuação específica.

Conforme Brasil (2008, p. 22), a matriz de referência da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composta por seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística.

É claro que para analisar o texto escrito escolar, que é o nosso objeto de estudo aqui, faz-se necessário elencar outros critérios de modo que estes sejam adequados ao gênero textual selecionado para a produção escrita. É importante ressaltar que a participação dos alunos nessa seleção de critérios ou seu entendimento de que serão avaliados com base nesse conjunto de descritores pode colaborar para aumentar a participação deles no processo de avaliação dos textos por eles escritos. Isso concorrerá para o aprimoramento da atividade escrita, bem como para o desenvolvimento do espírito crítico e atuante dos discentes, tão apregoados nos documentos oficiais norteadores da educação no país, dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Sendo assim, selecionar os critérios de avaliação de modo a melhor efetivá-la e, conseqüentemente, estabelecer um frutuoso *feedback* são momentos importantíssimos para a análise do texto.

Relativo aos parâmetros da avaliação do texto escrito, Antunes (2006, p. 171) destaca: "Fazer um texto não é uma questão de gramática. É uma forma particular de atuação social que inclui o conhecimento de: elementos linguísticos, elementos de textualização e elementos da situação em que o texto ocorre." A avaliação que faz uso

desses elementos possibilita ao discente um conjunto de múltiplos sentidos que pode auxiliá-lo na produção de outros textos. Esses serão, pois, os aspectos que nortearão, no próximo tópico, a análise do texto “Redação”.

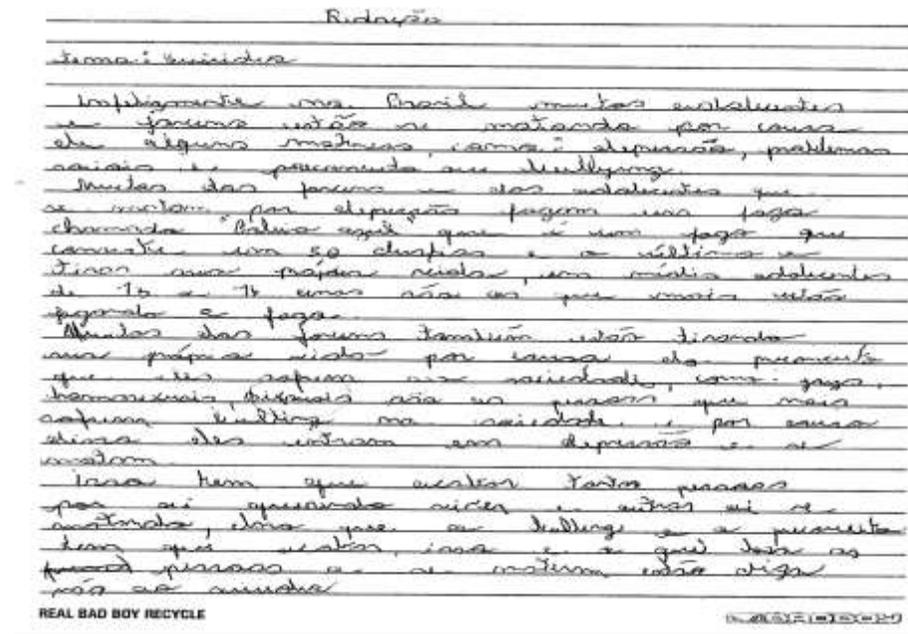
A proposta de analisar textos por meio da categorização de critérios constitui uma forma de atuação que resulta na produção de um texto final do qual o estudante é participativo em todas as etapas de elaboração desde a primeira escrita até a reescrita do produto final. O desafio nesse processo de avaliação é levá-lo a exercitar, ainda que dentro dos limites impostos pela linguagem, sua produção escrita. Nessa perspectiva, de acordo com Soares (2013), o texto final é resultado de um processo cognitivo dinâmico dividido em quatro estágios recursivos: a pré-escrita, o rascunho, a revisão e a editoração (limpeza e correção dos erros linguísticos).

Certamente, a partir do conhecimento dos critérios de avaliação e do *feedback* do seu texto, o próprio aprendiz perceberá que o processo de escrita do texto não pode se dar de uma vez só e compreenderá que é necessário um exercício de análise, escrita e reescrita do texto, só assim se conseguirá uma boa produção textual.

4 A produção textual do aluno: que caminho trilhar? Como avaliar?

O objeto de análise deste capítulo, o texto intitulado “Redação”, apresentado a seguir, foi produzido por um aluno do 8º ano. O comando foi este: “A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um artigo de opinião, em norma formal da escrita da língua portuguesa, sobre o tema **A questão do aumento de casos de suicídio no Brasil**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista”.

A análise textual desenvolvida adiante teve como base os elementos linguísticos, de textualização e pragmáticos.



Fonte: Avaliação da disciplina Ensino da escrita, didatização e avaliação (PROFLETRAS UFS, 2017/1)

O primeiro aspecto analisado foi o que diz respeito aos elementos linguísticos. Nota-se que, apesar da ocorrência de alguns desvios referentes à convenção ortográfica, a exemplo da grafia das palavras (“adolescentes”, “bixuais”), o aluno demonstra dominar o emprego das letras maiúsculas (“Brasil”, “Baleia azul”) e também grafar a forma do gerúndio adequadamente, com a terminação “ndo” (“jogando”, “tirando”, “matando”). Constata-se também a ausência de vírgula para separar o adjunto adverbial (infelizmente no Brasil), como também para separar as sequências ao longo dos parágrafos do texto. Há, ainda, no último parágrafo, desvio de concordância verbal em relação à norma-padrão em “bulling e o preconceito tem que acabar”. Apesar desses aspectos apresentados, o autor faz uso coerente do léxico. Observa-se que, logo na primeira linha, a escolha lexical do

vocábulo “infelizmente” denota a posição que o enunciador assumirá ao longo de sua produção, revelando ainda uma carga emotiva na argumentação.

Na avaliação dos elementos de textualização, percebe-se que o tema é desenvolvido de forma mediana, atendendo, ainda assim, à proposta. Nota-se também que, apesar de o título não ser uma referência direta ao tema, o texto é construído dentro de uma unidade de sentido. Contudo, os argumentos não são muito explorados, nem a articulação das ideias presentes nos textos de apoio é utilizada em toda sua potencialidade. A produção textual analisada também não apresenta uma estrutura composicional de acordo com o gênero solicitado. Nota-se que, para desenvolver o tema proposto para o artigo de opinião, o autor faz uso de dois tipos de argumento: o de exemplo e o de analogia. Os argumentos de exemplo aparecem no parágrafo introdutório quando o enunciador cita alguns motivos para a prática do suicídio e no terceiro parágrafo no qual são apresentadas situações de preconceito ligadas às questões de gênero.

No segundo parágrafo, a depressão é elencada de forma generalizada como a maior causa de suicídio entre jovens e adolescentes. Para justificar a afirmação, o autor do texto faz referência ao jogo Baleia Azul e explica as regras deste, usando assim um argumento por analogia ao texto 4 da proposta temática, no qual aparece um desenho de uma baleia. De acordo com Passarelli (2012), nesse tipo de argumento há uma relação entre um fato e a tese do tema.

No parágrafo conclusivo, o enunciador desenvolve sua proposta de intervenção de maneira vaga, apoiada na assertiva de que há pessoas que querem viver e de que o *bullying* e o preconceito (citados no parágrafo de introdução) devem acabar. E, por fim, conclui o texto com uma frase de efeito: “diga não ao suicídio”.

Resta claro que o enunciador constrói seu texto com base em situações que apresentam ser as mais corriqueiras: depressão, preconceito e *bullying*. É interessante notar que tanto o preconceito quanto o *bullying* não são citados nos textos motivadores. Como a

proposta é expor opinião, a escolha das duas situações na argumentação pode explicar a intenção de ampliar as causas do problema em debate e justificar seus argumentos, ou sinalizar o desconhecimento do assunto apresentado como segunda causa ou, simplesmente, a preferência pela não discussão/associação da questão ao consumo de drogas, tema bem conhecido e largamente discutido. Talvez falte até mesmo o conhecimento prévio necessário para estabelecer o elo entre o consumo de drogas e o suicídio. Esse é outro aspecto que pode ser levantado pelo professor no diálogo com o estudante.

A respeito dos elementos pragmáticos, apesar da baixa informatividade do texto e da não elaboração de argumentos relevantes, percebeu-se que o aluno consegue expor uma opinião acerca do tema, atendendo ao propósito comunicativo. Ele também demonstra ter entendimento do seu possível leitor, dirigindo-se diretamente a ele ao finalizar seu texto com a expressão “diga não ao suicídio”. Apesar dessa advertência feita em tom de aconselhamento por meio do emprego da forma verbal no imperativo ("diga"), no texto não são apresentadas propostas de ações preventivas de combate ao suicídio. Esse fato mostra que ainda não foi possível a ele compreender, em sua totalidade, a proposição dada.

Isso pode ainda ser comprovado inicialmente ao perceber-se que, apesar do direcionamento dado para a delimitação da temática – o suicídio entre o público jovem –, não foi feita nenhuma alusão a esse fato na produção textual. Isso releva um não entendimento dos textos motivadores ou sua não leitura. Apenas a partir de uma conversa com o aluno, o professor poderá constatar o que de fato concorreu para a não compreensão dessa informação. Estabelecido o *feedback*, o docente saberá dar as devidas orientações, mostrando a importância e a necessidade da leitura dos textos motivadores e sua efetiva compreensão para que o aluno possa argumentar sem “fugir” ao tema proposto. Concernente a este, é importante ressaltar sua atualidade, porém, a maneira como foi apresentado, o nível de complexidade de

alguns textos motivadores, o desconhecimento do gênero, a falta de informação sobre a questão, parecem ter colaborado para que não fossem construídos argumentos contundentes para a elaboração do texto.

Outro importante aspecto que passou despercebido foi a solicitação de uma proposta educativa preventiva. Assim, em um momento de leitura, juntamente com o aprendiz, esse aspecto poderia ser destacado pelo professor que funcionaria com o verdadeiro mediador entre o que ele já conhece, sua Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e o que o novo que lhe é apresentado, sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Além de revelar o que o estudante não sabe ou desconsiderou, a produção textual mostra o que ele conhece. A ênfase dada ao jogo Baleia Azul, apresentado no texto motivador nº 4, construído por meio de uma imagem (o desenho de uma imensa baleia feito em um antebraço), vem confirmar o dito por Passarelli (2012, p. 149): “O processo de escrita de um escritor principalmente se dá em função [...] do jeito que ele é capaz, ou seja, escreve de acordo com o que ele sabe a respeito do assunto em questão e leva em conta quanto tempo se deseja destinar para uma determinada parte de seu texto”.

Essa assertiva possibilita sugerir que, ao propor o artigo de opinião como atividade, mesmo que o tema faça parte do cotidiano do alunado ou que tenha espaço nas principais mídias, é preciso que o docente, a depender do nível da turma, proponha um debate da temática de modo a ajudar os estudantes a elucidar suas ideias para melhor elencá-las e arrumá-las, construindo mais eficientemente seus argumentos. Cabe ao professor oportunizar esses momentos de troca de ideias para que o aluno consiga se posicionar e opinar acerca das situações propostas em sala de aula. Isso pode ser realizado a partir da leitura e discussão dos próprios textos motivadores. Esse momento também oportunizará ao docente perceber o quanto o aluno conhece a respeito do tema para melhor assessorá-lo na fase inicial do planejamento.

Além das ideias surgidas a partir da leitura e releitura dos textos motivadores, antes de solicitar a produção de texto, o professor também poderia “lançar mão” de atividades lúdicas de modo a estimular a discussão da temática, a exemplo de organização e realização de júri-simulado, GVGO (Grupo de Verbalização e Grupo de Observação), dramatização de situações vivenciadas pelos jovens, como uso de drogas entorpecentes, relacionamento amoroso, relação pais e filhos, incerteza da escolha profissional, pressão sofrida nos estudos, *bullying*, preconceito dentre outras. Após a discussão, a passagem para a escrita surgiria como uma prática consequente para apresentação de suas próprias ideias, cabendo, pois, ao docente orientá-la, alertando ainda ao aluno que para construir seu texto será preciso sempre planejar, escrever uma primeira versão, revisar, revisar e revisar, até que o texto fique satisfatório para ser editado.

Na fase da escrita, pensando no *feedback* do texto, poderia ser feita uma atividade dividida em três momentos: no primeiro, os estudantes receberiam seus textos para fazerem uma releitura e observarem as marcações prévias do professor, que poderiam apontar alguns comentários em linhas gerais; no segundo, eles se organizariam em pequenos grupos ou em duplas para lerem seus textos e ouvirem as opiniões dos colegas, decidindo se as acatariam ou não; e, no terceiro, depois que o texto fosse revisado e reescrito, o docente faria uma avaliação, apresentando os pontos positivos e os negativos, com sugestões para ajudar o aprendiz em um novo processo de reescrita textual, até chegar a um texto considerado satisfatório, pronto para editoração. Para nortear essa atividade interativa de avaliação realizada por professor-aluno, em relação ao gênero proposto, vale muito observar os parâmetros, para a correção textual, apresentados por Passarelli (2012, p.261) sob o título "Tábua de critérios de correção do gênero artigo de opinião".

Essa forma de conceber a avaliação da produção textual apresenta o professor como “co-revisor” com o qual o discente precisa dialogar, de modo a dividir com ele seus pensamentos e fazer perguntas

sobre o tema, oportunizando àquele chamar atenção para outros aspectos presentes nos textos dados, para além do que o estudante já conhece. E o docente precisa assumir esse papel com competência, enfatizando o processo de interação, o estabelecimento do *feedback* e a necessidade da escrita e da reescrita textual constantes. Esses fatores valorizam a produção de texto como processo e não apenas como produto ao qual é atribuído, de maneira infrutífera, uma simples nota.

5 Considerações finais

A produção de texto é uma atividade livre, porque não governada por regras pré-estabelecidas, mas sim por proposições claramente formuladas, pela observação, pela imaginação, pela estruturação e reestruturação textual. Na escola, tanto o próprio ato da produção, quanto o da avaliação e do *feedback* devem ter como objetivo, por excelência, desenvolver a capacidade textual do discente. Escrever requer um tempo largo, sem a pressa de um produto pronto e acabado. É preciso, portanto, reencontrar a alegria em produzir, lapidar o texto criado, fazendo e refazendo até chegar a uma versão final pronta para ser editada. É assim que o texto é produzido na vida fora da escola, é assim que precisa começar a ser feito dentro de seus muros.

O professor que visa alcançar a contento o aprimoramento da escrita do aluno deve saber que tem um longo caminho a trilhar, um primoroso trabalho de escrita e reescrita textual a ser executado pelo próprio aprendiz sob sua orientação, com a sua constante "super" visão. Somente com a soma do olhar conjunto do professor, e também dos demais colegas, o aluno-escritor poderá ter ampliada sua própria visão acerca do texto por ele escrito, tendo oportunidade de reescrevê-lo, melhorando-o, até chegar a um texto "final" satisfatório. Nesse processo o docente é visto pelo estudante como um co-revisor e, assim, ele deverá atuar tendo como alvo o desenvolvimento da escrita deste.

Certamente, neste processo, há um longo caminho a ser trilhado, no qual docentes e discentes poderão juntos construir o conhecimento, confirmando que a atividade de ensino é inerentemente interativa e que ensinar e aprender são duas faces de um mesmo processo. E, dentro deste, o papel do professor não é apenas corrigir o que o aluno faz, muitas vezes, atrapalhando, dificultando, ou cerceando sua vontade natural de aprender. Muito pelo contrário, a função do professor é estimulá-lo a se desenvolver, ajudando-o a superar os desafios encontrados ao longo da jornada, dividindo com ele a felicidade proporcionada pela alegria de ensinar quando se depara com a alegria do aluno ao aprender.

Referências bibliográficas

ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

ANTUNES, Irandé. Concepções de língua: ensino e avaliação e avaliação e ensino. In: **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009, pp. 217-228.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 163-180.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2017.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1997.

_____. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: **Prova Brasil**: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. Ensino e correção na produção de textos escolares. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Leilane Ramos da. Processo e produto a um só tempo: reflexões sobre a escrita escolar. In: SILVA, Leilane Ramos da; CARDOSO, Denise Porto (Orgs.). **Gênero, livro didático e concepção de escrita**: diálogos sobre produção textual. João Pessoa: Editora do CCTA, v. 1, 2015, p. 13-29.

SOARES, DORIS DE A. **A escrita na escola**: teoria e prática. Cadernos do CNLF, v. XVII, n. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013, p. 19-32. ISSN 15148782. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/dorissoares/a-escrita-na-escola-teoria-e-pratica-driss>>. Acesso em 31 jul. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Mercado Aberto, 2000 [1978].

ENSINO DA ESCRITA E ARGUMENTAÇÃO: PRODUÇÃO DE CARTA ABERTA NO 9º ANO

GLEICE RAYANE MACEDO SILVA
WESLIN DE JESUS SANTOS CASTRO

Introdução

Com o surgimento contínuo de novas tecnologias da comunicação, que multiplicam as possibilidades de interação por meio escrito — tal como acontece nas redes sociais, por exemplo —, as práticas de linguagem têm exigido um desempenho cada vez maior em escrita, como condição para a participação efetiva no mundo letrado. Haja vista o conjunto das orientações contidas em documentos norteadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), essas práticas de linguagem se tornam, em contexto escolar, objeto incontornável de ensino e aprendizagem.

Assim, considerando a pluralidade textual produzida nas diversas situações comunicativas em que se inscrevem os estudantes, seja na escola ou fora dela, o trabalho com textos em sala de aula deve evidenciar não somente sua materialidade linguística, mas também suas regularidades estruturais emergentes e seu funcionamento em contexto social. Nesse contexto, figuram, dentre outros, os gêneros textuais argumentativos — tais como o artigo de opinião, a carta aberta, o editorial etc. —, diante dos quais o aluno é interpelado a apresentar seu ponto de vista, sua opinião em relação ao assunto abordado, seguida de uma justificação/defesa por meio de argumentos.

Dizer isso implica a necessidade de uma abordagem didática, sobretudo em relação aos textos escritos, que possibilite ao aluno

desenvolver habilidades e adquirir estratégias para o planejamento de sua produção textual, o que lhe permitirá elaborar um texto conjugando adequadamente conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo.

Essa abordagem didática, com vistas à produção de textos argumentativos, deve permitir a mobilização de tais conhecimentos, os quais operam em uma instância cognitiva e metacognitiva e repercutem no modo como o estudante organiza seu discurso. Também precisa legitimar o fato de que a ativação dessas instâncias influencia tanto no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos alunos quanto no modo como eles sistematizam o conhecimento que adquirem.

Diante dessas considerações, o presente capítulo busca investigar como o trabalho conduzido pelo professor na aula de Língua Portuguesa pode auxiliar o aluno no desenvolvimento da habilidade de construir uma argumentação em um dado texto. Para tanto, associada a uma reflexão teórica sobre o assunto, é apresentada uma proposta de sequência de atividades de escrita a ser realizada em sala, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

1 Os gêneros textuais no ensino da escrita

Os documentos oficiais orientam os profissionais da área da educação acerca dos conteúdos que precisam ser considerados nas práticas de ensino e aprendizagem em contexto escolar. Dois exemplos desses textos são o Referencial Curricular do Estado de Sergipe (SERGIPE, 2011) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) que, em relação ao ensino de línguas, selecionam certa variedade de gêneros, indicando que é por meio deles que a língua portuguesa pode ser ensinada. Esse posicionamento se alinha em parte aos estudos de letramento que podem ser conferidos em Soares (2003).

Em seu texto, a autora diferencia alfabetização de letramento: ao primeiro termo ela relaciona a aquisição da tecnologia da escrita; ao segundo, o uso competente da escrita em diversos contextos sociais. Esses dois designam processos distintos, mas interdependentes e indissociáveis. Isso nos remete à explicação de Marcuschi (2007), ao

dizer que em uma sociedade o letramento existe em um *continuum*, cujos extremos apresentam em uma ponta pessoas que usam pouco a escrita até outra ponta em que constam os mais letrados, ou seja, os que efetivamente usam muito a escrita. O autor ainda exemplifica situações nas quais a escrita predomina:

Não se pode tomar um ônibus, encontrar uma rua ou mesmo comprar qualquer tipo de enlatado desconhecido, sem antes decifrar os nomes, as marcas ou os dados codificados na escrita que os acompanha. É assim que o cidadão se acha essencialmente ligado aos usos da escrita até por uma questão de sobrevivência. [...] (MARCUSCHI, 2007, p. 39)

Diante dessa realidade, percebe-se que a sociedade exige cada vez mais dos indivíduos a capacidade de transitar por diferentes contextos sociais e que a escola, sendo a instituição social responsável por ensinar a escrita e desenvolver nos alunos o conhecimento formal necessário para a prática social, tem como um de seus objetivos “possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**” (ROJO, 2009, p. 107, grifo do autor). A prática social por meio da escrita implica o agir por meio da linguagem, o que se relaciona com a concepção de gênero textual de Bronckart (2006) representada pela perspectiva do interacionismo sociodiscursivo.

Para essa corrente, os textos e os discursos são tratados considerando-se uma Psicologia da Linguagem que analisa o funcionamento e as condutas de linguagem. Deste modo, a psicologia é organizada em três níveis de análise:

- 1- Dimensões da vida social: as formações sociais e os fatos sociais (instituições, valores, normas), atividades coletivas gerais (atividades não linguageiras), atividades de linguagem, os mundos formais (estruturas de conhecimento coletivo);
- 2- Processos de mediação formativa: processos por meio dos quais os adultos integram as crianças ao funcionamento do ambiente sociocultural;

- 3- Efeitos que essas mediações formativas exercem sobre os indivíduos: decomposto em duas problemáticas que são, de um lado, a transformação de um psiquismo sensório-motor herdado em um pensamento consciente e, de outro, o desenvolvimento das pessoas e suas capacidades no âmbito das transações entre as representações individuais e coletivas.

Em seguida, o autor estabelece uma distinção entre *agir geral* e *agir de linguagem*, definindo aquele como um agir não verbal e este como um agir verbal. Ambas as formas de agir podem ser apreendidas por meio de atividades coletivas ou a partir da interação com um ou vários indivíduos singulares.

A efetiva realização dessas atividades e ações se dá na forma de textos que, segundo o autor, mobiliza tanto recursos lexicais e sintáticos quanto modelos de organização textual existentes na língua. Por essa perspectiva, os textos não constituem unidades linguísticas em si, mas são gerados por uma ação e, por isso, funcionam como correspondentes empíricos/linguísticos de uma atividade de linguagem ou de uma ação de linguagem. Desta forma, o autor denomina o texto como unidade comunicativa. Para Bronckart (2006), o termo *atividade de linguagem* corresponde às práticas de linguagem, ou seja, aos usos efetivos da língua que por serem diversos e gerarem textos igualmente diversificados, levaram o autor a utilizar a noção de gênero de texto para designar as variedades textuais.

Consequentemente, existe uma complexidade dos textos que diz respeito às diferentes formas de estruturá-los. Essa estruturação ocorre por meio do agir de linguagem e dos processos cognitivos que incidem sobre os parâmetros sociointerativos dependentes dos recursos da língua. Igualmente, sua análise deve ser feita de maneira descendente; isto é, partindo-se das atividades sociais, passando, respectivamente, pelas atividades de linguagem, aos textos e seus componentes linguísticos:

Qualquer produção de texto implica, conseqüente e necessariamente, *escolhas* relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das

operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, os **gêneros de textos** são produtos de *configurações de escolhas* entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso. (BRONCKART, 2006, p.143, grifo do autor).

Com base nessas escolhas realizadas no momento da produção de textos, é possível afirmar que os gêneros são suscetíveis de serem modificados/ajustados conforme a necessidade do agente, mudando com o tempo. Além disso, o agente desenvolve dois processos para elaborar um texto: escolher um modelo de gênero e adaptá-lo às peculiaridades da situação de ação.

Esses dois processos resultam em uma organização chamada por Bronckart (1999) de *folhado textual*, que apresenta três camadas hierarquizadas, a saber: *infraestrutura geral do texto*, *mecanismos de textualização* e *mecanismos enunciativos*.

A *infraestrutura geral do texto* constitui o nível mais profundo e é composta pelo plano mais geral do texto (organização do conteúdo temático), pelos tipos de discurso (diferentes segmentos que o texto comporta como discurso teórico e narração, por exemplo) e pelas modalidades de articulação entre os discursos (maneiras de articular os discursos presentes nos textos, como encaixamento, fusão, entre outros).

Os *mecanismos de textualização* funcionam como nível intermediário e auxiliam na criação da coerência temática, mostrando as articulações lógicas, temporais e hierárquicas existentes nos textos. São três os mecanismos: conexão, que contribui para marcar a progressão temática por meio de organizadores textuais; coesão nominal, que tem por funções introduzir os temas ou personagens e garantir a retomada ou a substituição deles no decorrer do texto por meio de anáforas; coesão verbal, que é realizada pelos tempos verbais e assegura a organização temporal e hierárquica dos processos verbalizados no texto.

Por fim, temos os *mecanismos enunciativos*, que constituem o nível mais superficial e mantêm a coerência pragmática do texto, indicando o posicionamento enunciativo adotado (o autor se posiciona sobre o que é enunciado ou atribui a outros a responsabilidade) e as avaliações que são feitas em relação ao tema – as avaliações são também chamadas de modalizações e apresentam quatro subconjuntos: modalizações lógicas (julgam se o que é enunciado de fato ocorreu), modalizações deônticas (julgam se o que é enunciado é socialmente aceito), modalizações apreciativas (julgam se o que é enunciado é bom ou ruim) e modalizações pragmáticas (julgam se o que é enunciado sobre algo feito é responsabilidade de um personagem).

Adotamos esta teoria de gêneros apresentada acima como base para a análise da carta aberta, mais especificamente, para a análise de como os argumentos se encaixam em sua organização estrutural. Como não é possível exaurirmos o trabalho com todo o folhado textual de Bronckart (1999) neste capítulo, consideraremos mais especificamente o plano geral do texto — compreendido na camada *infraestrutura geral do texto* — na nossa proposta de sequência de atividades.

Assim, sabendo que o plano geral do texto consiste na organização do conteúdo temático, é possível identificar como algo previsível em uma carta aberta: tema, ponto de vista assumido e argumentos construídos para sustentar/justificar esse ponto de vista. Levar em conta esses aspectos é importante não somente na leitura dos textos, mas também em sua escrita, quando o indivíduo em sua atividade social encaminha uma ação de linguagem manifestada empiricamente nos textos que produz.

O gênero *carta aberta* foi selecionado por favorecer o trabalho com a argumentação, uma vez que esta lhe é constitutiva. Martins (2016, p. 11) define carta aberta como:

[...] um gênero em que o autor do texto dirige-se publicamente (através dos órgãos de imprensa) a um interlocutor com o objetivo de defender um ponto de vista e, se for o caso, convencer esse interlocutor a

mudar de opinião sobre alguma questão polêmica ou levá-lo a agir de uma determinada maneira [...].

Acrescentamos a isso que a característica de divulgação da carta aberta via imprensa modificou-se à medida que as tecnologias modificaram o comportamento social. Atualmente, elas também são divulgadas em diferentes redes sociais, blogs etc.. Além disso, a importância em trabalhar a *carta aberta* em contexto educacional reside no fato de que tal gênero funciona como uma ferramenta de ação social, por meio da qual, o aluno expressa sua opinião, questiona, argumenta e pode usá-la como instrumento de reivindicação, desenvolvendo a competência escrita e a capacidade crítica, além de acrescentar em seu repertório um gênero de texto que pode ser usado em diferentes contextos sociais, auxiliando a participação social. Considerando que nossa proposta envolve a produção textual desse gênero, discorreremos a seguir sobre a técnica de escrita que também compõe nossa proposta: a escrita processual.

2 A abordagem processual no ensino de escrita

No tocante ao ensino da escrita, segundo Antunes (2006), mostra-se ainda comum, na aula de Língua Portuguesa, uma visão da produção textual enquanto criação de um único protótipo, acabado e enquadrado em um modelo previamente estabelecido. Essa perspectiva não é inteiramente recusável, pois, de fato, a produção deve acabar em algum momento, a fim de que o texto concluído possa atender um dado propósito comunicativo e permita a produção de sentidos.

No entanto, vale afirmar que para que ele chegue a esse estágio de estruturação, o texto precisa passar por várias revisões, não sendo suficiente, portanto, uma só versão. Essa afirmação encontra apoio em Passarelli (2012b, p. 147), ao dizer que:

Quando o professor assume desempenhar o papel de incentivador e organizador da produção escrita de seus alunos, ele tem de desvincular-se de certos procedimen-

tos que nosso sistema escolar legitimou, como é o caso de priorizar o produto final em detrimento da realização das etapas que compõem o processo.

Assim, tem ganhado relevo, a partir de estudos realizados por teóricos como Edwards e Maloy (1992), Calkins (1989), Serafini (1991) e Soares (2009), a abordagem processual no ensino da produção escrita. Segundo essa perspectiva, a criação de textos se realiza a partir da transformação de múltiplos rascunhos, intervalados pelo *feedback* do professor e dos colegas de turma. Assim, para esse enfoque, o texto escolar não é visto apenas como um produto elaborado de uma só vez, sobre o qual pesa a correção do professor, mas como resultado de um conjunto de etapas seguidas que envolvem, em suma, a refacção do texto.

Essas etapas são propostas diferentemente segundo o modelo teórico adotado, mas, em geral, permitem um trabalho minucioso da produção textual em sala. Partindo então dessa perspectiva no ensino da escrita, investimos neste trabalho o modelo elaborado por Passarelli (2012a, 2012b).

Neste constam as seguintes etapas: *planejamento*, *tradução de ideias em palavras*, *revisão*, *editoração* e *guardião do texto*. O planejamento, mental ou escrito, designa o momento em que o aluno seleciona informações e organiza as ideias que serão importantes para o cumprimento da tarefa solicitada. Passada essa etapa, ele escreve um primeiro rascunho, no momento da tradução de ideias em palavras. Em seguida, com o rascunho pronto, ele revisa o que escreveu, observando se o texto se ajusta aos parâmetros da tarefa/da situação comunicativa e às ideias que quis transmitir. Por fim, ele reescreve o texto, fazendo as devidas modificações em relação ao conteúdo e a aspectos gramaticais. Em todas essas etapas, permanece ativo o componente *guardião do texto*, que funciona como um elemento de vigilância ao longo de todo o percurso do processo de escrita.

Embora a apresentação acima tenha sido sucinta, a aplicação do roteiro em sala pode ocupar o espaço de várias aulas, dependendo dos objetivos pedagógicos fixados, das habilidades de escrita do grupo

e da natureza do texto solicitado pelo professor. Conforme a reflexão que fazemos neste capítulo, a fase de planejamento adquire um papel fundamental na construção da argumentação em textos escritos, uma vez que nela se concentra, a nosso ver, um maior esforço cognitivo e metacognitivo para a produção textual.

Ao discorrer sobre essa fase, Passarelli (2012b, p. 155, grifo nosso) afirma que:

[...] é a que, usualmente, os estudantes pouco e nem sempre utilizam. Eles, em geral, ou iniciam a redação logo que recebem o tema, ou aguardam “olhando para o tempo” por alguma inspiração caída de algum lugar. Esperar pela inspiração, caso ela não esteja associada a um **raciocínio ativo**, é perder tempo.

Assim, o recurso aos conhecimentos prévios armazenados na memória, à leitura de textos diversos em busca de informações, à capacidade de sumarizar ideias e de estabelecer relações lógicas entre elas, por exemplo, auxilia sobremaneira no momento em que um texto precisa tomar sua primeira forma. Esses processos são de ordem cognitiva, visto que correspondem às operações mentais ligadas ao pensamento do indivíduo sobre determinado objeto. Tais processos podem ser coordenados metacognitivamente, quando o aluno toma consciência das operações que realiza para o encaminhamento de sua prática de escrita.

Levar em conta essa etapa do planejamento pode se mostrar produtora na elaboração de um texto argumentativo que, dentre outras coisas, tenta conduzir o interlocutor a adotar uma posição e a crer naquilo que é dito, apresentando como elemento unificador uma ideia central sustentada por argumentos (PASSARELLI, 2012b). Ou seja, o aluno, ao lançar mão de estratégias cognitivas e metacognitivas na fase de planejamento, consegue minimizar o medo da página em branco e otimizar o tempo para a produção.

Todavia, para que não somente a etapa de planejamento, mas todo o roteiro seja passível de aplicação, cumpre lembrar que a proposta de produção textual feita pelo professor deve apresentar de

maneira bem definida os parâmetros para sua realização. Em outras palavras, a consigna da atividade deve indicar de maneira detalhada, conforme aponta Passarelli (2012a, p. 101), elementos como “leitor (contexto em que será lido), propósito comunicativo, gênero do texto, suporte, critérios de avaliação, enfim tudo que for necessário e dispensar complementações do professor”.

Do mesmo modo que explicita os itens a serem considerados na escrita, o comando da atividade reúne os elementos que devem ser objeto de um trabalho prévio do professor com os alunos, sem o qual estes não formarão um capital de informações com que escrever o texto.

Em relação à construção de argumentos, esse trabalho prévio se afigura ainda mais indispensável, podendo tomar a forma de uma leitura coletiva de textos que gerem discussão, seguida de um debate regrado sobre o tema, por exemplo.

Ao falar da importância de discutir o tema que o aluno abordará em seu texto e de expor com precisão a consigna que orientará a execução da atividade, lançamos o olhar sobre a influência que tem o professor a partir das primeiras versões dos textos dos alunos. Ele, ao adotar uma abordagem processual em sua aula de produção escrita, assume não somente a tarefa de explicar o trabalho a ser desenvolvido e suas etapas, mas também o de prover *feedback* ao texto do aluno.

Nesse sentido, Soares (2009), ao tratar desse *feedback*, elenca quatro papéis exercidos pelo professor: *leitor*, quando ele reage às ideias e percepções que o aluno tentou transmitir em seu texto; *assistente*, quando ele trabalha com o escritor para que o texto seja o mais eficaz possível em relação ao seu propósito; *avaliador*, quando ele tece comentários sobre o desempenho do aluno ressaltando pontos fortes e pontos a serem ajustados; *examinador*, quando apresenta uma avaliação, tal como em contexto oficial de prova, com vistas a dar uma nota.

Embora a assunção desses papéis se dê em momentos diferentes do processo de ensino e aprendizagem, ela supõe várias

reescritas do texto, que ainda podem ser intervaladas pelo *feedback* dos colegas da mesma ou de outra turma, como propõe a autora. Isso dependerá de parâmetros como o perfil e a motivação do grupo de alunos, a serem considerados pelo professor.

Feita essa apresentação sobre a abordagem processual, asseveramos que suas orientações didáticas podem mediar um ensino de escrita, que auxilie o estudante na organização das ideias e na elaboração textual, minimizando o ranço da atividade de escrita como algo inacessível ou acordado apenas a quem detém um talento próprio. Quanto ao texto argumentativo, entendemos que a abordagem processual, ao promover uma escrita planejada, pode conduzir a atenção do aluno ao modo como ele desenvolve seu pensamento crítico-reflexivo e assim constrói seus argumentos. Sobre esses pontos discorreremos na seção a seguir.

3 A construção do argumento enquanto atividade cognitiva/metacognitiva

Antes de considerarmos o papel da cognição/metacognição na produção de um texto argumentativo, faremos uma breve distinção entre argumentação e argumento. Segundo Passarelli (2012b), o primeiro diz respeito ao procedimento que objetiva convencer outra pessoa sobre o que é dito por meio de argumentos, enquanto que o segundo é uma manifestação linguística composta por enunciados e desenvolvida de tal modo que se chegue a uma conclusão. Por conseguinte, duas características do ato de argumentar são a eficácia e o caráter utilitário que significam, respectivamente, a capacidade de convencer o interlocutor sobre o ponto de vista defendido e a capacidade de saber equilibrar ideias e emoções, usando mais da persuasão do que do convencimento.

A distinção feita pela autora entre os termos *persuasão* e *convencimento* é que aquele apela para as emoções e este focaliza o racional, sendo que a persuasão se utiliza de estratégias de convencimento para, então, persuadir. Além dessas noções, o autor

precisa estar ciente de uma série de procedimentos envolvidos na produção de um texto argumentativo. Por isso, a autora fornece o modelo de trabalho na seção anterior. Ao final da realização de todas as etapas desse modelo, o texto pode ser considerado “pronto”.

Diante do foco de nosso capítulo, são as duas etapas iniciais que mais nos interessam, apesar de também incluirmos as duas últimas na sequência de atividades proposta. Mais especificamente, dedicamos nossa atenção ao planejamento, pois nessa etapa constroem-se os argumentos. Como aponta Passarelli (2012, p. 249),

[...] a argumentação implica construir ideias (e não fatos ou uma realidade) e isso é bastante complexo, pois ideias, nesse caso, são construídas com palavras, é preciso colocar-se no lugar do outro, incluir-se no mundo dele com vistas à obtenção do que se pretende, de modo cooperativo, sem embates desgastantes e antiéticos. [...]

Nesse sentido, a construção da argumentação acontece por meio de atividades cognitivas e metacognitivas. De acordo com Leitão (2012), há interdependência entre discurso e cognição. Esta autora se baseia em concepções que entendem a argumentação como fenômeno discursivo sendo, portanto, conceituada como atividade cognitivo-discursiva. Nesse sentido, a argumentação desencadeia os processos cognitivo-discursivos necessários para a expressão do pensamento crítico. Ela também é entendida como: uma atividade social, por ser dependente de um contexto; dialógica, por envolver uma resposta ou antecipação a alguém em uma situação de comunicação; dialética, por envolver a avaliação de argumentos diferentes; e epistêmica, já que permite a construção do conhecimento.

A atividade cognitiva implica que raciocínios são realizados. No caso da argumentação, esse raciocínio permite que, de um lado, o autor fundamente sua opinião e, de outro, que os argumentos do interlocutor sejam avaliados. Para tanto, em uma situação de interação face a face, o indivíduo deve expor seus argumentos; em seguida, considerar os argumentos de seu interlocutor e refletir sobre os

próprios argumentos, analisá-los a fim de reforçá-los com novas afirmações ou mesmo abandoná-los.

Portanto, associamos que, no caso de a interação se dar por meio escrito, ou seja, de forma assíncrona, cabe ao autor dos argumentos refletir sobre eles, pensando a melhor forma de: organizar sua defesa, antevendo possíveis questionamentos; incluindo em seu texto as informações que julgar suficientes e eficazes, para fundamentar seus argumentos; refutar as opiniões contrárias que porventura surgirem. Assim posta, essa atividade de reflexão é chamada de *metacognição*. Leitão (2012, 2012, p. 27, grifo da autora) a define como um processo que “*opera sobre o funcionamento do pensamento do próprio argumentador*”. Por meio dela, o indivíduo é levado a refletir sobre as bases e os limites de seu argumento.

Dito isso, mostra-se ideal que os indivíduos passem pelo nível da cognição e alcancem o da metacognição. Porém, a passagem de um nível para o outro é um processo complexo que requer um direcionamento do indivíduo à autorregulação, competência que ele nem sempre consegue desenvolver sem que haja orientação. Por isso, o papel do professor é fundamental para levar os alunos a usar estratégias metacognitivas quando da produção escrita.

A partir de uma pesquisa relatada por Chiaro e Leitão (2005), concluímos que algumas medidas podem ser adotadas pelo professor no ensino da argumentação. Dentre eles, está a busca por simetria nos papéis desempenhados nas discussões em sala de aula, pois, geralmente, o professor não assume a postura de quem pode ter a sua opinião modificada pelos argumentos dos alunos. Como vimos, o argumentador deve rebater com novos argumentos as opiniões contrárias às suas, o que só é possível se o docente estabelecer o diálogo, estimulando a reflexão dos discentes, permitindo que eles construam sua argumentação, sem que eles deleguem ao professor a posição de detentor do saber.

Portanto, ao docente cabe o papel de mediador de situações que requerem argumentação. A construção dos argumentos ocorre por

meio de um processo que envolve o argumento, o contra-argumento e resposta. Assim, é a partir da comparação entre argumento inicial e resposta dada pelo argumentador que se percebem eventuais mudanças de posicionamento. Também cabe ao professor cuidar para que o planejamento curricular não impeça que mudanças de direção sejam tomadas por influência das discussões, pois uma das características da argumentação é que, em um primeiro momento, não há como prever a conclusão de toda discussão, já que a presença de argumentos implica que mudanças de postura podem acontecer.

Além disso, o tema escolhido precisa fugir do comumente selecionado para reflexões em ambiente escolar, uma vez que repetição de temas provoca a perda do elemento polêmico que existe neles quando em contexto social. As autoras apresentam o polêmico como outra particularidade da argumentação, o qual é possível na medida em que a ideia apresentada seja vista como discutível. Dessa forma, “[...] a discutibilidade dos temas curriculares é criada pela implementação de ações discursivas específicas que podem ser descritas em três planos distintos: o pragmático, o argumentativo e o epistêmico [...]” (CHIARO; LEITÃO, 2005, p. 353).

No *plano pragmático*, as ações verbais do professor precisam criar condições para a argumentação ser possível. No ato argumentativo, os participantes devem estimular uns aos outros a argumentar/contrargumentar, pois é nesse plano que o argumento é gerado e sustentado. De acordo com Leitão (2011), é essa etapa que envolve as ações de formular argumentos, objeções e respostas às objeções, as quais devem ser integralmente cumpridas.

No *plano epistêmico*, as ações verbais dos participantes precisam fornecer o conhecimento necessário para o desenvolvimento da discussão. Leitão (2011) fornece alguns exemplos de ações desse tipo como: apresentação de conteúdos relacionados ao tema, demonstração de procedimentos da área de conhecimento em questão, ensino direto de habilidades, oferecimento de raciocínios típicos da área do conhecimento e legitimação de pontos de vista dos alunos.

Todo o exposto considerado, torna-se compreensível que a argumentação dependa da interação entre indivíduos reais ou imaginários. Daí, a importância do interacionismo sociodiscursivo para nossa proposta, pois ela contribui para o estudo da argumentação da forma como é aqui entendida: uma atividade social, cognitiva e discursiva, cuja construção está associada à interação entre seus participantes. Além disso, o texto resultante dessa ação de linguagem, assim como outros textos, varia conforme a necessidade do indivíduo/agente e, por isso, pode ser estruturado em gêneros, tornando seu estudo viável dentro da organização textual proposta por Bronckart (1999).

Por conseguinte, conclui-se que a construção do argumento dá-se por meio da promoção de atividades que trabalhem a tríade *argumentação/ contra-argumentação/ resposta* apresentada em Leitão (2011). Isso porque ela, ao indicar a realização de movimentos de saída/produção de pensamento, interiorização/autorregulação desse mesmo pensamento e ao necessitar dos planos pragmático, argumentativo e epistêmico, constitui-se em um processo que precisa de planejamento. Portanto, nossa proposta de ensino do gênero escrito carta aberta apoia-se na abordagem processual para o ensino da escrita, pois, entendemos que ao utilizá-la, ensinamos o planejamento dos argumentos, promovendo a reflexão e as atividades necessárias à sua construção.

4 Da teoria à prática: construindo argumentos em uma carta aberta

Ao propor a aproximação da abordagem processual, apresentada por Passarelli (2012a, 2012b), com a perspectiva de argumentação explicitada em Leitão (2005) e com a teoria de gênero de Bronckart (2006), ilustramos nossa reflexão teórica com uma sugestão de sequência de atividades para a aula de produção escrita no 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo geral dessa proposta é levar o aluno a construir argumentos em um texto. Para tanto, são objetivos

específicos: promover a discussão coletiva de um tema a partir de um texto motivador, apresentar a estrutura e o funcionamento de uma carta aberta, realizar a redação de uma carta aberta. Com esses objetivos, propomos as atividades descritas na ordem das etapas a seguir.

4.1 Leitura de um artigo de opinião

No laboratório de informática da escola, acessar com os alunos o link do artigo de opinião “Pequenas Corrupções – Diga Não”¹, escrito por Danilo Filho. Se não for possível, distribuir o texto impresso. Em seguida, realizar a leitura compartilhada do texto, momento em que o professor identificará com os alunos: o tema discutido, o ponto de vista assumido e os argumentos apresentados. Para a realização dessa tarefa, sugerimos que o professor oriente seus alunos a esquematizar esses elementos, inclusive, numerando os argumentos. Desse modo, facilita-se a percepção dos discentes quanto à maneira como os argumentos foram distribuídos no texto. Prevemos para essa atividade a duração de uma aula.

4.2 Leitura de uma reportagem televisiva

Na sala de vídeo, ou em outro espaço que o professor achar conveniente dentro da escola, exibir a reportagem² com Mário Sérgio Cortella sobre corrupção. Depois da primeira exibição, o professor identificará, junto com os alunos, o tema discutido e o ponto de vista assumido. Em seguida, exibe-se o vídeo novamente. Desta vez, professor e alunos concentrarão sua atenção nos argumentos apresentados. O professor precisa orientar os alunos a anotar quaisquer dúvidas para saná-las após a exibição.

Ainda nesse momento, a partir das leituras e discussões realizadas na primeira e nesta etapa, os alunos são convidados a refletir sobre as áreas sociais prejudicadas pela corrupção. O professor poderá

¹ Disponível em: <<http://era.org.br/2015/09/pequenas-corrupcoes-diga-nao/>>. Acesso em 27 jul 2017.

² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ezzMvd1hq7s>>. Acesso em: 27 jul 2017.

montar um esquema no quadro, centralizando a palavra corrupção e escrevendo as palavras citadas pelos alunos ao redor, ligando-as por meio de setas, criando uma rede. Em seguida, podem-se entregar folhas de papel ofício aos alunos e pedir-lhes que registrem as situações mencionadas, por meio de linguagem verbal ou não verbal. O material produzido irá compor um mural mnemônico sobre “os efeitos da corrupção”. Prevemos para essa atividade a duração de uma aula.

4.3 Leitura de uma carta de repúdio

No laboratório de informática da escola, acessar com os alunos o link da carta de repúdio³ escrita pelo deputado federal Francisco Everardo, mais conhecido como Tiririca. Se não for possível, distribuir o texto impresso. Em seguida, realizar a leitura compartilhada do texto, momento em que os alunos identificarão: o tema discutido, o ponto de vista assumido e os argumentos apresentados. Nesse momento, espera-se que os alunos mostrem maior domínio na execução da tarefa.

Depois, podem-se distribuir folhas de papel ofício com uma tabela que servirá para a análise do gênero textual *carta aberta*, conforme o *plano geral do texto*, previsto na organização textual proposta por Bronckart (1999). Na tabela, devem estar dispostas duas linhas e cinco colunas. Em cada coluna da primeira linha deve estar escrito: tema, ponto de vista, argumentos, disposição dos elementos no texto, contexto de produção, contexto de circulação e elementos constituintes da carta (local, data, título, vocativo, expressão de despedida e assinatura). A segunda linha deve usar o restante de espaço em branco da folha, pois, os discentes preencherão esse local com as informações coletadas por meio da análise. Prevemos para essa atividade a duração de uma aula.

³Disponível em: <<https://afolhabrasil.com.br/politica/tiririca-escreve-carta-de-repudio-aos-politicos-da-odebrecht/>>. Acesso em: 27 jul 2017.

4.4 Debate

Seguinte às leituras feitas, realizar um debate em torno do seguinte questionamento: *A té que ponto pequenas atitudes do cotidiano podem ser atos corruptos?* A proposta é fazer com que os alunos compreendam que os pequenos atos de corrupção reforçam a desonestidade. Para isso, será necessário: dividir os alunos em duas equipes (ou três, se a turma for muito grande), redigir no quadro o questionamento e conceder um tempo de dez minutos para que cada equipe organize sua fala.

Depois disso, iniciar e conduzir o debate da seguinte forma: 1) cada equipe terá cinco minutos para apresentar seu ponto de vista e argumentos, 2) feitas as apresentações, cada equipe poderá dirigir uma pergunta às outras duas ou contra-argumentar, tendo direito a apenas uma réplica. Cada intervenção terá no máximo um minuto.

Ao longo do debate, o professor, além de mediar a interação e controlar o tempo, anotar os argumentos e contra-argumentos apresentados no quadro para, depois do debate, fazer o balanço das ideias discutidas. Esse capital de informação, associado às leituras prévias realizadas, será importante para a próxima atividade. Prevemos para essa atividade a duração de uma aula.

4.5 Produção de uma carta aberta

Motivar os alunos à escrita de uma carta aberta que, como explicitado mais acima na seção sobre gênero, caracteriza-se pela comunicação pública a um interlocutor com a finalidade de convencê-lo de um dado ponto de vista. Neste momento, o professor precisará explicar a estrutura e o funcionamento de uma carta aberta. Os alunos podem usar a tabela sobre o gênero que foi preenchida na seção *leitura de uma carta de repúdio*.

Além disso, é importante discutir a relevância social de escrever uma carta aberta, de modo que o aluno pondere os efeitos de sentido que sua escrita pode assumir. Ou seja, ao se posicionar

criticamente sobre algum acontecimento que o inquieta ou que atinge um dado grupo social, o aluno/autor colabora não somente com a sua formação enquanto cidadão, mas também com a possível transformação da sociedade. Nesse ponto, ele realiza uma ação de linguagem, materializada no texto da carta aberta e com repercussão social — pois a proposta mais frente é que essa carta produzida em sala seja de fato publicada.

Com o auxílio de um videoprojetor ou de cópias de texto, o professor apresentará o tutorial⁴ sobre carta aberta disponível na Internet. Além disso, antes da produção textual, o professor também precisará expor sobre os tipos de argumento, ilustrando sua explicação com os argumentos empregados nos textos motivadores e no debate realizado em sala.

Uma vez conhecidas a propriedades de uma carta aberta, pode-se propor a seguinte consigna: *A partir da leitura e discussão em sala dos textos motivadores e com base nos conhecimentos que você adquiriu ao longo da sua formação até aqui, redija uma carta aberta dirigida a sua comunidade escolar (alunos, pais e funcionários), a ser enviada para o grêmio que a postará em sua página do Facebook. Discuta o tema “O jeitinho brasileiro e a preservação da ética no dia a dia do cidadão”, expondo sua opinião, selecionando e organizando argumentos que a fundamentem. Além disso, apresente uma proposta de intervenção.*

Preveremos para essa atividade a duração de três aulas que culminarão com a entrega das cartas ao professor. Este, na aula seguinte e na condição de *leitor* (SOARES, 2009), dará ao aluno o primeiro feedback sobre seu texto. Na primeira aula, o professor apresentará uma tábua⁵ de avaliação para que os alunos saibam os critérios segundo os quais sua escrita será avaliada.

Em seguida, os alunos serão orientados quanto à delimitação do tema e ao planejamento (escolha de ponto de vista e seleção de argumentos). Depois, o professor solicitará que os alunos sentem em duplas. Nessa etapa, cada aluno apresenta ao colega o que selecionou

⁴ CORAZZA, Bruna Ximenes. **Carta aberta**. Disponível em: <<https://prezi.com/hrb2et236eqv/carta-aberta/>> Acesso em 27 jul. 2017.

⁵ Pode-se utilizar a tábua de avaliação disponibilizada em Passarelli (2012b, p.271), feitas as devidas adequações.

para seu texto e o que pretende alcançar com isso. A proposta é que os colegas forneçam contra-argumentos que os autores precisarão levar em conta para reelaborar seus argumentos.

Na segunda e terceira aulas, os alunos produzirão um rascunho do texto, selecionarão as partes que serão utilizadas e procederão à escrita da primeira versão a ser entregue ao professor.

4.6 Revisão do texto e editoração

Tendo recebido o primeiro *feedback*, o aluno alterará seu texto, realizando as modificações que se mostrarem necessárias no tocante à organização das ideias. Depois disso, apresentará novamente sua carta ao professor que, na condição de *assistente* (SOARES, 2009), orientará o aluno sobre os ajustes a serem feitos quanto aos aspectos gramaticais, antes de a carta ser enviada ao grêmio e postada na rede social. Esta atividade terá a duração de duas aulas, dependendo do número de alunos na turma. Para agilizar o processo de feedback, o professor pode preparar e entregar anotações sobre cada texto a seu respectivo autor.

A sequência de atividades que propomos nesta seção pode sofrer ainda algumas adaptações quanto ao tema, à ordem da primeira, segunda e terceira etapas, e o texto a ser lido em cada uma destas, por exemplo.

Dependendo do contexto de ensino e aprendizagem em que professor e alunos se encontrem, o professor pode: selecionar outro tema que se ajuste melhor ao perfil do público (idade, preferências); iniciar a sequência pela segunda etapa, cujo suporte audiovisual pode suscitar uma maior atenção por parte dos alunos; fazer a leitura de outros textos que também estejam presentes nas práticas de linguagem dos alunos, como, por exemplo, o comentário em uma rede social ou o depoimento pessoal em blogs.

5 Considerações finais

Diante dos avanços tecnológicos que reforçam a escrita como prática de linguagem predominante na sociedade e, por consequência,

provocam as demandas sociais por indivíduos capacitados para transitar nos mais diferentes contextos sociais, faz-se necessário trabalhar a competência escrita no ambiente escolar. Como agência responsável pela educação formal, cabe à escola proporcionar aos cidadãos o conhecimento de que precisam para exercer a participação social de forma eficiente.

A experiência na sala de aula nos mostra a dificuldade dos alunos em defender um ponto de vista quando produzem um texto argumentativo. Possivelmente, isso ocorre porque os discentes não foram despertados para estratégias de construção do conhecimento que podem auxiliá-los nessa tarefa, fazendo com que eles passem de um nível de cognição para o da metacognição. A autorregulação pode servir como uma ferramenta que permite aos estudantes construir seus argumentos com base na interação e na contra-argumentação, seguida de uma resposta adequada.

Assim, apresentamos uma sequência de atividades que promove a produção do gênero *carta aberta*, entendido como resultante de uma ação de linguagem e ensinado por meio da escrita processual. Entendemos que a proposta resultante da intersecção entre os diferentes aportes teóricos adotados neste capítulo contempla os pressupostos de tais aportes. Estes, ao se completarem, geram uma série de atividades cuja aplicação se mostra viável e, no contexto educativo: promovem a discussão e a reflexão sobre um tema, ensinam a estrutura do gênero adotado, incluem o momento de planejamento no qual os argumentos podem ser construídos e organizados na escrita de um texto argumentativo. Desse modo, julgamos que a proposta apresentada pode contribuir para a minimização de uma demanda surgida em contexto escolar.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Iranidé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163 – 180.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 23 jun. 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

DE CHIARO, Sylvia; LEITÃO, Selma. O papel do professor na construção da argumentação em sala de aula. **Psicologia**: reflexão e crítica. vol. 18, n. 3. Porto Alegre: 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a09v18n3.pdf> >. Acesso em: 23 jul 2017.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. (Orgs.). **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. **Uni-pluri/versidad**, Medellín, n. 3, 2012. Disponível em: < <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/15151/13196>>. Acesso em: 23 jul 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, C. M. da R. **Carta aberta**: uma proposta de produção textual para o ensino médio. Disponível em: <<http://www.sec.pb.gov.br/revista/index.php/compartilhandosaberes/article/view/60/63>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. Ensino da produção textual: da 'higienização' da escrita para a escrita processual. In: CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílían Ghiuro (coordenadoras). **A pesquisa e o ensino em língua portuguesa sob diferentes olhares**. São Paulo: Blucher, 2012a. p. 89 – 106.

_____. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Cortez, 2012b.

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

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular.** Aracaju: SEED, 2011. 132 p.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual:** Um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

LISTA DE AUTORES

Alessandra Maria Silva Nascimento - mestre em Letras (PROFLETRAS/UFS, 2018), é professora do Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário, em Tobias Barreto-SE.

Antônio Carvalho da Silva – doutor em Educação, Metodologia do Ensino do Português (UMinho, 2007), professor do Instituto Educação da UMinho, integra a Linha de Investigação *Tecnologias, Multiliteracias e Currículo* do Centro de Investigação em Educação.

Dalila Santos Bispo – mestre em Letras (PROFLETRAS/UFS, 2018), é professora do Centro de Excelência e Educação Profissional Governador Seixas Dória, em Nossa Senhora do Socorro-SE.

Denilson Pereira de Matos – doutor em Estudos Linguísticos (UFF, 2008), professor do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV/UFPB), do Programa de Pós-graduação em Linguística/PROLING e do Programa de Mestrado Profissional em linguística e ensino (PGLE), é líder do Grupo de Pesquisa Teorias Linguísticas de Base – TLB.

Denise Porto Cardoso – doutora em Letras (PUC/RJ, 1989), professora do Departamento de Letras Vernáculas (DLEV-UFS) e do Mestrado Profissional de Letras em Rede – PROFLETRAS - *Campus de São Cristóvão*, é integrante do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – Gelins.

Edleide Santos Roza – mestre em Letras (PROFLETRAS /UFS, 2018), é professora do Colégio Estadual Dr. Osman Hora Fontes e da Escola do Ensino Fundamental Professor Luiz Antônio Barreto, em Riachão do Dantas - Sergipe.

Eliane Modesto dos Santos - graduanda em Letras/Português (UFS), é integrante do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – Gelins.

Fabiana Santos de Sousa Matos – mestre em Letras (PROFLETRAS /UFS, 2018), é professora do Colégio Estadual Raimundo Araújo, em Salgado-SE.

Fabíola dos Santos Lima – graduada em Letras (UFS, 2016), mestranda em Letras (PPGL/UFS), é professora do Colégio Pierre Freitas, em Simão Dias-SE.

Gládiston Pereira dos Santos - graduando em Letras/Português (UFS), é integrante do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – Gelins.

Gleice Rayane Macedo Silva - mestre em Letras (PROFLETRAS /UFS, 2018), é professora do Colégio Estadual Alfredo Montes e da Escola Estadual João Arlindo de Jesus, em Nossa Senhora do Socorro-SE.

Ingrid Kelly de Oliveira Correia - mestre em Letras (PROFLETRAS /UFS, 2018), é professora do Colégio Estadual Olavo Bilac, em Aracaju-SE.

Jandira Cravo Barbalho Neta – mestre em Letras (PROFLETRAS /UFS, 2018), é professora do Colégio Estadual Poeta José Sampaio, Carmópolis-SE, e do Colégio Nossa Senhora de Fátima, Japaratuba-SE.

Jussara dos Santos Matos – mestre em Letras (PROFLETRAS /UFS, 2018), é professora do Centro de Excelência Arquibaldo Mendonça, em Indiaroba-SE.

Leilane Ramos da Silva – doutora em Letras (UFPB, 2005), professora do Departamento de Letras Vernáculas (DLEV-UFS) e do Mestrado Profissional de Letras em Rede – PROFLETRAS – *Campus de São Cristóvão*, é uma das líderes do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – Gelins.

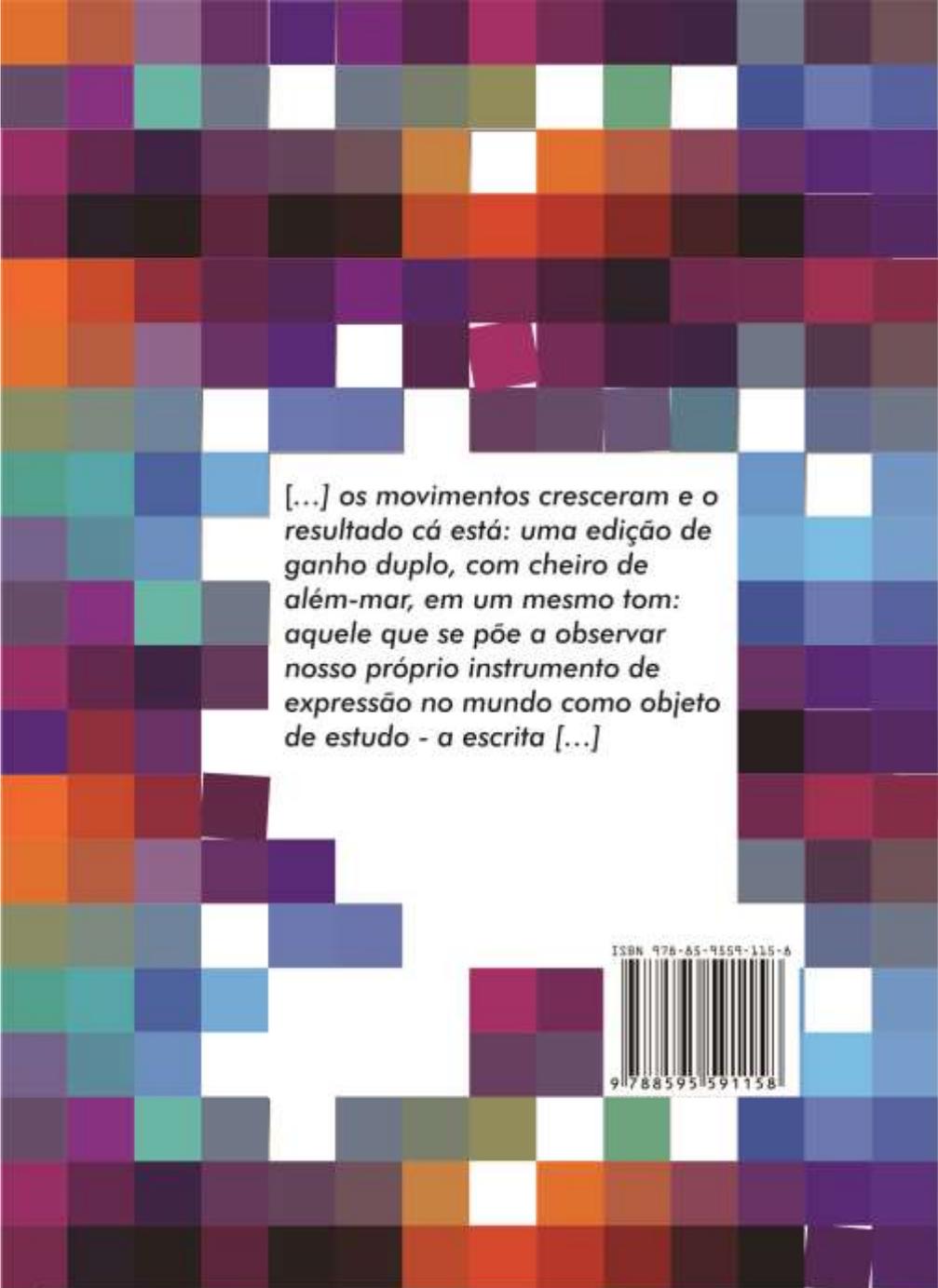
Mariza Jesus Santos - graduanda em Letras/Português (UFS), é integrante do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – Gelins.

Otilia da Encarnação da Costa e Sousa – doutora em Linguística (UNL, 2001), professora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e convidada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - UL. Investigadora UIDEF, integra a linha de investigação Linguística/Educação – Ensino de língua (L1 e L2) e formação de professores.

Teresa Costa-Pereira - mestre em Didática da L. Portuguesa (IPL, 2012), doutoranda do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, integra a linha de investigação Linguística/Educação – Ensino de língua (L1 e L2).

Sérgio de Carvalho Rodrigues - mestre em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários (UBI, 2017), doutorando em Linguística (IFFA/UÉvora), é professor do Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação, em Luanda.

Weslin de Jesus Santos Castro – mestre em Letras (UFS, 2018), é professor do Colégio Estadual Jornalista Paulo Costa e da Aliança Francesa, em Aracaju-SE.



[...] os movimentos cresceram e o resultado cá está: uma edição de ganho duplo, com cheiro de além-mar, em um mesmo tom: aquele que se põe a observar nosso próprio instrumento de expressão no mundo como objeto de estudo - a escrita [...]

ISBN 978-65-9559-115-6



9 788595 159115 8