

Ensino e Aprendizagem da Produção Textual no Ensino Médio

Doutoranda Mônica Moreira de Magalhães¹ (UFMG)

Resumo:

Este trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa de doutorado intitulada “Ensino e aprendizagem da produção textual no Ensino Médio”, envolvendo duas turmas de 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pública do interior de Minas Gerais, e tem por objetivo refletir sobre o ensino da escrita, em geral, e sobre a atual realidade dessa escola, em particular. Já é consenso a constatação de que é preciso melhorar o ensino da produção textual no ensino básico para que se possa formar alunos com habilidades e competências pertinentes às demandas do nível superior. Além disso, temos visto, na prática, e considerando os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, que muitos alunos que já estão no Ensino Médio ou já o concluíram apresentam problemas na produção textual que já deveriam ter sido superados nesse nível de escolaridade. Os dados parciais da nossa pesquisa corroboram tal necessidade de melhoria, uma vez que demonstram lacunas no ensino da escrita. Apontam, inclusive, para a demanda de um planejamento institucional específico para o ensino da produção de textos. Os alunos, sujeitos da nossa pesquisa, têm quatro aulas semanais de Língua Portuguesa e, raramente, têm aulas sobre produção de texto. Além disso, quando escrevem, não recebem o devido *feedback* da professora. São as próprias professoras que decidem se, quando e como vão trabalhar com a produção de textos. Analisaremos algumas redações produzidas pelos discentes, considerando os aspectos linguísticos, textuais e discursivos dos seus textos. Pautamos nossas discussões teóricas nas orientações dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCNEM e PCN+EM, na Matriz de Competências do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e em subsídios teóricos da Linguística, que nos auxiliam no tratamento da produção de texto e nas discussões sobre como melhorar o seu ensino.

Palavras-chave: produção textual, Ensino Médio, ensino, ENEM

1 Introdução

Neste trabalho, vamos tratar de alguns dados da pesquisa de doutorado em andamento, intitulada “Ensino e aprendizagem da produção textual no Ensino Médio”, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Amarante de Mendonça Mendes e devidamente aprovada pelo Comitê de Ética da UFMG.

O objetivo inicial expresso no projeto dessa pesquisa buscava, em primeiro lugar, conhecer a realidade do ensino e da aprendizagem da produção textual no Ensino Médio, em uma escola pública do interior de Minas Gerais. A partir desse conhecimento, buscar-se-ia analisar e debater os dados obtidos para, posteriormente, discutir possibilidades de melhoria do ensino.

Resultados do ENEM 2012 e 2013 mostram que uma porcentagem significativa dos participantes obteve nota da média para baixo (igual ou inferior a 500 pontos). O índice foi de 48,4% em 2012 e de 48,3% em 2013. Desses, uma porcentagem preocupante foi classificada no nível mais baixo de notas: até 300 pontos, faixa de nota atribuída a textos que se apresentam muito aquém do que se poderia esperar do grau de escolaridade já alcançado pelos candidatos. Em 2012, 7,4% dos que fizeram a redação ficaram nessa faixa e, em 2013, o índice ficou em 6,9%.

Segundo a metodologia de pesquisa prevista, os sujeitos envolvidos seriam alunos dos três anos do Ensino Médio, da referida escola, cujas produções textuais seriam coletadas e analisadas pela pesquisadora.

Ainda como estratégia metodológica, concentramos nosso foco de pesquisa na produção de gêneros textuais do agrupamento ARGUMENTAR, conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 81), uma vez que o tipo textual avaliado no ENEM é dissertativo-argumentativo. Buscava-se, então, avaliar o desempenho dos alunos nas suas produções textuais argumentativas, tendo como referência a Matriz de Competências do ENEM 2014.

Quanto à produção textual a ser avaliada no ENEM 2014, assim está expresso no Edital nº 12, de 08 de maio de 2014:

Baseada nas cinco competências da Matriz de Referência para Redação, a proposta da Redação do Enem é elaborada de forma a possibilitar que os participantes, a partir de uma situação-problema e de subsídios oferecidos, realizem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social ou cultural, produzindo um texto dissertativo-argumentativo em prosa. (BRASIL, 2014, Anexo IV do edital. p. 01).

Esse texto a ser produzido será avaliado a partir das cinco competências expressas na Matriz de Referência para a Redação:

- I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
- II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
- III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
- IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
- V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (BRASIL, 2014, Anexo IV do edital. p. 1-3).

Na escola campo de pesquisa, no Ensino Médio, em 2014, há uma professora de Língua Portuguesa que trabalha com duas turmas do 1º ano, duas do 2º ano e mais uma turma do 3º ano (a Turma A). Outra professora de Língua Portuguesa atua com a segunda turma de 3º ano (a Turma B).

São as próprias professoras que decidem se, quando e como vão trabalhar com a produção de textos, visto que não há um planejamento formal para isso. No início do ano letivo de 2014, a professora do 1º e 2º anos nos informou que não trabalharia com argumentação nessas turmas, apenas com narração e descrição. Por esse motivo, nossa pesquisa ficou, então, restrita às turmas de 3º ano.

No presente trabalho, apresentamos resultados parciais dessa pesquisa, com o objetivo de refletir sobre o ensino da escrita, em geral, e sobre a atual realidade dessa escola, em particular.

2 Coleta de Dados para a Pesquisa

A coleta de dados que constituirão o corpus da pesquisa de que trata este trabalho está sendo feita durante o ano letivo de 2014. Nesta oportunidade, trataremos de resultados parciais, obtidos após sete meses de pesquisa de campo.

Na escola em que estamos pesquisando, há duas turmas de 3º ano, denominadas 3º A e 3º B, ambas com 26 alunos cada, e há uma professora de Língua Portuguesa diferente para cada turma.

Atendendo às exigências do Comitê de Ética da UFMG, após iniciado o primeiro semestre letivo de 2014, em 03 de fevereiro de 2014, primeiramente, apresentamos aos alunos das duas

referidas turmas o Termo de Assentimento, através do qual eles foram informados dos objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como dos aspectos éticos nela envolvidos. Alguns alunos não concordaram em participar da pesquisa, visto se tratar de participação voluntária, premissa assegurada pelo Termo de Assentimento. Dessa forma, a partir dessa primeira abordagem, passamos a contar com um grupo de 45 participantes.

Como 43 desses estudantes tinham menos de 18 anos de idade no início da pesquisa, seus pais ou responsáveis também foram procurados e a esses foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o qual assinaram, autorizando a participação dos referidos menores.

Nessa primeira etapa, chamou-nos a atenção o fato de que alguns alunos não quiseram participar da pesquisa por se sentirem intimidados, alegando que “não sabem escrever, não sabem fazer redação” e que sentiam vergonha de a pesquisadora ler os textos que iriam escrever.

Uma aluna que aceitou participar da pesquisa também confessou que tinha muita dificuldade e demonstrou uma autoestima muito baixa em relação às suas habilidades de leitura e escrita. Essa participante disse ter muita dificuldade para entender o que lê e acha não ser possível para ela escrever uma boa redação. Trata-se de moradora de uma zona rural que fica distante da escola onde ela estuda, que ajuda os pais na roça, fazendo serviços braçais, e que se mostra bastante humilde e tímida em sala de aula.

Segundo relato de alguns professores, essa participante tem conseguido avançar nos estudos graças a muito esforço pessoal. Em visita à casa dos pais dela, semianalfabetos, percebemos que eles também se sentem marginalizados diante dos conhecimentos trabalhados e exigidos na escola e reconhecem as dificuldades da filha.

Conforme consta nos PCN+EM, “especialmente para jovens de famílias economicamente marginalizadas ou apartadas de participação social, a escola de ensino médio pode constituir uma oportunidade única de orientação para a vida comunitária e política, econômica e financeira, cultural e desportiva”. (BRASIL, 2011, p. 12).

Desse modo, a escola significa o principal meio de inserção e ascensão social para esses cidadãos.

Conforme combinado com a Diretora da escola, a pesquisadora deveria participar de reuniões pedagógicas que fossem tratar de planejamentos e/ou discussões sobre as aulas de produção textual no Ensino Médio. Entretanto, em sete meses de pesquisa, não houve nenhuma reunião para tratar desses assuntos.

Para a coleta de dados, o projeto de pesquisa prevê observação das aulas de produção textual enquanto ministradas pelas professoras. Em atendimento à grade curricular, as turmas de 3º ano do Ensino Médio têm 4 aulas semanais de Língua Portuguesa e as aulas de redação acontecem esporadicamente. Por esse motivo, ficou acertado que as professoras comunicariam à pesquisadora quando iriam ocorrer aulas em que fosse trabalhada a produção textual argumentativa.

Em sete meses de pesquisa, houve a observação de apenas 1 aula na Turma A, sobre a qual a pesquisadora foi informada antecipadamente, e nenhuma na turma B. Essa aula observada foi ministrada em 28 de fevereiro de 2014. Na ocasião, a professora abordou aspectos teóricos da argumentação, bem como algumas características da redação do ENEM. Em seguida, solicitou que os alunos escrevessem uma redação sobre a copa do mundo. 16 alunos que concordaram em participar da pesquisa fizeram essa primeira produção textual.

Relatamos, acima, a insegurança de alguns alunos quanto à redação, mas é interessante dizer que as professoras participantes da pesquisa também têm um sentimento de intimidação, de dúvida, para trabalhar com a produção de textos em sala de aula. Em uma única aula observada, a professora da Turma A disse que estava muito insegura e nervosa, “com o coração saindo pela

boca”. Segundo ela, na aula seguinte, sem a presença da pesquisadora, o conteúdo fora abordado novamente, com mais tranquilidade. A professora da Turma B, por sua vez, disse nunca ter tido uma redação sua, enquanto estudante, devidamente corrigida por um professor, com uma correção que apontasse erros e acertos na escrita do texto.

Em 25 de abril de 2014, a professora da Turma A solicitou uma segunda redação a partir de três temas sugeridos pelo livro didático: 1) momento mais adequado para entrar na universidade, 2) pressa e qualidade de vida e 3) duração do amor, porém poucos alunos fizeram a atividade solicitada. Dos alunos da Turma A que integram o grupo de participantes da pesquisa, apenas 8 escreveram essa segunda redação: 5 sobre amor e 3 sobre qualidade de vida.

Ao final do primeiro semestre letivo, em junho de 2014, a Turma B ainda não tinha feito nenhuma produção textual que pudesse ser incorporada ao nosso banco de dados e, da Turma A, havia poucos textos. Conversamos, então, com a Diretora da escola e, juntamente com as professoras, planejamos atividades de intervenção para o segundo semestre.

Depois de iniciado o segundo semestre letivo, ao final do mês de julho, recebemos a primeira redação feita pela Turma B. O tema proposto foi a importância do esporte e 15 alunos fizeram a atividade.

Nessa etapa de observação, poucas foram as atividades de produção de texto solicitadas aos alunos, mas o fato mais preocupante é que, infelizmente, nenhuma das turmas pesquisadas recebeu o devido *feedback* da professora, ou seja, não recebeu seu texto de volta corrigido. O processo de escrita se encerrou com a entrega do texto à professora.

3 Atividades de Pesquisa-ação

A metodologia de pesquisa prevista no projeto original é, essencialmente, investigativa, de observação da realidade, entretanto, optamos por realizar também ações de intervenção. Isso ocorreu porque, ao final do primeiro semestre letivo, o banco de dados da nossa pesquisa dispunha de uma quantidade insuficiente de redações para serem analisadas e também devido ao fato de a maioria dos sujeitos da pesquisa estar inscrita para fazer o ENEM em 2014 e ter interesse em aprimorar a redação.

Uma vez detectadas algumas lacunas no ensino da redação, planejamos uma “sequência didática” (SD) sobre produção textual para a própria pesquisadora trabalhar com as Turmas A e B.

A SD contemplou as etapas de produção, revisão e reescrita textual, tendo, como suporte teórico, a estrutura básica de uma SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), representada no esquema: Apresentação da Situação, Produção Inicial, Módulo 1, Módulo 2, Módulo n e Produção Final.

Para os autores, uma “sequência didática” é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004. p. 82).

O principal objetivo das atividades da SD que planejamos foi coletar dados para a referida pesquisa além de contribuir para o aperfeiçoamento das habilidades de produção textual dos sujeitos participantes. O gênero textual de base da SD foi a redação do ENEM, com especial atenção para a argumentação, visto que a maioria dos alunos envolvidos prestará o exame do ENEM em novembro de 2014 e esse é o principal foco de interesse da nossa pesquisa.

Na aula inicial da SD, foi apresentada e discutida a Matriz de Competências para a redação do ENEM 2014 e, em seguida, foi analisada uma redação avaliada com a nota 1000 no ENEM 2012, publicada no Guia do participante do ENEM 2013 (BRASIL, 2013. p. 34-35). Essa redação foi utilizada como exemplo de produção textual bem sucedida no gênero em questão.

Dando continuidade à SD, os alunos fizeram um simulado da redação do ENEM 2014 e os textos produzidos foram avaliadas pela própria pesquisadora, baseando-se na Matriz do ENEM 2014. Em cada redação, cada uma das competências dessa matriz foi classificada em níveis de 0 a 5 e, a cada nível de classificação, foi atribuída uma nota, numa escala de 2 em 2 pontos, da seguinte forma: nível 0: nota 0,0; nível 1: nota 2,0; nível 2: nota 4,0; nível 3: nota 6,0; nível 4: nota 8,0 e nível 5: nota 10,0. Ao final, a média obtida foi multiplicada por 100 para se calcular a nota numa escala de 0 a 1000, escala adotada no ENEM.

Cada aluno recebeu de volta a sua redação corrigida e, além das informações sobre níveis e notas, cada redação continha marcações que indicavam, ao autor do texto, os problemas encontrados pela pesquisadora. Essas marcações foram feitas através de códigos, os quais foram entregues aos alunos.

Os resultados gerais de cada turma foram apresentados através de gráficos de notas, de exemplificações e discussões de pontos positivos e negativos encontrados quanto aos aspectos linguísticos, textuais e discursivos dos textos, referentes às cinco competências contempladas na matriz. Também elaboramos exercícios para os alunos resolverem, como estratégia para superarem dificuldades que demonstraram no simulado.

As redações corrigidas foram entregues aos alunos para que, considerando as observações feitas e após as discussões dos resultados, cada um pudesse reescrever seu texto como produção final da SD. Essa reescrita da redação também foi recolhida pela pesquisadora e, na conclusão da SD, houve uma avaliação comparativa entre as duas versões.

A atividade de reescrita se caracterizou como mais um momento de aprendizagem significativa, visto que os alunos tiveram alguns dias para repensarem sobre seus textos. Nesse processo, alguns questionaram professores e colegas sobre opções de alteração dos textos e os resultados indicaram uma importante melhoria da primeira para a segunda versão da redação.

4 Resultados e Discussões

Neste item, trataremos de resultados parciais da pesquisa, baseando-nos, principalmente, nas produções textuais de um simulado do ENEM, realizado em 07 de agosto de 2014. Para realizarem essa atividade, as Turmas A e B do Ensino Médio da escola campo de pesquisa estiveram reunidas em uma mesma sala durante 1 hora e 40 minutos - duas aulas seguidas de 50 minutos cada.

Aos alunos, foi entregue uma folha com uma proposta de redação condizente com as exigências do ENEM, sobre o tema “Racismo: como virar de vez essa triste página da história?”. Eles também receberam uma folha para rascunho e outra para escreverem a versão final. 21 alunos da Turma A e 17 da Turma B fizeram a referida atividade.

Na Turma A, 8 alunos obtiveram notas iguais ou abaixo da média (500 pontos) e 13 ficaram acima da média. Já na Turma B, 10 estudantes, a maioria, ficaram com notas iguais ou abaixo da média e apenas 7 acima da média. A seguir, analisamos alguns resultados desse simulado, abordando questões linguísticas, textuais e discursivas dos textos produzidos.

Quanto aos aspectos linguísticos das redações: acentuação, pontuação, gramática etc, avaliados na Competência I da Matriz do ENEM, os resultados apontaram que muitos alunos têm dificuldade no uso da vírgula, da concordância verbal e nominal, no uso de formas como “mas” e “mais”, “por que” e “porque”, dentre outros. Reproduzimos, a seguir, alguns exemplos que ilustram esses aspectos.

Exemplo 1: “Em pleno século XXI é vergonhoso que ainda exista pessoas com ideias e atitudes racistas.”¹

Nessa frase, falta uma vírgula após a locução adverbial “em pleno século XXI”. É importante dizer que quase a totalidade dos alunos deixou de usar a vírgula em contextos semelhantes a esse. Há, ainda, a falta de concordância verbal em “exista”, que deveria concordar com o plural de “pessoas”.

Exemplo 2: “[...] todo ser humano tem a sua fisionomia e não é isso que torna a pessoa mas bonita, mas feia ou até mesmo pobre ou rica [...]”

Há, nesse exemplo, o uso indevido do “mas” onde deveria ser “mais”. Já, no fragmento a seguir, o problema está no uso do “por que” em contextos que exigem o “porque”.

Exemplo 3: “Isso (o racismo) só acontece por que existem pessoas que se acham melhores que as outras. [...] Não podemos deixar que aconteça livremente, até por que pode acontecer conosco um dia [...]”

Considerando que a Competência I da Matriz do ENEM exige que o candidato utilize a modalidade escrita formal, chamou-nos a atenção também o uso de expressões coloquiais por um número significativo de alunos, fenômeno esse ilustrado pelo trecho a seguir:

Exemplo 4: “Em todos os lugares que eu vou sempre tem uns e outros que gostam de zombar um da cara do outro.”

Nesse contexto, a expressão sublinhada caracteriza um coloquialismo que deve ser evitado na modalidade formal da língua.

Dados como esses servem para indicar ao professor o que os alunos ainda não sabem ou o que ainda precisa ser ensinado para sanar dificuldades da maioria. Dito de outra forma, os resultados apontam para o professor conteúdos a serem contemplados nas aulas de Língua Portuguesa. Conforme afirmam os PCNEM: “O caráter sócio-interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais.” (BRASIL, 2000. p. 18).

Assim sendo, os textos que os alunos produzem podem servir de ponto de partida para um trabalho pedagógico mais coerente com as demandas da turma.

Considerando a estruturação textual, avaliada pelas Competências II e IV da Matriz do ENEM, a principal dificuldade encontrada foi quanto ao uso da referência anafórica. Foi recorrente o uso de repetições desnecessárias para se fazer a coesão, como ocorre neste texto:

Exemplo 5: “Muitos racistas, só de verem a pessoa de cor negra, já criticam a pessoa, sem, pelo menos, conhecer a pessoa. Mas, na maioria das vezes, são pessoas humildes e trabalhadoras que trabalham para sustentar suas famílias.”

Uma opção didática para o professor pode ser analisar com os seus alunos as opções de introdução e retomadas do referente nesse fragmento e pedir que eles o reescrevam, fazendo as devidas adequações.

Na área discursiva, isto é, considerando as informações, ideias e argumentos do texto, avaliados nas Competências II, III e V da Matriz do ENEM, um ponto positivo e que merece destaque foi o fato de que maioria dos alunos foi além do que já diziam os textos motivadores da proposta de redação, ou seja, argumentaram com indícios de autoria.

¹ Todos os exemplos foram retirados de redações de alunos e mantêm a forma original como foram escritos.

Exemplo 6: “Nos dias atuais comparados com os tempos de antigamente o racismo tem diminuído bastante pelo fato de existirem punições e castigos a quem comete o preconceito racial e também o racismo é um crime inafiançável [...]”

Esse fragmento, apesar dos problemas com pontuação e acentuação, ilustra um argumento usado por um aluno, sob a perspectiva do direito, coerente com o ponto de vista defendido no texto.

Por outro lado, em outras redações, encontramos também problemas de confusão conceitual e generalizações duvidosas, como no exemplo a seguir, no qual o aluno faz confusão entre os conceitos: preconceito, discriminação e racismo:

Exemplo 7: “[...] o racismo é uma coisa que infelizmente será difícil de acabar, pelo motivo de todos falarem que não tem, mas no fundo todos acabam tendo de alguma forma, não só sendo de raça, mais de classe social, com pessoas com certo tipo de deficiência ou doença.”

Baseando-se no conhecimento que temos da história da sociedade em geral, é possível duvidar, facilmente, do argumento presente no seguinte trecho:

Exemplo 8: “[...] quanto mais a pessoa é discriminada, mais ela sofre. Por isso, que atualmente acontecem os suicídios, pois, essas pessoas discriminadas não aguentam tanta humilhação e perdem a vontade de viver.”

De acordo com os PCNEM: “A opção do aluno por um ponto de vista coerente, em situação determinada, faz parte de uma reflexão consciente e assumida, mesmo que provisória. A importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um sentido para a comunicação do seu pensamento.” (BRASIL, 2000. p. 21-22).

Nesse sentido, vale salientar que, independentemente dos resultados alcançados com o simulado, as atividades realizadas pelos alunos na sequência didática - produção textual, reflexão sobre erros e acertos e reescrita textual – parecem ter tido significativa relevância no processo de aprendizagem. Principalmente porque o ponto de partida foram os textos produzidos pelos próprios alunos.

Conforme afirma Marcuschi:

Todos nós sabemos que a comunicação linguística (e a produção discursiva em geral) não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos. E os textos são, a rigor, o único material linguístico observável, como lembram alguns autores. (2008. p. 71).

Não se aprende a escrever textos da noite para o dia, pois essa aprendizagem demanda processo e um trabalho, muitas vezes, de fazer e refazer para se aperfeiçoar. É preciso, portanto, que haja um ensino sistematizado da escrita.

Uma das alunas participantes da nossa pesquisa relatou que não gosta de escrever, não tem muita facilidade e gosta mais da área de exatas, mas, como pretende tirar nota alta na redação do ENEM para conseguir entrar em um curso muito concorrido, tem se dedicado bastante à produção de textos. Além de estar cursando o Ensino Médio regularmente, ela tem feito cursinho pré-ENEM de segunda a sábado, em uma cidade distante 60 km, além de estar tendo aulas particulares de redação. Segundo ela, todo esse esforço já resultou em uma grande melhora, pois já conseguiu 920 pontos em uma redação proposta pelo cursinho, o que antes achava impossível.

Considerações Finais

Um ponto positivo a destacar em sete meses de coleta de dados é o envolvimento das professoras e da diretora com a pesquisa. A diretora, em especial, tem se mostrado interessada e preocupada com a melhoria do perfil dos alunos e tem nos dado grande apoio na realização da coleta de dados.

Diante das lacunas observadas, constatamos que a escola que é o nosso campo de pesquisa necessita de um planejamento institucional específico para o ensino da produção de textos. É necessário que se discutam e se planejem quais atividades de escrita trabalhar e como trabalhar e que haja um apoio pedagógico que possa dar mais segurança para a prática das professoras. A diretora admitiu que, mesmo quando há planejamento, não há a devida cobrança ou o devido acompanhamento.

Segundo os PCN+EM:

Cabe a cada escola e ao corpo de professores que compõem a área efetivarem uma proposta de trabalho a partir da abordagem por competências e habilidades. [...] É recomendável, ainda, que os professores da disciplina partam de uma concepção comum sobre o que seja o trabalho com Língua Portuguesa na última etapa da escolarização básica. (BRASIL, 2011. p. 70).

Desse trabalho, não podem estar excluídas as atividades de produção de texto, sob pena de o aluno conculinte do Ensino Médio ter limitadas as suas chances de ingresso no Ensino Superior.

Considerando-se, ainda, o que dizem os PCNEM:

A competência do aluno depende, principalmente, do poder dizer/escrever, de ser alguém que merece ser ouvido/lido.

A escola não pode garantir o uso da linguagem fora do seu espaço, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgar ter o domínio social da língua. (BRASIL, 2000. p. 22).

Observamos dúvida e insegurança das professoras no trabalho com a produção de textos e acreditamos que a solução para essa insegurança depende, principalmente, de: planejamento institucional para um ensino organizado e sistematizado, apoio e acompanhamento pedagógico no planejamento e execução das atividades de produção de texto e um aporte teórico-metodológico adequado.

Segundo Marcuschi, os pressupostos teóricos da Linguística Textual (LT) podem servir de apoio para o trabalho do professor com o texto em sala de aula.

Pelo fato de o texto ativar estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não linguísticos, a LT assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios de produção e compreensão de textos. (MARCUSCHI, 2008. p. 75).

Esperamos que as nossas ações de intervenção possam também servir como orientação quanto a o que pode ser trabalhado e como trabalhar no ensino da produção de textos. Acreditamos que, conforme defendido por Ilari (1992), o nosso trabalho pode significar uma mediação estável entre a pesquisa linguística que se faz na universidade e o ensino da língua materna que ocorre no nível médio.

É importante que o professor proponha aos alunos atividades de produção textual, que estabeleça parâmetros para a avaliação dos textos produzidos e que os avalie, de fato, pois só assim o texto do aluno vai poder assumir o papel de instância privilegiada de ensino-aprendizagem.

Não defendemos um modelo fechado de correção, que o professor deva usar o modelo do teórico “x” ou “y”, visto que o mais importante é que o docente escolha um parâmetro, com o qual ele se sinta seguro para guiar sua prática. Defendemos, sim, que haja a correção dos textos, que a proposta de redação esteja atrelada ao planejamento do professor (e da instituição, é claro) e que a avaliação dos textos seja coerente com os objetivos de ensino e aprendizagem pré-estabelecidos.

Referências Bibliográficas

- 1] BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (Língua Portuguesa). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- 2] BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859>. Acesso em: 15 ago. 2011.
- 3] BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). **A redação no ENEM 2013: guia do participante**. Brasília-DF, 2013.
- 4] BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Edital nº 12 ENEM 2014**, de 8 de maio de 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2014/edital_enem_2014.pdf>. Acesso em: 22 maio 2014.
- 5] DOLZ, Bernard; NOVERRAZ, Michèle; 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 e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- 6] ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- 7] MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

i **Mônica Moreira de MAGALHÃES, Doutoranda**
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
POSLIN - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
moreiramagal@ig.com.br