

**PRÁTICA DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE LEITURA E DE TEXTO NO MOODLE <sup>1</sup>**

Maria Luiz Alves (Unifal-MG)

Rosângela Rodrigues Borges (Unifal-MG/USP)

**Resumo:** Objetivou-se analisar uma prática de ensino de produção de leitura e de texto, focalizando em especial a redação final produzida por alunos do ensino médio da rede pública num curso de Redação do Enem, ambientado no moodle. Na análise, observou-se que o aluno tem dificuldade em mobilizar conhecimentos adquiridos/construídos ao longo dos anos de escolarização na situação comunicativa em questão e que a reflexão sobre a própria escrita ou o modo como lidar com recursos linguísticos e informações disponíveis não são prática recorrente na escola. Conclui-se ser necessário [re]pensar e [re]ver práticas de ensino de língua a que os alunos estão expostos visto que não parecem compreender a relação entre o que se estuda na escola e o uso desse estudo num exame que possibilita o ingresso em um curso superior.

**Palavras-chave:** Escrita. Enem. Formação docente.

**Abstract:** The objective was to analyze a teaching practice in the production of reading and text, focusing in particular on the final essay produced by high school students from public schools in an Enem Writing course, set in moodle. In the analysis, it was observed that the student has difficulty in mobilizing knowledge acquired / built over the years of schooling in the communicative situation in question and that the reflection on his own writing or how to deal with linguistic resources and available information are not practical recurrent at school. It is concluded that it is necessary to [re] think and [re] see language teaching practices to which students are exposed since they do not seem to understand the relationship between what is studied at school and the use of that study in an exam that allows admission in a higher education.

**Keywords:** Writing. Enem. Teacher training.

***Contextualizando o cenário e a metodologia de pesquisa***

Considerando que a sociedade vem incorporando a cada dia mais e mais recursos tecnológicos e que, por isso, torna-se necessário utilizar tecnologias da comunicação e informação (TIC) em situações de ensino e aprendizagem, um grupo do programa de educação tutorial de uma universidade pública, em 2011, propôs um *Curso de Redação para o Enem*, no

---

<sup>1</sup> Este trabalho é uma versão atualizada do capítulo “Práticas de leitura e escrita para a Redação do Enem num AVA”, publicado em 2016, pela Ed. da Unifal-MG.

formato semipresencial, na plataforma *Moodle*,<sup>2</sup> um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).<sup>3</sup> Teve como público-alvo alunos do ensino médio da rede pública de ensino, que almejavam o ingresso no ensino superior, porém tivemos um aluno que não se inseria nesse perfil, mas como havia frequentado a escola básica há um tempo, participou também do Curso.

No curso, considerando que no Enem é comum a presença de diferentes gêneros do discurso (charges, tirinhas, poesias, notícias, infográficos, etc), os ministrantes do curso – petianos da área de Letras – selecionaram e utilizaram diversos gêneros discursivos para trabalharem com a temática “Violência nas escolas”. Essa escolha se deu em função das diversas notícias sobre o tema e por considerar ser este um assunto provável na prova de redação no Enem. Objetivou-se, ainda, motivar os alunos para práticas de leitura a fim de terem mais insumos para produção da Redação do Enem.

O Curso foi dividido em aproximadamente cinco encontros, tendo, como carga horária, quarenta horas. Foi organizado em três eixos: Práticas de Leitura, Práticas de Escrita<sup>4</sup> e Práticas de Redação. No primeiro eixo, foram trabalhados diversos gêneros discursivos (charge, videoclipe,<sup>5</sup> carta, entre outros) acerca do tema com a finalidade de promover um maior aproveitamento em relação ao processamento de leitura. Neste eixo, também, os alunos esboçaram seus primeiros comentários sobre o tema, relacionando à realidade em que estamos vivendo a partir dos textos disponibilizados. Esses comentários foram produzidos nos fóruns de discussão, ferramenta disponível no *Moodle*, relacionados aos gêneros trabalhados, ao longo de todo o curso. Dessa forma, foi possível verificar quais eram as dificuldades dos

---

<sup>2</sup> Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.

<sup>3</sup> Consideramos o moodle, ambiente virtual de aprendizagem, como Design. Termo empregado pelo Grupo de Nova Londres (apud ROJO, 2010, p. 13), sendo “maneiras específicas de dizer/enunciar”, ou seja, textos multimodais e multiculturais, noção mais complexa/abrangente do que a de gênero do discurso (ROJO, 2010, p.13).

<sup>4</sup> Neste eixo, trabalhamos com atividades que possibilitassem o aprimoramento das habilidades dos alunos quanto ao uso da língua portuguesa, em sua modalidade escrita formal.

<sup>5</sup> Optamos por manter o videoclipe como gênero discursivo, considerando que faz parte da comunicação humana, a exemplo de Teixeira e Litron (2013) que o tratam como gênero multissemiótico. Além disso, apoiamo-nos em Costa (2009), conforme definição constante no Quadro 01.

alunos em relação à escrita ou ainda em relação à forma como se utilizavam dos recursos linguísticos ao elaborarem suas contribuições escritas nos fóruns. No segundo eixo, observando as contribuições escritas dos alunos, trabalhamos alguns aspectos linguísticos em que eles apresentaram dificuldades para que, na prova de Redação do Enem e nas suas produções de escrita em geral, conseguissem adequar o texto à norma culta da língua, que é uma das competências avaliadas pelo Enem. Esse diagnóstico foi relevante em dois aspectos: a) deu-nos parâmetros mínimos que nos permitiram avaliar como esses alunos escreviam no início e no final do curso e b) orientou-nos, em certa medida, na proposição de atividades em consonância com a Competência 1 - demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. No terceiro e último eixo, os alunos, como atividade final do Curso, deveriam redigir uma redação do tipo dissertativo-argumentativo simulando o texto solicitado na prova de redação do Enem. Foi proposto que abordassem a temática “Violência nas escolas”, que foi discutida com os participantes no decorrer do Curso. Além disso, foi solicitado que a redação deveria estar de acordo com norma padrão da língua portuguesa, apresentando dados, fatos, informações, etc. que comprovassem o ponto de vista exposto, bem como proposta de solução para o problema.

Como o curso foi ambientado na plataforma *Moodle*, os alunos tiveram que redigir o texto nessa plataforma, utilizando a ferramenta *Wiki*. Não se pode afirmar, no entanto, que os alunos redigiram sua redação diretamente no ambiente ou se foram manuscritas e somente, em seguida, salvas na plataforma. No entanto, entendemos que isso não prejudica a análise do desempenho dos estudantes nas competências 1 e 4, já que não há, na plataforma, corretor ortográfico que poderia auxiliá-los de alguma forma.

As redações foram corrigidas pelos petianos seguindo as cinco competências exigidas pela redação do Enem que se referem ao domínio da norma culta da Língua Portuguesa; à compreensão da proposta de redação e aplicação de conceitos das áreas do conhecimento no

desenvolvimento da temática; à seleção e organização de informações, fatos, opiniões etc. para a defesa do ponto de vista; ao conhecimento de mecanismos linguísticos para a construção da argumentação e à elaboração de proposta de intervenção para a problemática exposta (BRASIL, 2012). Estipulou-se, para a correção, de 0 a 10 pontos para cada competência, somando, no total, 100 pontos. A correção foi apresentada a cada um dos alunos, em um dos encontros presenciais, tentando ressaltar o porquê de ele receber determinada nota em cada uma das competências.

A ideia do trabalho com gêneros deu-se por serem, quase que essencialmente, tal como afirma Marcuschi (2010, p. 34), o recinto em que os textos são manifestados, facilitando tanto a produção quanto a compreensão desses textos. Além disso, percebemos que a orientação discursiva dos Parâmetros Curriculares é baseada, em partes, como afirma Lopes-Rossi (2011, p. 69), na teoria bakhtiniana de gêneros do discurso, ou como comenta Rojo (2008, p. 77), dizendo que os gêneros aparecem nos currículos com a capacidade de desenvolver as “[...] competências e capacidades de leitura e escrita e de fala/ escuta [...]”, não indicando o gênero como o próprio objeto de ensino, mas convocando seu conceito (ROJO, 2008, p. 78), sendo essa a razão de nossa escolha.

Concebemos gêneros discursivos como os “[...] enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 262), que surgem e se desenvolvem segundo a necessidade de cada sociedade e, com isso “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” (MARCUSCHI, 2010, p. 19). Percebemos, portanto, corroborando com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), que a linguagem e os usos que fazemos dela são mediadores das atividades humanas e que é por meio deles que o ser humano se constitui como sujeito. Dessa forma, reconhecemos que as práticas de linguagem devem ser pensadas de forma social e histórica e que a escola, por isso, deve levar o aluno a

conhecê-las e compreendê-las a fim de que ele “seja capaz de se ver incluído nos processos de produção e compressão textual que implementa na escola ou fora dela, exatamente porque por meio deles se vai constituindo como ser de ação social” (BRASIL, 2006, p. 30).

Em vista dessas considerações, para a análise das redações produzidas no âmbito desse curso, buscou-se respaldo teórico em estudos sobre letramento e gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana, utilizando a metodologia qualitativa de pesquisa, tendo como *corpus* o *Curso de Redação para o Enem*, as redações feitas pelos alunos como forma de avaliação final do curso e os gêneros escolhidos pelos petianos e, como sujeitos de pesquisa, os próprios participantes do curso.

A partir das redações finais escritas pelos alunos, do próprio ambiente virtual em que o curso foi inserido e dos gêneros discursivos escolhidos, pretendemos analisar essa prática de ensino de produção de leitura e de texto na plataforma moodle, focalizando em especial a redação final produzida pelos alunos, buscando observar se tal prática influenciou positivamente na produção escrita deles.

### **Os Gêneros discursivos, letramento(s) e o moodle**

Entendemos gêneros como “[...] enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 262), que surgem e se desenvolvem segundo a necessidade de cada sociedade e, com isso “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Por serem o meio em que o emprego da língua efetua-se (BAKHTIN, 2003, p. 262), o diferencial do trabalho com gêneros em relação à utilização tradicional do texto (modo ainda

utilizado em algumas escolas), em que são abordados aspectos mais inerentes à gramática, é que possibilita a inserção do aluno em diferentes práticas de leitura e escrita. Percebemos que o importante é trazer para o aluno um leque de gêneros discursivos que apresente familiaridade com a realidade vivenciada, tal como recomendam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 36), ao indicarem que

[...] na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como a materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem.

Em relação ao gênero do discurso redação do Enem, compreendemo-la como Trombetta (2017, p. 11) que diz que “A redação de vestibular é concebida, aqui, enquanto gênero discursivo<sup>8</sup>, uma vez que a escrita é concebida como processo, que reflete as práticas sociais dos vestibulandos.”

Assim, pensando em um curso que preparasse os alunos para a produção de uma redação no modelo do Enem/vestibular, escolhemos gêneros que, ao nosso ver, faziam parte do cotidiano dos alunos e que poderiam trazer informações importantes sobre a temática exposta no curso, com a tentativa de familiarizá-los com o assunto. Diferentes gêneros do discurso compõem o exame, incluindo a prova de redação, com seus textos motivadores. Contrariando os documentos oficiais que preconizam o gênero como objeto de ensino, inserido em práticas situadas de letramento, a prova de redação volta-se tão somente para o subgênero “redação escolar”, pois

busca promover realizações linguísticas [...], que se definem pela propriedade sócio-comunicativa específica de se dirigir a um único interlocutor (o professor), utilizando,

para isso, tipos textuais (narração, descrição, dissertação/argumentação), tomados, via de regra, separadamente (AZEVEDO, 2006, p. 211-212).

Essa mesma autora aponta que a “redação de vestibular” originou-se do subgênero a “redação escolar” (2006, p. 214), visto que esse tipo de produção textual passou a se constituir como parte das avaliações de ingresso em cursos superiores, desde 1977. Essa obrigatoriedade decorre de um decreto federal que, à época, determinou a todas as instituições federais de ensino superior a inclusão de uma prova de redação como uma possível solução para o “uso incorreto, ineficaz e inadequado do português escrito” (BORNATTO, 2013, p. 5686). Dessa forma, a redação adquiriu relevância em concursos e vestibulares e influenciou o currículo da educação básica, em especial do ensino médio. Uma análise inicial da redação do Enem evidencia, paradoxalmente, que o modelo adotado pelo Inep “reproduz, de forma pouco elaborada, o modelo da ‘redação escolar’” (BORNATTO, 2013, p. 5683).

O paradoxo está no fato de que, se os documentos oficiais adotam a noção de gêneros como “tipos relativamente estáveis”, na perspectiva bakhtiniana, e se tipos textuais diferem da noção de gêneros textuais/do discurso, as instruções dadas ao escrevente na redação do Enem vão de encontro à concepção de gêneros na medida em que se promove um retorno à noção de tipos textuais, no caso o dissertativo e o argumentativo. No ensino fundamental e médio, sabe-se que o discurso oficial, por meio de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (NOCEM), orienta para o ensino de língua(gem), tendo o gênero como objeto de ensino. Na redação do Enem, exame que dentre os seus diferentes objetivos está o de avaliar o ensino médio dentro do sistema nacional de educação, orienta-se (e avalia-se) o escrevente para a tipologia textual, isto é, para a utilização de sequências discursivas (dissertativas e argumentativas) a fim de realizar a defesa de um ponto de vista, e para a apresentação, obrigatória, de uma solução de um problema social.

Em termos de estrutura, a redação do Enem é a típica dissertação do vestibular, com temas sociais e contemporâneos, acrescida da obrigatoriedade de o escrevente indicar uma possível solução sem ferir os direitos humanos. Na edição de 1998,<sup>6</sup> solicitava-se que o escrevente expusesse, num texto de base dissertativa, “suas ideias de forma clara, coerente e em conformidade com a norma culta da língua, sem se remeter a nenhuma expressão do texto motivador ‘O que é o que é?’”, sobre o tema “Viver e aprender”. A partir de 1999, passou-se a solicitar um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de cunho social. Três a cinco diferentes gêneros do discurso (charge, poema, tirinha, notícia...) passam a ser incluídos como textos motivadores. Além disso, explicitamente, é exigido que o candidato saiba “selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa de seu ponto de vista” (ENEM, 1999). A partir da edição de 1999, exigiu-se também uma proposta de ação social e, em 2001, o escrevente deveria demonstrar, nessa proposta, respeito aos direitos humanos. Essa recomendação, que orienta a escrita do candidato e a avaliação a ser feita pela banca corretora, consta na própria prova ou nos critérios de avaliação da redação.

Nesse sentido, superficialmente, o Enem retoma os referenciais para o ensino de linguagem ao dar destaque à questão da cidadania, o que pressupõe dizer que esse tema se insere, evidentemente, em diferentes práticas situadas de letramento e em diferentes esferas da comunicação humana. Contudo, as orientações dadas diretamente ao escrevente no documento “A redação do Enem 2012 - Guia do Participante” pressupõem “redação” como tipo textual, considerando que o conhecimento de determinadas sequências discursivas e o domínio do padrão escrito formal sejam suficientes para uma boa produção textual. Exclui-se, de certa forma, toda a complexidade enunciativa que envolve um gênero do discurso, valorizando a

---

<sup>6</sup> Dados e exemplos citados foram extraídos do *site* oficial do Inep, no link disponível para *download* de todas as edições do Enem.

visão de língua como instrumento de comunicação e não necessariamente como interação social.

A redação, ao contrário das questões objetivas da área de linguagens, volta-se menos para a produção de um gênero do discurso inserido numa prática situada de letramento. Com isso, a noção de língua como sistema e representação de mundo também se sobressai nas orientações de produção e de avaliação. Assume-se, dessa feita, a versão clássica de produção de textos, qual seja, a dissertação, texto típico solicitado em vestibulares. São, pois, valorizadas as sequências discursivas (dissertar e argumentar) usadas pelo escrevente para a defesa de um determinado ponto de vista.<sup>7</sup>

Tendo em vista essa crescente utilização de gêneros textuais/discursivos nas questões objetivas, bem como na prova de redação do Enem, com os textos motivadores, como dito, foram utilizados diferentes gêneros, ainda que, para a escrita da redação, a observância da tipologia textual seria a orientação dada para o aluno. Assim, a seguir, temos um quadro com os gêneros utilizados no curso e suas definições de acordo com Costa (2009):

<b>Carta</b>	“[...] trata-se de uma mensagem (v.), manuscrita ou impressa, dirigida a uma pessoa ou a uma organização, para comunicar-se algo.” (p. 52)
<b>Charge</b>	“[...] trata-se de uma ilustração ou desenho humorístico, como ou sem legenda ou balão, veiculado pela imprensa, que tem por finalidade satirizar e criticar algum acontecimento do momento. Focaliza, por meio de caricatura gráfica, com bastante humor, uma ou mais personagens envolvidas no fato político-social que lhe serve de tema [...].” (p. 59)
<b>Conto</b>	“[...] assim como a novela (v.) e o romance (v) são do tipo narrativo, assim também o conto literário o é. Em contraste com o romance, que geralmente é mais longo, o conto é mais curto [...], isto é, de configuração material narrativa pouco extensa, historicamente verificável [...].” (p. 74)

<sup>7</sup> A análise da redação do Enem como gênero escolar em que se orienta o aluno quanto à observância da tipologia textual e não na noção de gênero do discurso é discutida e forma mais aprofundada na pesquisa de doutorado, em andamento, empreendida por Borges.

<b>Notícia</b>	“relato (v.) ou narrativa (v.) de fatos, acontecimentos, informações, recentes ou atuais, do cotidiano, ocorridos na cidade, no campo, no país ou no mundo, os quais têm grande importância para a comunidade e o público leitor, ouvinte ou espectador. Esses fatos são, pois, veiculados em jornal, revista, rádio, televisão, internet...” (p. 157)
<b>Videoclipe</b>	“curta-metragem em filme (v.) ou vídeo que ilustra uma música e/ou apresenta o trabalho de um artista.” (p. 195)

QUADRO 1: Gêneros utilizados no curso e suas definições, conforme Costa (2009).

Com essa abordagem da língua, defendemos a proposta das Orientações Curriculares que é fazer com que o aluno esteja preparado para viver em nossa sociedade, cada vez mais tecnológica, ou seja, “[...] que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos [...]” (BRASIL, 2006, p. 29).

Acreditamos que, muito mais do que trabalhar com letramentos múltiplos, a escola deva apoiar-se nos multiletramentos. Seguindo a distinção feita por Rojo (2012, p. 13), consideramos, então, que as práticas escolares não devem apenas

apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral [...], mas sim, “para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade”, incluindo “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela (*referindo-se à sociedade*)<sup>8</sup> se informa e se comunica.

Aliado ao trabalho com os gêneros está o da utilização de um ambiente virtual de aprendizagem (o *Moodle*, no nosso caso) para trabalhar com práticas de leitura e escrita. O ambiente virtual em que o curso foi inserido disponibilizou aos alunos a possibilidade de acesso a diversas páginas da *Internet* e uma interação com os outros cursistas e até mesmo com os petianos que ministraram o curso e que participaram ativamente do processo, por meio de

---

<sup>8</sup> Ênfase acrescentada.

fóruns de discussão, *chats* agendados, redações colaborativas utilizando o *wiki*, glossário, entre outros.

A interação, no ambiente virtual de aprendizagem, é um ponto importante, pois segundo Machado,

Não há aprendizagem on-line sem a plena adesão dos elementos inscritos em atividades dessa natureza. E adesão em ambientes virtuais de aprendizagem significa interação – o que, segundo o conceito de Vigotsky, 'é fundamental para a organização do pensamento de um problema de forma mais elaborada, lógica e analítica. (MACHADO, s. d., p. 2)

A nossa escolha pelo *Moodle* foi pelo fato de ser um ambiente acessível, tanto para os professores quanto para os alunos, uma vez que a universidade nos oferece esse recurso e o apoio técnico durante a sua utilização.

Como afirmam Batista e Gobara (2008 apud MACHADO, s. d., p. 1), “os recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem são os mesmos da *Internet*, correio, fórum, *Chat*, etc.”, com os quais a geração atual está familiarizada. Além disso, as funcionalidades da plataforma são bastante intuitivas e, em certa medida, aproximam-se bastante das funcionalidades de redes sociais como o *facebook* ou ainda com o editor textos *word*.

### **Os Gêneros discursivos e as práticas de escrita**

No Curso de Redação para o Enem, como citado anteriormente, foram utilizados os seguintes gêneros: *carta*, *charge*, *conto*, *notícia* e *videoclipe*. A escolha dos gêneros especificamente deu-se pelas suas funções em nossa sociedade, pela possível utilização dos

alunos no Enem,<sup>9</sup> nas questões objetivas ou ainda na coletânea de textos motivadores para o feito da redação. No caso do gênero *videoclipe*, entendemos que ele não pode aparecer no exame, no entanto, possibilitou aos alunos um contato maior com a temática discutida.

Em muitas questões das provas do Enem e também nas propostas de redação são utilizadas coletâneas de textos, que cada vez mais mesclam escrita e imagens a fim de produzir o sentido. Por isso, utilizamos a *Charge* que é marcada por essa característica.

O gênero textual *Conto* foi escolhido para que o aluno se familiarizasse com textos literários, importantes também para a formação crítica e cidadã de cada um.

Optou-se pelo gênero *Notícia* pela possibilidade de fazer o aluno perceber diferentes vozes e posições dentro de um texto, além de ser um gênero que tem como característica trazer uma informação cotidiana, a fim de o aluno se atualizar para até, quem sabe, utilizar essas informações como argumentos na sua redação.

O gênero *Carta* foi utilizado, entre outras coisas, para mostrar a atualização dos gêneros em nossa sociedade, que é feita conforme nossas próprias necessidades comunicativas e porque é um gênero em que é possível encontrar o tipo textual argumentação, necessário para a composição do texto solicitado no Enem.

Com essa coletânea de gêneros discursivos, trabalhamos alguns tópicos com os alunos, como:

- identificação do tema;
- apresentação de opinião;
- identificação da função do gênero na sociedade;

---

<sup>9</sup> A sua utilização pelo aluno no Enem refere-se à temática abordada nesses gêneros, nos recursos verbais nele presentes, incluindo, no caso, a forma como os produtores desses gêneros, diante de um determinado propósito comunicativo, utilizaram -se da linguagem em uma situação comunicativa específica.

- o modo de utilização de alguns mecanismos linguísticos e ampliação do conhecimento de mundo.

Além disso, tivemos a oportunidade de fazer com que os alunos trabalhassem algumas habilidades, que serão expostas a seguir, a fim de que obtivessem sucesso na prova do Enem.

<b>H18</b> - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.
<b>H19</b> - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.
<b>H21</b> - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
<b>H22</b> - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.
<b>H23</b> - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.
<b>H24</b> - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.
<b>H25</b> - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.
<b>H26</b> - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.
<b>H27</b> - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

QUADRO 2: Habilidades trabalhadas com os alunos a partir dos gêneros discursivos, conforme adaptação da Matriz de Referência para o Enem 2009 (2009, p. 2-4).

A indicação dessas habilidades, neste trabalho, objetiva demonstrar que o ensino de produção de textos não se viabiliza por meio da análise e estrutura de um texto-modelo. Vista como um modo de enunciação (CORRÊA, 2004), a escrita envolve também o imaginário que o escrevente tem dela mesma e dos interlocutores com os quais dialoga. Na escrita, o diálogo com outras vozes, textos e discursos também se faz presente.

Dessa forma, pensar o ensino de produto de texto apenas como uma atividade escolar (hoje é dia de fazer redação) implica acreditar que a linguagem é algo transparente e, portanto,

com características que podem ser transmitidas com tranquilidade. Depoimentos de professores da educação básica ou mesmo de professores universitários sobre a fragilidade e precariedade da produção são recorrentes, o que, a nosso ver, demonstra o quão pouco tranquilo é o ensino e a aprendizagem da escrita.

Entendemos, pois, que o ensino de produção de textos se faz, por meio de um processo contínuo e nunca acabado, visto que estamos sempre aprendendo como escrever melhor. Em vista dessas considerações, não nos parece possível que, em uma ou duas aulas, o ensino de produção de textos seja “dado”. Também nos parece inconsistente afirmar que, findos 12 anos de escolarização, o aluno concluinte de Ensino Médio tenha desenvolvido totalmente as habilidades necessárias para a escrita.

Se considerarmos que a linguagem está em constante movimento em decorrência da frequente atualização das esferas de comunicação humana em que os gêneros se realizam, a escrita, uma modalidade, para o escrevente também está sempre em processo. Dessa forma, a proposição de atividades didáticas diversas envolvendo diferentes gêneros objetivou trabalhar com a linguagem considerando-a opaca por natureza.

A crença de que macetes e roteiros/modelos para uma boa redação leva a pensar que escrever é um processo muito simples. Contudo, acreditamos que ensinar linguagem é ensinar a pensar sobre a linguagem, nos recursos disponibilizados para o usuário da língua, nas possibilidades de uso dessa língua conforme a situação comunicativa, o interlocutor, o propósito comunicativo do produtor do texto, dentre outros aspectos.

Após o trabalho com os gêneros e atividades buscando sensibilizar os alunos para algumas das competências/habilidades avaliadas no Enem, cada um dos participantes

entregou uma redação final<sup>10</sup>, como uma forma de avaliação. Nessas atividades, buscou-se criar oportunidades para que os alunos fizessem várias leituras e discutissem, entre eles e também com os ministrantes do curso, suas impressões acerca dos gêneros trabalhados no curso e da temática escolhida.

A proposta feita aos alunos, no curso, difere-se das propostas de redação na escola. Nesta, geralmente, dedica-se pouco ao gênero “redação escolar”<sup>11</sup> (AZEVEDO, 2006, p. 211) e quando isso acontece, perde-se a finalidade do ato de escrever, que passa a ser visto apenas como uma forma de avaliação, sendo o professor o único leitor de sua produção textual. Azevedo (2006, p. 212) ressalta que, quando o aluno escreve apenas com base naquilo que a instituição propõe como modelo, há, portanto, um “executor de textos”, ou seja, esse estudante não é o autor do que escreve, ele só reproduz.

O que propusemos aos alunos foi a escrita de um texto seguindo a estrutura de da Prova de Redação do Enem, considerando, em primeiro lugar, que se tratava de uma prática de leitura e de escrita que interessava a eles, pois objetivavam fazer o Enem a fim de ingressarem num curso superior. Um aspecto que consideramos que houve o distanciamento proposta de redação da escola foi com relação ao estudo das competências que norteariam a banca que avaliaria a redação deles.

Nesse sentido, nenhum dos participantes indicou conhecê-las ou indicou que a escola fez algum tipo de trabalho voltado especificamente para o Enem. A Matriz de Referência usada no Enem advém dos documentos oficiais e, em certa medida, a escola trabalha orientada por esses documentos. Queremos dizer é que a redação do Enem não é trabalhada mostrando aos alunos de que forma serão avaliados. Conhecer as premissas de avaliação, ao nosso ver, pode

---

<sup>10</sup> As redações deveriam ser postadas pelos no *Moodle*, utilizando-se a ferramenta *Wiki*.

<sup>11</sup> Consideramos a “redação escolar” como um evento de letramento e um gênero, este último conforme Azevedo (2006, p. 211).

contribuir para que o aluno compreenda de que forma seria mais interessante a utilização de determinados recursos linguísticos ou informações.

Dessa forma, antes da produção da redação, que seria a atividade final do curso,<sup>12</sup> orientamos os alunos para que observassem as competências que seriam avaliadas no exame, expostas a seguir:

<b>Competência 1:</b> Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.
<b>Competência 2:</b> Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo
<b>Competência 3:</b> Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
<b>Competência 4:</b> Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação.
<b>Competência 5:</b> Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

QUADRO 3: Competências exigidas na redação do Enem. Adaptadas de Matriz de Referência para o Enem 2009. (2009, p.10)

Com base nessas competências, fizemos a correção das produções escritas dos participantes, avaliando cada uma das cinco competências, para depois atribuir a nota final. Os critérios de correção seguiram a avaliação que é feita na prova de redação do Enem. Escolhemos a pontuação de 0 a 10 para exemplificar a correção feita, e o total foi dado em porcentagem.

O quadro a seguir mostra a correção da redação de três alunos, participantes do curso:

	ALUNO A	ALUNO B	ALUNO C
<b>Competência 1</b>	10	7	9,5
<b>Competência 2</b>	10	7,5	10
<b>Competência 3</b>	10	9	8,0

<sup>12</sup> Optamos, neste trabalho, por apresentar apenas a análise das redações dos alunos com base na pontuação obtida.

<b>Competência 4</b>	8,5	7,5	8,0
<b>Competência 5</b>	9	10	2,5
<b>NOTA FINAL</b>	95%	82%	76%

QUADRO 4: Correção das redações dos participantes.

Com a correção, percebemos que a primeira e a segunda competências, que se referem, respectivamente, aos conhecimentos sobre a norma culta da Língua Portuguesa e à compreensão do tema da redação, relacionando-o às diversas áreas do conhecimento, foram as que apresentaram menores índices de inadequações pelos participantes do curso, com exceção do ALUNO B, que recebeu as notas 7 e 7,5, respectivamente, por apresentar algumas inadequações na grafia das palavras, como “bully”, “nescessario”, “ouvese” e por ter compreendido o tema e mostrado conceitos, mas de forma bem superficial.

Os índices de inadequações na terceira competência (que se refere à construção da argumentação) foram pouco significativos também. Avaliamos que o trabalho com gêneros cuja finalidade primeira foi levar o aluno a fazer uso de informações sobre fatos ocorridos é importante para a construção de argumentos e opiniões acerca do tema da redação, pois os participantes utilizaram de diferentes informações de diversas áreas do conhecimento para defender seu ponto de vista. Entretanto, o ALUNO C recebeu a nota 8 por apresentar inadequações em relação à organização de seu ponto de vista.

A quarta e a quinta competências (que se referem à utilização de mecanismos linguísticos e a proposição de uma proposta de intervenção para o problema apresentado, respectivamente) foram as que apresentaram mais problemas nas redações corrigidas. Os alunos receberam tais pontuações, pois, em alguns trechos, a organização não foi feita de modo adequado. Além disso, houve a apresentação de um argumento redundante, não sendo

evidenciada nenhuma proposta de solução para o problema, este último percebido na redação do ALUNO C.

Esse resultado direciona para a necessidade de uma investigação mais ampla sobre elas. Uma explicação possível seria a retomada, pelo aluno, da ideia de que fazer um bom texto é seguir um modelo, repetir argumentos já conhecidos. Em Borges (2002), a padronização, a recorrência de argumentos e a utilização do senso comum em redações de alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública foram significativas. Para a pesquisadora, os alunos, ao tentarem atender às expectativas do professor de língua portuguesa, buscavam seguir o modelo por ele indicado, repetindo, inclusive, os argumentos e informações discutidos momentos antes da escritura da redação. Assim, o conhecimento de recursos linguísticos mais adequados à organização de argumentos para a defesa de uma tese fica em segundo plano, na medida em que o escrevente se apropria, de certa forma, de frases comuns, repetidas em sala de aula.

Observamos, assim, que os alunos, participantes do curso, não obtiveram um nível maior de proficiência nas habilidades exigidas nessas duas competências, isto é, as que se relacionam aos conhecimentos sobre a variedade padrão da língua portuguesa e à compreensão do tema da redação. Se partirmos da noção de língua como algo opaco, as dificuldades apresentadas pelos alunos nessas duas competências reforçam a tese de que o ensino e aprendizagem de produção de textos, além de ser um trabalho demorado e contínuo, deve ser analisado também com base nas variáveis interferentes desse processo. Nessa análise, necessário se faz reconhecer que: a) o sujeito está sob determinadas circunstâncias que são tensas e que podem também influenciar a sua escrita, qual seja, o aluno estava simulando uma redação do Enem, atividade que realizaria dentro de poucos dias e que definiria os rumos de sua vida e que b) a relação entre sujeito e linguagem não é previsível porque cada enunciação é irrepetível e o sujeito jamais estabelece um padrão de uso da linguagem.

Em relação à quinta competência, partimos do pressuposto de que se o aluno foi acostumado a repetir ideias e seguir modelos, uma mudança de postura não se dá de uma hora para outra, ou seja, a quinta competência exige do aluno um ato de pró-atividade e não de passividade. Nesse sentido, o silêncio do aluno ao apresentar uma proposta de intervenção social comum e, portanto, semelhante à dos colegas, pode significar que esse estudante não se vê como agente de transformação, como um cidadão que busca mudar a sociedade.

### **Considerações finais**

A utilização de uma plataforma virtual de aprendizagem tendo como público-alvo alunos do Ensino Médio pode ser utilizada como ferramenta para o ensino de produção de leitura e de textos. No caso da redação do Enem, objeto de ensino que motivou a oferta do Curso, a sua utilização, para esse fim, possibilita a inserção do aluno em práticas sociais de leitura e de escrita comuns em contextos nos quais o domínio da tecnologia é exigido. O trabalho da escola com a linguagem não pode se ater apenas ao ensino da leitura e da escrita a partir de textos no papel. A presença da tecnologia no cotidiano das pessoas nos faz ver que a sua utilização na escola pode ser bastante interessante, em especial para os alunos familiarizados com as novas tecnologias.

Com a análise do Curso, em uma plataforma virtual de aprendizagem, das contribuições nos fóruns e *chats*, dos gêneros escolhidos e das produções escritas dos alunos (a atividade final do curso), percebemos que a perspectiva de ensino de linguagem pautada na noção de gêneros discursivos textuais, a exemplo dos que preconizam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, aliada à utilização de um ambiente que está próximo da realidade dos alunos, pode ser o caminho a ser seguido pela escola, visto que vivemos em uma sociedade altamente tecnológica.

Assim, acreditamos que a proposta do Curso, ao inserir o aluno numa esfera de atividade social com a qual tem tido bastante contato objetivando um ensino formal, cria mais possibilidades de tornar-se um sujeito mais crítico e consciente do papel da linguagem em sua vida, o de mediadora de suas atividades. A nota menor obtida pelos alunos na competência 4 evidencia a necessidade de o aluno refletir sobre a própria escrita e o modo como está lidando com os recursos linguísticos e informações disponíveis.

A (pouca) apropriação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação do aluno na redação final produzida no Curso parece ser um indicativo de que o aluno não consegue compreender bem o que fazer com esses conhecimentos numa situação comunicativa na qual se exige dele este trabalho. Uma reflexão sobre a importância dos conhecimentos acumulados pela sociedade pode ser uma das ações a serem desenvolvidas pelo professor na escola.

Os alunos, com a proposta de Curso que apresentamos, demonstraram maior familiaridade com algumas habilidades necessárias para se constituírem como produtores de texto e com mais chances de adquirir uma nota satisfatória na prova de redação para o Enem. Em vista disso, acreditamos que, talvez, seja necessário [re]pensar e [re]ver as práticas de ensino de língua a que esses mesmos alunos são expostos na escola. Importante se faz esclarecer, neste momento, que o objetivo de curso foi criar condições para que os cursistas compreendessem melhor a proposta de Redação do Enem e tivessem mais chances de obter um percentual de notas acima dos 60%. Entendemos que a proposta de produção de textos na escola pode ser conduzida para esse fim específico ou para a formação do aluno, como leitor e escrevente, também para outras práticas de letramentos em que o uso da escrita se faz necessário.

No entanto, com este estudo e com a oferta do *Curso de Redação para o Enem*, somos levados a levantar algumas indagações, que apresentamos a seguir, no que se refere ao ensino

de língua na Educação Básica. Será que o estudo meramente gramatical, como ainda vemos em algumas escolas, na disciplina de Língua Portuguesa, se faz realmente necessário diante das poucas inadequações percebidas nas práticas de escrita desses alunos? Será que nossas práticas de escrita não devam ser pensadas ressaltando o material linguístico-discursivo de cada uma delas? Será que o texto não deva ser o objeto de ensino, por meio do qual os alunos, ao praticarem sua escrita, se constituam como sujeitos, visto que é pela linguagem que isso ocorre?

### **Referências bibliográficas**

AZEVEDO, Adélia Maria Evangelista. “Procedimentos adequados” geram textos criativos – no subgênero redação de vestibular UFMS/inverno 2002? In: BERTOLDO, Ernesto Sergio; MUSSALIM, Fernanda. *Análise do discurso: aspectos da discursividade no ensino*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006. p. 209-235.

BAKHTIN, M. M. (1952-53/1979). Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. (1979/2003). *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-270.

BORGES, Rosângela Rodrigues. *Eventos de escrita em língua materna: a escola e o processo de construção de identidade linguística*. 2004. 217 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Uberlândia, Minas Gerais, 2004.

BORNATTO, Suzete. *A redação do Enem e a formação docente*. Disponível em: <[https://www.academia.edu/7707131/A\\_reda%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_ENEM\\_e\\_a\\_forma%C3%A7%C3%A3o\\_docente](https://www.academia.edu/7707131/A_reda%C3%A7%C3%A3o_do_ENEM_e_a_forma%C3%A7%C3%A3o_docente)>. Acesso em: 25 out. 2017.

BRASIL. *Matriz de Referência do Enem 2009*. Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2009/Enem2009\\_matriz.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/Enem2009_matriz.pdf)> Acesso em: 04 set. 2017.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Conhecimentos de Língua Portuguesa, p. 17, 45). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)> Acesso em: 28 out. 2017.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros discursivos textuais*. 2. ed. ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DE PAULA, Luciane. STAFUZZA, Grenissa. (Orgs.) *Círculo de Bakhtin: inter e intradiscursividade*. Série Bakhtin – Inclassificável. Vol. 4. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FABRI, K. M. C. Gíria: possibilidades de leituras na perspectiva discursiva. *Revista (Entre Parênteses)*, v. 6, n. 2, 27 jun. 2018.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.); MARCHUSCHI, Luiz Antônio et al. *Gêneros discursivos textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

MACHADO, José Luís Almeida. *Conhecendo os recursos de aprendizagem on-line: Fóruns de Discussão*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/diario/Conhecendo-os-recursos-de-aprendizagem-on-line.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros discursivos textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (organizadoras). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

ROJO, Roxane Helena R. Gêneros de Discurso/Texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *Trivium*? In: SIGNORINI, Inês (organizadora); Anna Christina Bentes... [et al.]. *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

ROJO, Roxane Helena R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: \_\_\_\_\_; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11- 31.



TEIXEIRA, Adriana; LITRON, Fernanda Félix. O manguebeat nas aulas de português: videoclípe e movimento cultural em rede. \_\_\_\_\_; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 167-180).

TROMBETTA, V. M. (2018). Singularidade e coerção no recorte das vozes: o gênero redação de vestibular em análise. *Revista (Entre Parênteses)*, v.6., n. 2, 27 jun. 2018. <https://doi.org/10.32988/rep.v2i6.815>

