

## A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: PROBLEMAS E (POSSÍVEIS) SOLUÇÕES

*Filipe Santos Guerra*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

*Blenda da Silva Almeida Moreira*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

*Alessandra Cruz de Oliveira*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

**Resumo:** É sabido que a sociedade hodierna preserva a cultura letrada, perpetuando-a e propagando-a naturalmente. Nessa conjuntura, é axiomática a supremacia da “língua” considerada padrão. O prestígio social designado aos que fazem uso do “bem falar/bem escrever” data de séculos anteriores, nos quais a gramática normativa ocupava espaço de evidência, e continua ocupando contemporaneamente, sendo exigida nas instituições de ensino, nos exames nacionais de avaliação e em situações que examinam a utilização da língua(gem) pelo sujeito. Tendo isso em vista, como docentes/pesquisadores em formação, interessa-nos analisar como a escrita vem sendo abordada na educação básica. Este artigo tem como escopo colaborar com a discussão a respeito das prováveis causas que levam discentes de ensino médio público a não se mostrarem aptos a produzir textos satisfatórios, tomando como base os critérios de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio. Para tanto, utilizaremos Flower e Hayes (1981), Passarelli (2012), Marchuschi (2004; 2008), Gnerre (1998) e Bakhtin (2000) para embasar teórico-metodologicamente o trabalho. O levantamento do nosso *corpus* deu-se por meio da observação de aulas em uma turma de Ensino Médio de uma escola pública e da utilização de questionários para investigar questões significativas para o trabalho com a escrita. Os dados evidenciaram que atividades de planejamento e reescrita de textos estão sendo negligenciadas por alunos e professor. Além disso, constatou-se que a falta de textos-base e discussões acerca do assunto a ser dissertado contribuem para o engendramento de textos que não respondem positivamente às competências esperadas para um estudante do Ensino Médio.

**Palavras chave:** Ensino Médio; Processo de Escrita; Produção Textual.

### Considerações Iniciais

É consenso entre os estudiosos do ensino público, principalmente com base nos indicadores divulgados em 2013/2014, no documento organizado pelo Fórum Nacional de Educação (FNDE), o qual apresenta alguns dos problemas recorrentes em várias regiões do país, que a situação da educação pública no Brasil está cada vez mais precária. O documento

cita, claramente, alguns dos percalços enfrentados hoje pela rede pública de ensino, tais como “a defasagem idade/série, a insuficiente formação de professores, a frágil gestão e estrutura física escolar, além dos recursos escassos” (BRASILIA; MEC, 2013, p. 48).

A realidade exposta, aqui, se deve não somente ao fato de as condições estruturais de algumas escolas serem lamentáveis, mas também à forma como ocorrem as práticas didáticas rotineiras das aulas, sobretudo das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação, cerne de nossa pesquisa, as quais pudemos particularmente observar, em um contexto local específico, que não estão acontecendo de forma a contemplar plenamente as exigências das demandas sociais requeridas pelos exames nacionais, devido, talvez, a uma conjunção de fatores, que podem estar relacionados, sobretudo, à qualidade da formação dos profissionais licenciados e/ou às dificuldades em orientar os alunos que estão sendo formados por eles, os quais não contam com um acompanhamento da sua vida escolar por parte dos pais e/ou responsáveis, sobretudo no contexto público de ensino.

Tendo essa realidade em vista, pensamos sobre a importância de empreender uma pesquisa para tentar descortinar essas questões e compreender, partindo de uma experiência local, como e o quanto os problemas citados estão afetando a qualidade da performance dos discentes no ato da escrita formal cobrada socialmente nos exames nacionais de avaliação (ENEM, vestibulares etc.).

Consoante Costalonga (2009),

Pensamos que ao fazermos pesquisa teremos que assumir a responsabilidade social, como cientistas ou aprendizes, de tornar inteligível determinado tema/problema. Isto é, **a nossa pesquisa e os seus resultados devem representar uma porta que se abre e/ou fica entreaberta a outros olhares de determinada comunidade científica e à sociedade em geral.** Mais uma vez nos perguntamos: que possibilidades temos, a partir desse lugar, o qual assumimos, como o mais adequado ou o possível no momento, de fazer ciência? Que limites teremos que enfrentar no exercício do rigor que assumimos como critério de cientificidade, mesmo sabendo que a ‘verdade’ é e será sempre provisória e parcial, e que ser superada é o seu dever. (COSTALONGA, 2009, p. 5 – grifo nosso).

Assim sendo, a pesquisa em questão objetiva contribuir com a discussão sobre os possíveis motivos que impelem a grande maioria dos discentes de ensino médio público, mesmo após completarem os onze anos de escolaridade (3º ano do Ensino Médio), a não se revelarem capazes de produzir textos satisfatórios, tendo como base os critérios de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Consideramos, entretanto, que estes já não

mais deveriam apresentar tal problema, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, da área de linguagens e suas tecnologias (BRASIL, 2000), delimitam as competências e habilidades que os estudantes desse nível de ensino devem possuir e aprimorar, a saber:

### **Representação e Comunicação**

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.

### **Investigação e Compreensão**

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).
- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.

### **Contextualização Sócio-Cultural**

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.

- Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. (BRASIL, 2000, p. 24).

Face a tais considerações, o texto que se segue traz uma sucinta revisão de literatura a respeito do processo cognitivo de escritura textual, abordando, também, questões relativas ao vínculo social existente entre os termos *linguagem*, *escrita* e *poder*. Ulteriormente, são explicitados aspectos metodológicos da pesquisa e uma discussão dos resultados obtidos. Por fim, são feitas conclusões a respeito do que a análise de dados viabilizou aos pesquisadores enxergarem acerca do que objetivaram.

### Revisão de literatura

A sociedade letrada, que faz uso de um conjunto de práticas e eventos sociais permeados por atividades de leitura e escrita, constituídos, também, pelos diversos recursos tecnológicos disponíveis, em níveis mais formais e complexos, faz perpetuar a cultura letrada, preservando-a e difundindo-a de forma espontânea. Nesse contexto, vemos sobressair a hegemonia da língua chamada de “padrão”. Esta, por sua vez, considerada como um modelo a ser seguido, a chamada “variedade culta/de prestígio”, é sempre associada à escrita e também à tradição gramatical, já que é listada e pormenorizada nos dicionários, sendo o vetor genuíno de uma identidade nacional, de uma tradição cultural, conforme aponta Gnerre (1998):

A linguagem não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem “ouvidas”, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos. O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato linguístico [...] A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores, fixados na tradição escrita. (GNERRE, 1998, p. 5-6).

É sabido que o espaço de prestígio social reservado aos usuários do “bem falar e bem escrever” remonta séculos muito anteriores, nos quais a chamada gramática normativa

ocupava seu lugar sobressalente, permanecendo esta, ainda, em evidência, sendo cobrada nos ambientes escolares públicos e privados com a mesma insistência e rigor, e nos exames nacionais de avaliação, concursos públicos, entre outras situações que visam selecionar indivíduos através da avaliação de seus “erros” e “acertos” no que diz respeito ao uso da linguagem.

É preciso dizer, entretanto, que tomar as variantes de prestígio como “linguagem correta” é um fato pontuado (e criticado) por vários estudiosos, a exemplo de Sírio Possenti, o qual postula que:

Em resumo, aquilo que se chama vulgarmente de linguagem correta não passa de uma variedade da língua que, em determinado momento da história, por ser a utilizada pelos cidadãos mais influentes da região mais poderosa do país, foi a escolhida para servir de expressão do poder, da cultura desse grupo, transformada em única expressão da única cultura. Seu domínio passou a ser necessário para obter-se acesso ao poder. (POSSENTI, 2004, p. 51).

Vale ressaltar, também, a disparidade que está socialmente instaurada entre a oralidade e a escrita. De acordo com Marcuschi (1997), o homem se constitui “[...] como um ser que fala, mas não como um ser que escreve, o que traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto trivial, de que a escrita é derivada e a fala é primária. [...]” (MARCUSCHI, 1997, p. 120). Isso explica o fato de que muitos povos possuíram uma tradição oral, mas não desenvolveram a escrita.

A fala, segundo o referido autor, é adquirida de forma natural, informalmente e cotidianamente. A escrita, por outro lado, é adquirida em contextos mais formais, a saber, no ambiente escolar, o que faz com que esta seja, como dito anteriormente, um bem cultural de prestígio. Dependendo da prática social, a oralidade ou a escrita são preferencialmente utilizadas. Nas palavras do autor:

[...] a escrita, após se tornar um fenômeno de massa e desejável a todos os seres humanos, passou a receber um *status* bastante singular no contexto das atividades cognitivas de um modo geral. Para muitos, o seu domínio se tornou um passaporte para a civilização e para o conhecimento. Trata-se de uma tendência a reconhecer valores imanentes à própria tecnologia como tal [...] (MARCUSCHI, 2010, p. 21 – grifo do autor).

Outro estudo, igualmente significativo, a respeito da importância que a escrita possui na sociedade contemporânea é o realizado pela linguista francesa Laurence Lentin, a qual

postula que “[...] o escrito, fato social mesmo na era do audiovisual e da informática, envolve-nos, nos é indispensável, tão indispensável quanto a fala, à qual está estreitamente ligado [...]” (LENTIN, 1996, p. 119).

Ainda sobre a escrita, as contribuições de Jack Goody (1977) são bastante proveitosas. O cientista social e antropólogo britânico, segundo Gnerre (1998), dá a entender, em algumas partes de seus estudos, que grupos sociais controlam a escrita. Isso pode ser comprovado pelas palavras do próprio Goody:

Quando a escrita faz seu aparecimento ela é muitas vezes a técnica divinatória mais popular exatamente porque ela possibilita o acesso aos “segredos”. Os adivinhos então são levados a elaborar ideias complexas e pôr em relação entre eles aspectos diferentes do universo. (GOODY, 1977, p. 30 *apud* GNERRE, 1998, p. 84).

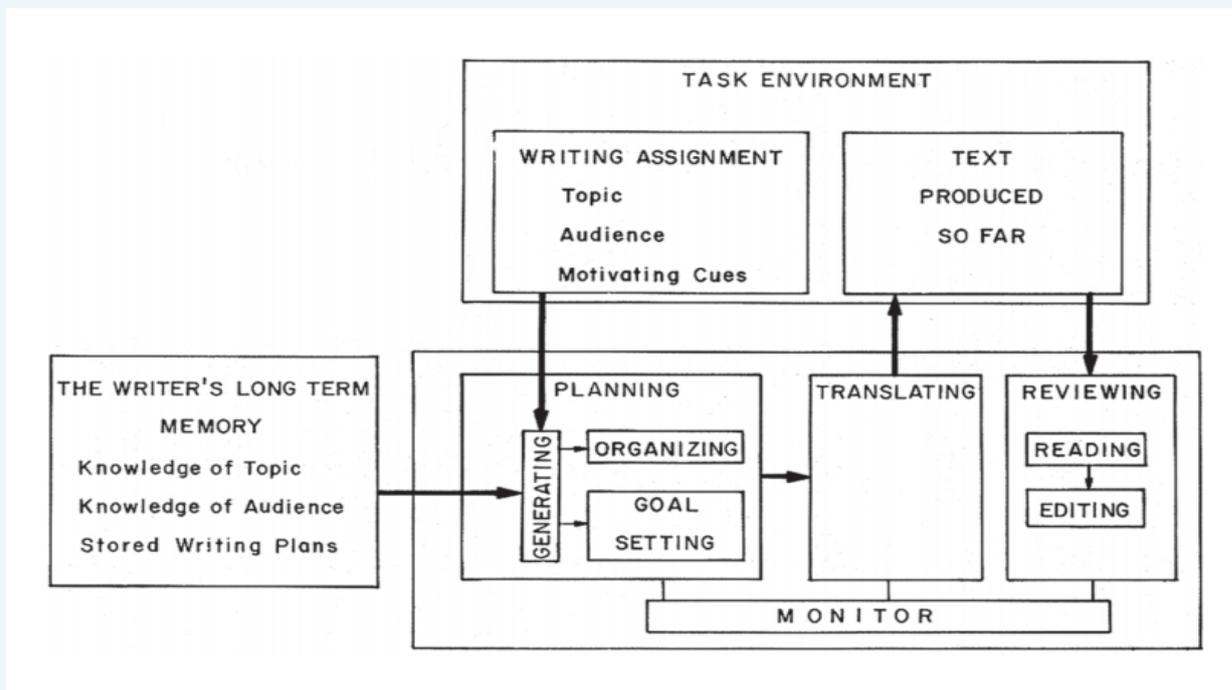
É interessante observar a concepção de linguagem que ainda persiste em alguns contextos educacionais, a qual entende a língua como forma de expressão do pensamento e instrumento de comunicação, desconsiderando o aspecto sócio-histórico da linguagem e do falante, conforme postulam as teorias sociointeracionistas de Bakhtin (2000) e Marcuschi (2008). Essa mesma questão é tratada por Gnerre (1978), o qual afirma que:

Assim como o estado e o poder são apresentados como entidades superiores e “neutras”, também o código aceito “oficialmente” pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder. [...] Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes tem uma possibilidade reduzida de acesso. (GNERRE, 1978, p. 47-48).

Diante do exposto, faz-se necessário analisar como o texto, sobretudo o escrito, vem sendo tratado no âmbito da educação básica. Considerando, em função disso, o que apontam d’Andrea e Ribeiro (2010), a saber, o aparente consenso entre os linguistas de se olhar o texto através de uma perspectiva processual, destacando suas condições de produção e recepção, empunha-se, como base teórica nuclear da pesquisa em questão, as proposições do *modelo cognitivo de escrita*, investigado por Flower e Hayes (1981) e ratificado por Passarelli (2012).

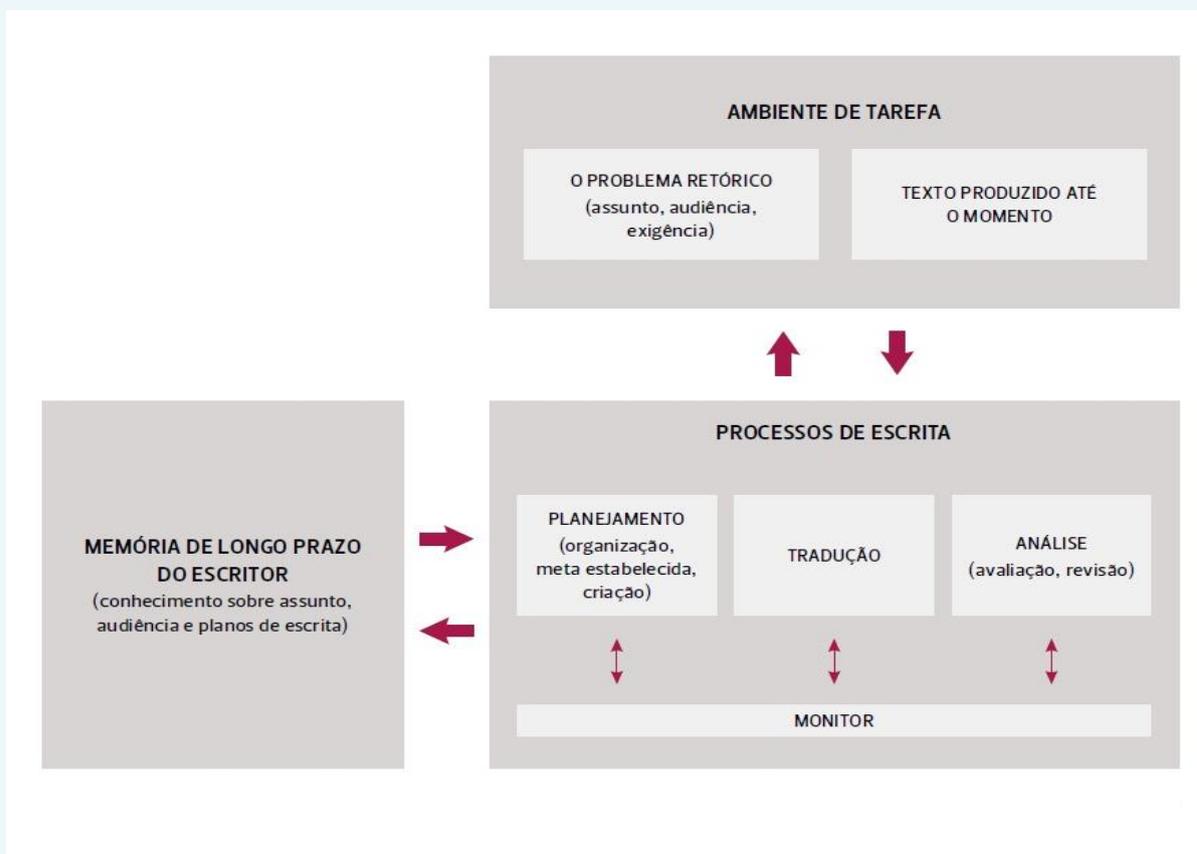
Flower e Hayes (1981) minudenciam, em seu *A Cognitive Process Theory of Writing* (Uma Teoria do Processo Cognitivo da Escrita), os abundantes e distintos procedimentos

intelectuais que um sujeito executa para engendrar um texto. De acordo com os autores, o ato de escrita se constitui, sobretudo, de três elementos que estão retratados nas três unidades do modelo por eles criado: o *ambiente da tarefa* (situação de comunicação), os *processos de escrita* e a *memória de longo prazo* do escrevente. Para didatizar as informações, os escritores estruturam, sistematicamente, num quadro<sup>1</sup>, o modelo de escrita, o qual segue, abaixo, acompanhado por uma tradução<sup>2</sup>:



<sup>1</sup> Disponível em: <http://comosobreviveraodoutorado.com/2017/09/28/a-escrita-como-processo/>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2018.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revera/index.php/revera/article/view/26/3>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2018.



Partindo desse quadro, é possível dizer que a *situação de comunicação*, primeiro procedimento que será tratado, aqui, abarca todos os elementos extrínsecos ao escrevente, já que se constitui do problema retórico (série de fatores que motivam um sujeito a escrever) e do texto produzido até o momento, o qual busca resolver o referido problema (Flower; Hayes, 1981).

Já os *processos de escrita* são complexos e, desse modo, envolvem outros três, a saber: *planejamento*, *tradução de ideias em palavras* e *revisão* (Flower; Hayes, 1981). Os processos supracitados, de acordo com os autores, são executados por um monitor, que é o próprio escritor, já que, ao passo que compõem, os escreventes, simultaneamente, monitoram suas técnicas e evoluções.

Na fase do *planejamento*, os escreventes constroem uma representação interna do conteúdo que constará no texto. Segundo Passarelli (2012) – autora do livro *Ensino e correção na produção de textos escolares*, que aborda a imprescindibilidade de reconsiderar o que demanda engendrar um texto na escola e por qual motivo os discentes costumam rezear o papel em branco, além de alargar o referencial teórico-prático e a particular maneira da linguista de ocupar-se da “pedagogia da escrita” para assistir o ensino de gêneros textuais

distintos, abarcando as funções da escrita – o planejamento é a primeira etapa de construção da escrita, que compreende o ato de escrever como “seleção de informações e organização de ideias” (Passarelli, 2012). O modelo é baseado em Flower e Hayes (1981), que denominam a referida etapa de “geração”. Existem, de acordo com a linguista brasileira, outras três etapas no processo da escrita, a saber: tradução de ideias em palavras (fase responsável pela elaboração da versão exordial do texto); revisão e reescrita (leitura do material já redigido, com o propósito de analisar minuciosamente aspectos que dizem respeito à precisão de significado, adequação à norma padrão etc., modificando o que for necessário); editoração (cuidado do escritor em fornecer uma forma apropriada à produção textual, para que esta se torne pública).

Passarelli (2012) afirma que o planejamento abarca as primeiras informações que constarão no texto, considerando o perfil do possível leitor, sendo um trabalho de organização, no qual eliminam-se alguns componentes e acrescentam-se outros, selecionando as informações de maior relevância. A autora ainda salienta que cada escritor demonstra individualidades nessa composição, o que é ocasionado pela liberdade desse procedimento. O planejamento pode ser tanto escrito como mental; formal ou topicalizações de primeiras ideias; busca de fontes; tentativas de expressão; mais curto ou mais extenso; entre outras particularidades que podem apresentar.

No que se refere às diferenças e semelhanças entre os planejamentos escrito e mental, Flower e Hayes (1981), ao descreverem de forma minuciosa as operações intelectuais variadas e distintas que um sujeito lança mão ao produzir um texto, salientam que, na fase de planejamento, o escrevente elabora uma representação mental do que constará no texto, sendo que essa representação pode ser não verbal e incompleta. Assim sendo, é o processo de *redigir* que se incumbe de converter a representação mental do texto em uma linguagem escrita que seja inteligível para o seu receptor.

Passarelli (2012) também destaca que, quando o escritor encontra uma informação que lhe é útil, opta entre tomar nota ou não e, para isso, não existe uma norma estabelecida: algumas vezes ele anota, outras vezes, não. A partir disso, o escritor evoca à memória novamente, não sendo relevante a opção escolhida por ele, a fim de conseguir mais informações ou, num outro caso, considera essa fase como concluída.

Em relação às anotações, a linguista se embasa em Flower e Hayes (1981), os quais, de acordo com ela, notaram que estas se restringem à basicamente incluir palavras soltas e partículas de sentenças e, de forma mais contida, sentenças completas.

Alguns autores, como Krashen (1984), referido por Passarelli (2012), consideram sujeitos que não realizam o planejamento de seus textos como inexperientes ou maus escritores, visto que, na visão deles, um bom escritor precisa realizar as três fases do método de produção de um texto: planejamento, releitura e edição.

Passarelli (2012) afirma, ainda, que é necessário o indivíduo registrar uma ideia no momento em que esta surge, pois “a memória é traiçoeira”. A autora também se embasa em Flower e Hayes (1981), os quais destacam que, por intermédio da “memória de longo termo” (a qual envolve conhecimento do receptor, conhecimento do tema e planos de escrita condicionados), as ideias que serão passadas no texto surgem e estas irão ser utilizadas como auxílio para o estabelecimento e sistematização de metas (etapas).

Retomando os processos anteriormente citados, tratando agora do segundo deles – o de *redigir* – este refere-se à transposição da representação mental do texto em algo escrito e compreensível. Nas palavras de Passarelli (2012):

Esta fase [processos de escrita] cuida da produção da primeira versão do texto. É quando as ideias levantadas passam para o papel, num trabalho que requer a atenção voltada à organização do texto em unidades de base – os parágrafos –, de acordo com alguns critérios para a sua construção [...] Muito tempo já pode ter sido despendido até aqui; entretanto, como este é o momento em que se começa a escrever o primeiro esboço, o trabalho está apenas no início. (PASSARELLI, 2012, p. 157-158).

O processo de *examinar*, por sua vez, é o momento em que, conscientemente, o escrevente opta por revisar tudo o que redigiu ou planejou redigir previamente. Este é um processo que se constitui de dois outros, a saber: *avaliação* (o escrevente mensura o que produziu até o momento) e *revisão* (o escrevente realiza correções em seu texto). De acordo com Passarelli (2012):

A *revisão* exerce a função de proceder à *leitura* do material textual produzido, a fim de examinar, detalhadamente, aspectos voltados a: adequação ao que a língua escrita convencionou, exatidão quanto ao significado, e, tendo em pauta o leitor, acessibilidade e aceitabilidade. O próprio termo *re-visão* já define essa etapa: ver de novo. O redator passa a desempenhar o papel de leitor de si mesmo. [...] (PASSARELLI, 2012, p. 159-160 – grifo da autora).

Vale ressaltar que o processo de reescrita, de acordo com Fiad (1991) e Menegassi (2001), *apud* d’Andrea e Ribeiro (2010), pressupõe outros quatro, a saber: *adição*,

*substituição, supressão e deslocamento*, sendo que em todas as quatro etapas citadas, as interposições podem ser mais pontuais (por exemplo, questões de pontualidade ou que envolvam um grafema) ou mais abrangentes (por exemplo, modificações em palavras ou frases inteiras).

Por último, mas não menos importante, a *memória de longo prazo* do escritor é o local onde o escrevente “guarda” todos os conhecimentos que possui acerca do tema sobre o qual discorrerá.

É importante salientar, entretanto, o que dizem Flower e Hayes (1981) acerca do funcionamento desses subprocessos: para os autores, eles podem ser realizados em todos os momentos da produção textual e não somente no começo, meio ou final do texto, sendo a divisão feita não propriamente cronológica, mas didaticamente tipológica.

Em suma, pode-se tomar todo o exposto como recomendações dos estudiosos para o engendramento plenamente satisfatório de um texto. Resta saber se isso tem funcionado na realidade em que a pesquisa em questão foi realizada. Isso será visto na seção de análise de dados.

## Metodologia

A pesquisa em questão foi de cunho descritivo e, desse modo, procurou relatar as particularidades que perpassaram o fenômeno sobre o qual nos debruçamos (a produção textual de alunos do ensino médio). Nossa pesquisa se configurou, também, como um estudo de campo, pois buscou minudenciar uma realidade específica, e como uma pesquisa etnográfica, já que possuíamos como escopo compreender a cultura de determinada comunidade/grupo social. Por se tratar desse tipo de pesquisa, foram utilizadas técnicas padronizadas para a coleta de dados, a saber, observações diretas em sala de aula de língua portuguesa e aplicação de questionários para docente e discentes. Em relação à observação, o procedimento, imprescindível em qualquer pesquisa científica, foi por nós realizado de maneira meticulosamente planejada, sendo registrado para que também pudesse ser tomado como um instrumento metodológico válido.

Tendo tudo isso em vista, o levantamento de dados dessa pesquisa se deu através da observação de duas aulas de Língua Portuguesa/Redação numa turma de trinta e três alunos de 3º (terceiro) ano do Ensino Médio de uma escola pública de Vitória da Conquista, visando perceber, dentre outras questões, a relação professor-aluno, aluno-aluno, professor-

conteúdo e aluno-conteúdo. Feita a observação, num segundo momento, foram aplicados questionários com os discentes e o (a) docente para perscrutar as questões referidas nas seções anteriores e outras que se mostraram relevantes para diagnosticar a situação dos alunos no que se refere à produção de textos.

## Resultados

No início da pesquisa, duas questões fulcrais permearam a discussão do presente trabalho, sendo elas:

- Considerando as competências postuladas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a escrita de uma redação, bem como seus critérios de avaliação, qual o nível de produção textual de alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma turma de um Colégio Estadual da cidade de Vitória da Conquista?
- Após os onze anos de escolaridade, o que ainda falta aos alunos do 3º ano do Ensino Médio público para que estes sejam produtores eficientes de textos dissertativos?

As hipóteses relacionadas aos questionamentos levantados puderam assim ser assim orientadas:

- O nível de produção textual de grande parte dos alunos do 3º ano do Ensino Médio público não corresponde, em sua totalidade, com as competências postuladas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a escrita de uma redação, bem como não atendem aos seus critérios de avaliação;
- Parece que as atividades de planejamento e reescrita de textos estão sendo negligenciadas por discentes e docentes. Além disso, aparentemente a ausência de textos-base e discussões sobre o assunto a ser dissertado é bastante marcante nessa realidade, o que contribui incisivamente para a produção de textos sem profundidade e que não satisfazem as competências esperadas para um estudante do terceiro ano do Ensino Médio.

Levando o exposto acima em consideração, os dados mostraram que 49% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da realidade escolhida para o desenvolvimento da pesquisa gostam “um pouco” (visto ter sido esta a alternativa que mais foi assinalada dentre as três presentes em uma das questões do questionário, a saber: *sim*; *não*; *um pouco*) das disciplinas

de Língua Portuguesa e Redação, sendo que, dentre os motivos que os fazem sentirem-se assim em relação às referidas disciplinas, se encontram, na maior parte dos casos, o nível de dificuldade (35%), o tédio (29%) sobre os assuntos abordados nas matérias, e o fato de não gostarem da prática de leitura (18%) e da atividade de escrita (12%).

Dentre as maiores dificuldades elencadas pelos discentes no que se refere aos conteúdos curriculares trabalhados nas áreas em questão (Língua Portuguesa e Redação), têm-se 47% em produção de textos/redações, 37% em gramática e 13% em interpretação textual. As causas dessas dificuldades são, em sua maioria, segundo eles, a falta de base nas séries anteriores (43%) e a dificuldade para compreender as explicações dadas pelos professores (30%).

Os discentes ainda informaram que, independentemente do nível de conhecimento da turma deles, se pudessem aumentar o número de aulas de Português/Redação por semana, eles seriam mais beneficiados se essas aulas fossem de produção de redações (46%), leitura e interpretação de textos (23%), gramática (21%) e comentários de redações (10%).

Quando lhes foi indagado a respeito da frequência com a qual produziam textos a partir da solicitação do(a) docente, 52% deles afirmaram haver frequência no requerimento, 36% afirmaram que a solicitação era pouco frequente e 12% afirmaram que isso raramente ocorria. Já na questão sobre o pedido de reescrita de textos por parte do(a) professor(a), a resposta foi quase unânime: 81% dos discentes afirmaram que o(a) docente não trabalha com reescrita de textos.

O dado mais alarmante e sintomático que o questionário revelou, entretanto, foi em relação aos vestibulares e ENEM: de acordo com os estudantes, que foram indagados sobre o nível de preparação em que se encontram para escrever um texto/redação nas provas supracitadas, 62% se consideraram pouco preparados e 23% se reconheceram como totalmente despreparados para produzir uma boa redação.

Vale ressaltar que, no que tange à instituição de ensino onde estudam, os discentes relataram não haver laboratório de informática. Um dos docentes da instituição esclareceu a informação, afirmando que há, sim, um laboratório de informática no colégio, mas disse também que este fica sempre fechado e, desse modo, nunca é utilizado, por isso o desconhecimento dos alunos. Além disso, o profissional afirmou que nem os docentes conseguem utilizar computadores na escola, já que há apenas um *desktop* na sala dos professores. Em relação à rede *Wi-Fi* da escola, estudantes e professores salientaram que a

qualidade do sinal é péssima e, portanto, não há como utilizá-la. Assim sendo, a internet, nessa realidade, funciona na secretaria, apenas, e por meio de cabos.

### Considerações finais

Os dados revelaram que atividades de planejamento e reescrita de textos estão sendo negligenciadas por discentes e docentes, já que o professor não as trabalha em sala de aula e, desse modo, o aluno não se sente motivado a realizá-las.

Foi visto ainda, que a ação docente não privilegia o que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o trabalho com a escrita e que as competências exigidas pelos exames nacionais de avaliação e concursos públicos (ENEM, vestibulares etc.) não estão sendo devidamente priorizadas pelos professores. Constatamos, também, que a ausência de textos-base e a falta de discussões aprofundadas sobre o assunto que será dissertado pelo estudante, acaba levando à produção de textos que não atendem às competências esperadas para um aluno do Ensino Médio.

Diante disso, sugerimos, pois, o extensivo trabalho com o *modelo cognitivo de escrita*, proposto por Flower e Hayes (1981) e ratificado por Passarelli (2012), que minudencia os procedimentos intelectuais necessários para se engendrar um texto. Se o docente se apropriar dessa teoria e conseguir passá-la aos seus discentes, de modo que eles apreendam o(s) itinerário(s) de uma construção textual, talvez o nível de produção desses alunos se eleve substancialmente em relação ao atual.

Além disso, como hoje dispomos de inúmeras interfaces digitais gratuitas disponíveis para *android* e de fácil acesso para os alunos que podem dispor de internet, estas poderiam ser utilizadas como meio de potencializar a aprendizagem. É fato que a escola, inserida nesta inevitável realidade da cultura tecnológica e digital pode e precisa se beneficiar plenamente, destes recursos na formação das novas gerações, para não se encontrar em um infeliz embate com a história, apático ao espírito do tempo e, de forma negativamente contundente, promovendo uma espécie de exclusão social e cibercultural. O *Nearpod*, o *PollEverywhere* e o *Padlet* são excelentes opções de interfaces digitais para alunos e professores, já que viabilizam aulas mais dinâmicas e interessantes, e permitem a criação de quadros interativos, dentre outros recursos que ajudam na apreensão, discussão e fixação de conteúdos.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASILIA; MEC. *Educação brasileira: indicadores e desafios*: documentos de consulta / Organizado pelo Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

COSTALONGA, Elida Maria Fiorot. *O ato de pesquisar e a responsabilidade do pesquisador: sinalizações à pesquisa em educação do campo*. Universidade Federal do Espírito Santo, 2009 (Texto componente de Material Didático: Metodologia da pesquisa em Educação do Campo).

D'ANDREA, Carlos F.; RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. *Veredas* (UFJF. Online), v. 1, p. 64-74, 2010.

FLOWER, L; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. In: *College Composition and Communication*, v. 32, p. 365-387, 1981.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem e Poder*. IN: Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978, p. 44-62.

\_\_\_\_\_. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOODY, Jack. *A lógica da escrita e a organização da sociedade*. Lisboa (Portugal): Editora Edições 70, 1977.

LENTIN, Laurence. *A criança e a linguagem oral - ensinar a falar: Onde? Quando? Como?*. Lisboa (Portugal): Editora Livros Horizonte, 1996.

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

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *Oralidade e Escrita*. *Signótica*, 9: 119-145, 1997.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. Conexão entre pesquisa e prática na sala de aula: do produto para o processo. IN: PASSARELLI, Lilian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 143-175.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. IN: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 47-57.

## SOBRE OS AUTORES

### **Filipe Santos Guerra**

Graduando em Letras Vernáculas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Brasil; Bolsista de Iniciação Científica (CNPq). E-mail: [filipe.guerra16@gmail.com](mailto:filipe.guerra16@gmail.com).

### **Blenda da Silva Almeida Moreira**

Graduanda em Letras Vernáculas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Brasil; Bolsista de Iniciação Científica (FAPESB). E-mail: [blendamoreira18@gmail.com](mailto:blendamoreira18@gmail.com).

### **Alessandra Cruz de Oliveira**

Professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL (UESB). Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil; E-mail: [zurhcale@yahoo.com.br](mailto:zurhcale@yahoo.com.br).