

CAPACIDADES DE LINGUAGEM DESENVOLVIDAS EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UMA DINÂMICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS FOCADA NO ENEM

LANGUAGE CAPACITIES DEVELOPED IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS FROM A TEXT DYNAMICS PRODUCTION FOCUSED ON ENEM

Milena Moretto¹
Cleide Inês Wittke²

Resumo: *O presente artigo tem como objetivo analisar as capacidades de linguagem (discursivas e linguístico-discursivas) que foram desenvolvidas por estudantes do ensino médio a partir de uma sequência didática cujo propósito foi prepará-los para prestarem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para isso, pautamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva didática da escola de Genebra (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010). Utilizamos, para essa análise, os textos que foram desenvolvidos pelos alunos em uma produção inicial, isto é, antes da aplicação da sequência didática elaborada e também na produção final, após uma série de atividades realizadas em torno das principais dificuldades apresentadas na primeira produção. Com as análises, observamos que os estudantes desenvolveram capacidades de linguagem na ação comunicativa, via escrita, tanto em elementos linguísticos quanto discursivos.*

Palavras-chave: *Capacidades de Linguagem; Sequência Didática; Produção Escrita.*

Abstract: *This article aims to analyze the language skills (discursive and linguistic-discursive) that were developed by high school students from a didactic sequence whose purpose was to prepare them to take the National High School Examination (ENEM). For this, we are guided in the theoretical-methodological assumptions of the didactic perspective of the Geneva school (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010). We used the texts that were developed by the students in an initial production, that is to say, before the application of the elaborated didactic sequence, and also in the final production, after a series of activities carried out around the main difficulties presented in the first production. With the analysis, we observed that students developed language abilities in communicative action, through writing, both in linguistic and discursive elements.*

Keywords: *Language Capabilities; Following teaching; Written production.*

1 Introdução

Nos últimos anos, grande tem sido a preocupação das escolas de Ensino Médio (EM) e dos alunos de 3º ano com uma avaliação de nível nacional intitulada Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma vez que ela tem se tornado um dos principais instrumentos de acesso ao ensino superior, considerando os programas governamentais e a possibilidade de financiamentos estudantis. Hoje, muitas universidades adotam, por exemplo, o Sistema de

¹ Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF), Campus de Itatiba, SP. Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Itatiba-SP, Brasil, e-mail: milena.moretto@yahoo.com.br

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), com Pós-doutorado em Didática das Línguas, na Escola de Genebra, UNIGE. Pelotas-RS, Brasil, e-mail: cleideinesw@yahoo.com.br

Seleção Unificada (SISU), um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar candidatos às vagas das instituições públicas, utilizando as notas do ENEM como forma de seleção parcial ou integral. Além disso, com o ENEM, o aluno pode participar do Programa Universidade para Todos, que é destinado a estudantes de baixa renda, ofertando bolsas integrais ou parciais nas instituições, com base no desempenho nessa avaliação.

O ENEM é constituído por uma prova de redação (um texto dissertativo-argumentativo, com temas atuais ligados a questões políticas, econômicas e sociais) e por questões de múltipla escolha para cada uma das seguintes áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias, que engloba as disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que envolve as matérias de física, química e biologia; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que compreende os estudos de língua portuguesa, língua estrangeira (inglês ou espanhol), artes e educação física e, por fim, Matemática e suas Tecnologias.

Nessa avaliação nacional, a nota da redação, que vai de zero a mil pontos, é bastante significativa. O texto é avaliado por corretores (geralmente, professores do EM), que atribuem um valor de zero a duzentos pontos para cada uma das cinco competências que são exigidas, a saber: (1) demonstrar domínio na modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; (2) 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; (3) selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; (4) demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e (5) elaborar proposta de intervenção para o problema abordado.

Considerando os critérios e a importância dada a esse sistema de avaliação, em nível nacional, é grande a preocupação das escolas em preparar seus alunos para desenvolver as competências necessárias e exigidas em relação à escrita dessa modalidade textual, bem como dos estudantes que desejam garantir a continuidade de seus estudos no ensino superior. Por essa razão, o presente artigo pretende analisar as capacidades de linguagem que foram desenvolvidas por estudantes do EM, a partir de uma sequência didática, cujo propósito era prepará-los para prestarem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O trabalho em foco foi desenvolvido em uma instituição privada do interior de São Paulo, que oferece, no contraturno, aulas extras sobre produção de texto. Na ocasião, os alunos não eram obrigados a frequentá-las, no entanto, dada a preocupação com o ENEM e com

vestibulares das universidades públicas, muitos estudantes foram assíduos a essas aulas. Nesse contexto, dos 65 alunos regularmente matriculados no 3º ano do EM, aproximadamente 28 deles estiveram semanalmente presentes nos encontros intitulados *Espaço da Palavra*.

Sob tais condições, na sequência, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam a proposta de produção textual desenvolvida nesta pesquisa.

2 O gênero de texto como objeto de ensino no desenvolvimento da escrita

Ao trabalhar a produção escrita de textos dissertativo-argumentativos solicitados no ENEM com alunos do 3º ano do EM, inicialmente, levamos em consideração que, conforme afirma Schneuwly (2010, p. 20), para nós, “o gênero é um instrumento” e o trabalho com a linguagem é indispensável para possibilitar o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita. Mas antes de discutir sobre os procedimentos metodológicos realizados neste projeto, cabe discorrer sobre as bases que respaldam essa afirmação do didaticista suíço, na qual apoiamos nossos estudos.

O primeiro alicerce diz respeito ao conceito de instrumento que provém dos pressupostos de Vigotski, autor que pautado nas considerações de Marx e Engels discorreu “[...] sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo” (COLE; SCRIBNER, 2007, p. XXVI). O importante para nossa pesquisa é o estudo de Vigotski (2007), afirmando que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas sempre mediada por instrumentos e pelos signos. Segundo o psicólogo bielorusso, existem convergências e distinções entre o instrumento como um meio de trabalho para dominar a natureza e o signo como um meio de interação social. O autor estabelece algumas semelhanças e distinções: uma delas é que ambos repousam na função mediadora que os caracterizam. No entanto, se diferenciam na maneira como orientam o comportamento humano, uma vez que:

[...] a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

Outro ponto retratado pelo autor consiste na ligação entre essas atividades, uma vez que “[...] o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VIGOTSKI, 2007, p. 55). Dessa forma, conforme postula o autor,

[...] o uso de meios artificiais - a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VIGOTSKI, 2007, p. 56).

Assim como Schneuwly (2010), ao assumir o gênero como um instrumento, tomamos como base o conceito de gênero procedente da teoria bakhtiniana. Para Bakhtin (2010, p. 262), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que apresentam um conteúdo temático, uma estrutura composicional e um estilo próprios das esferas da atividade humana em que circulam. O autor esclarece que, dada a heterogeneidade e a infinidade de gêneros, eles podem ser divididos entre primários e secundários. Enquanto que os primeiros surgem na comunicação espontânea, isto é, são mais simples e se formam nas condições de comunicação discursiva imediata, os secundários “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2010, p. 263).

Considerando essa complexidade dos gêneros secundários, a aprendizagem dos mesmos não é imediata como acontece com os primários, significando que:

[...] sua apropriação não pode se fazer diretamente, partindo de situações de comunicação; o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligada ao gênero, assim como o gênero, ele próprio, não está mais organicamente ligado a um contexto preciso imediato. Além disso, essa situação não resultou direta e necessariamente da esfera de motivações já dadas do aprendiz, da esfera de suas experiências pessoais, mas de um mundo outro que tem motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais (SCHNEUWLY, 2010, p. 29).

Nesse sentido, vemos a escola como um lugar privilegiado para o ensino dos gêneros secundários, pois é um dos locais que pode possibilitar o desenvolvimento da leitura e da escrita. Para a realização de um projeto didático, apoiamo-nos nas concepções dos didaticistas de Genebra, os quais consideram que o gênero pode e deve se tornar objeto de ensino e que “[...] comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente”

(DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 42), uma vez que, seguindo esses procedimentos, podemos possibilitar aos estudantes a preparação

[...] para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de auto-regulação; ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 42).

E um dos caminhos para promover esse ensino é a metodologia por meio de sequências didáticas, procedimento a ser explicado mais detalhadamente a seguir.

3 A sequência didática como procedimento metodológico para desenvolver as capacidades de linguagem

A sequência didática, método proposto pelos didaticistas de Genebra, é entendida como “[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 43). De acordo com os autores, elas

[...] instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças a três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 43).

Quanto aos três fatores apontados pelos autores, as *práticas de linguagem* referem-se às aquisições acumuladas ao longo da história e são o principal instrumento de interação social, uma vez que se materializam em gêneros textuais diversos, definidos a partir de três dimensões: 1) os conteúdos que são dizíveis por meio deles; 2) a estrutura dos textos pertencentes a determinado gênero; e, 3) as configurações específicas das unidades de linguagem. Já as *capacidades de linguagem*, objeto de investigação desta pesquisa, referem-se às

[...] aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e

do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 44).

Nesse sentido, Abreu-Tardelli (2007) esclarece que as capacidades de ação são aquelas que todo sujeito mobiliza para tomar consciência do gênero trabalhado ou para identificar a situação de comunicação na qual o texto foi produzido, isto é, quem o produziu, para quem, com qual objetivo, quando etc. Já as capacidades discursivas dizem respeito à organização geral do texto – o que pode ser dizível e de que forma -, isto é, como o gênero está estruturado. E, as capacidades linguístico-discursivas estão associadas ao uso de vocabulário apropriado, adjetivos, frases nominais, estruturas linguísticas para o contexto de produção do respectivo gênero. Por fim, as estratégias de ensino

[...] supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 45).

Nessa perspectiva, a sequência didática torna-se um poderoso instrumento para desenvolver as capacidades de linguagem ainda não dominadas pelos estudantes. A estrutura base de uma sequência pode ser representada pelo seguinte esquema:

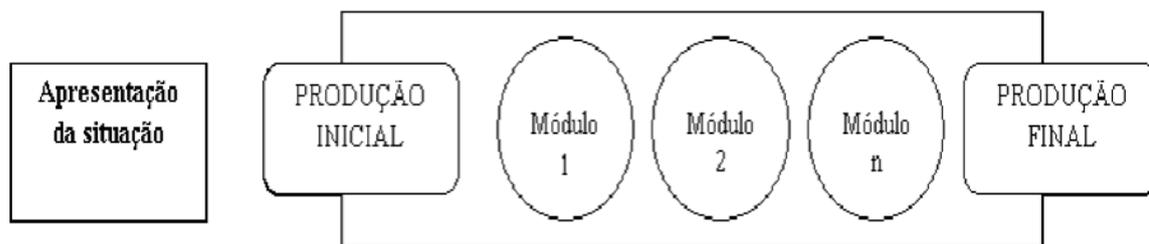


Figura 1 – Esquema da sequência didática
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82).

Segundo os didaticistas de Genebra, ao mesmo tempo em que a apresentação inicial visa preparar os estudantes para a produção inicial de um determinado gênero, também objetiva

expor um projeto de comunicação que será realizado de modo mais complexo na produção final. Por isso, “[...] a apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 85).

Após a apresentação da situação de comunicação, a sequência didática propõe que haja um momento de produção inicial – momento em que os aprendizes elaboraram um texto do gênero a ser trabalhado – o que revelará a ele mesmo e ao seu professor as representações que possuem dessa atividade. Cabe ressaltar que, mesmo não reconhecendo e dominando as especificidades do gênero textual que será trabalhado,

[...] esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 86).

Em uma sequência, a produção inicial tem, portanto, um papel central, uma vez que permitirá aos estudantes e aos professores identificarem o que já sabem fazer e os problemas que precisam ser trabalhados a fim de “[...] desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios do gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 86).

Os problemas manifestados na produção inicial são trabalhados nos módulos, os quais contêm atividades que fornecem aos estudantes instrumentos necessários para superá-los. Assim, em cada módulo de uma sequência, são trabalhados problemas relativos a vários níveis de funcionamento do gênero em estudo: desde a representação da situação de comunicação até a realização do texto. As atividades são diversificadas e remetem a exercícios de observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção textual e um trabalho com os aspectos linguísticos.

Finalizamos a sequência com uma proposta de produção final que permite aos estudantes “[...] pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 90). Juntamente com a produção final, é recomendada a elaboração de uma grade de correção que leva o aluno a refletir, de

maneira explícita, o que foi trabalhado em aula e os critérios que servirão para a avaliação. Dessa forma, a grade permite que o professor centre

[...] sua intervenção em pontos essenciais, supostamente aprendidos pelos alunos ao longo da sequência. Assim, a grade serve, portanto, não só para avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 91).

Cabe ressaltar ainda que, antes de elaborar uma sequência didática tal como a que descrevemos anteriormente, os didaticistas de Genebra consideram importante que o professor elabore o modelo didático do gênero. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 48), um modelo didático é

[...] a descrição provisória das principais características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las. É uma construção em engenharia didática que explicita as seguintes dimensões: os saberes de referência a serem mobilizados para se trabalhar os gêneros; a descrição dos diferentes componentes textuais específicos; as capacidades de linguagem do aluno.

O modelo didático de um gênero textual permite que o professor oriente suas práticas de ensino, pois ele apresenta

[...] um conjunto de recursos que poderão ser transformados em conteúdos potenciais de ensino a serem mobilizados nas atividades escolares. Ele possibilita várias realizações, o que permite considerá-lo como uma base de dados de um procedimento gerativo para a construção de todo um conjunto de sequências didáticas [...] (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 50).

Com base nas etapas para construir uma sequência didática proposta pelos didaticistas de Genebra, seguimos nosso estudo apresentando os procedimentos metodológicos empregados na realização desta pesquisa.

4 Procedimentos metodológicos

Conforme já explicitado anteriormente, o objetivo desta pesquisa é analisar as capacidades de linguagem (discursivas e linguístico-discursivas) desenvolvidas por estudantes do EM, a partir da aplicação de uma sequência didática voltada a prepará-los para prestarem o

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa prova demanda que o aluno produza um texto dissertativo-argumentativo e, por essas razões, inicialmente, a partir de alguns modelos do gênero dissertação escolar, elaboramos um modelo didático para compreender quais eram as dimensões ensináveis desse gênero textual. Em posse das características observadas³, construímos uma sequência didática do gênero a ser aplicada a alunos do 3º ano do Ensino Médio de um colégio privado do interior de São Paulo. A sequência didática foi organizada da seguinte forma:

Quadro 1 – Sequência didática aplicada no Ensino Médio

Atividade	Atividade desenvolvida
1	<i>Apresentação inicial do projeto a ser desenvolvido com os alunos. Conversa sobre o levantamento dos conhecimentos prévios acerca do gênero textual dissertação escolar e as expectativas que os estudantes têm sobre o ENEM.</i>
2	<i>Proposta de produção inicial: Os estudantes foram convidados a produzir um texto dissertativo-argumentativo a partir da proposta do ENEM 2011, sob o tema “Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado”.</i>
3	<i>Atividades do primeiro Módulo (M1) - Após a correção da produção inicial e a análise das capacidades de linguagem já dominadas, mas principalmente aquelas a serem desenvolvidas pelos alunos, elaboramos uma sequência didática. No terceiro encontro, apresentamos o contexto de produção do ENEM: como funcionava o exame, quais são os critérios de correção e também a matriz de referência para a redação. Nessa etapa, trabalhamos a respeito de quem escreve, o que escreve, como escreve e a quem se dirige. Depois, devolvemos os textos produzidos, lidos e comentados com base nas normativas da matriz do Exame. Também fizemos uma análise conjunta com a turma.</i>
4	<i>Atividades do segundo Módulo (M2) – Leitura e estudo de quatro textos que foram produzidos por alunos que prestaram o ENEM 2011 e que constam na</i>

³ Dentre as características do gênero (como carta de opinião a um jornal ou revista, por exemplo), na sequência didática proposta, destacamos que é um texto tipicamente escolar, geralmente cobrado em exames de seleção como vestibulares, ENEM, concursos públicos etc. O tema desse texto é atual e polêmico; tem a seguinte estrutura: uma contextualização do assunto a ser abordado, uma tese a ser defendida, diferentes argumentos, com exemplos e dados que sustentam a tese e uma conclusão com possível proposta de solução para o problema em discussão. É um texto que pode ser escrito em primeira ou terceira pessoa e apresenta organizadores textuais argumentativos. Geralmente, o texto é escrito no tempo presente e apresenta diversas vozes sociais, algumas explícitas, outras implícitas, que servem de argumento de autoridade.

	cartilha do corretor. Análise da abordagem do conteúdo temático e da estrutura dos textos (contextualização do tema, tese, argumentos, exemplos, conclusão), a partir da Matriz de referência.
5	<i>Atividades do terceiro Módulo (M3)</i> - Identificação e estudo dos argumentos usados pelos autores dos textos em análise. Uso de dados, informações, exemplos e de vozes de autoridade para sustentar a tese defendida.
6	<i>Atividades do quarto Módulo (M4)</i> – Foco na conclusão do texto e na proposta de intervenção/solução, com vistas a atender os requisitos solicitados pelo ENEM.
7	<i>Atividades do quinto Módulo (M5)</i> - Trabalho com os organizadores textuais, principalmente com os operadores argumentativos, marcadores próprios dessa modalidade textual.
8	<i>Atividades do sexto Módulo (M6)</i> - Pesquisa e discussão sobre um tema adequado para a próxima produção textual.
9	<i>Proposta de produção final</i> - Retomada da grade de correção (Matriz de referência) e reescrita da produção inicial.
10	Devolutiva da reescrita e análise da grade de correção materializada na Matriz de referência.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Ao todo, foram 10 encontros. Cada um deles teve duas horas-aula de 50 minutos. Considerando tratar-se de um artigo e da necessidade de fazer recortes, centramos a análise na produção inicial e final de um dos estudantes que participou do projeto. Cabe ressaltar que os critérios de escolha desse material se deram por dois motivos: 1) primeiro, por ele ter participado de todos os encontros, isto é, não ter faltado em nenhuma das aulas; 2) segundo, por ele ser o que mais desenvolveu as capacidades de linguagem (discursiva e linguístico-discursiva) necessárias à produção do texto dissertativo-argumentativo.

5 A análise das capacidades de linguagem desenvolvidas na produção inicial e final

Conforme explicitamos anteriormente, a produção inicial foi realizada com base na proposta do ENEM 2011, solicitando que os alunos produzissem um texto dissertativo-

argumentativo com o tema “Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado”, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Proposta de redação do ENEM 2011

Proposta de redação

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Liberdade sem fio

A ONU acaba de declarar o acesso à rede um direito fundamental do ser humano – assim como saúde, moradia e educação. No mundo todo, pessoas começam a abrir seus sinais privados de *wi-fi*, organizações e governos se mobilizam para expandir a rede para espaços públicos e regiões onde ela ainda não chega, com acesso livre e gratuito.

ROSA, G.; SANTOS, P. Galileu. N.º 240, jul. 2011 (fragmento).

A internet tem ouvidos e memória

Uma pesquisa da consultoria Forrester Research revela que, nos Estados Unidos, a população já passou mais tempo conectada à internet do que em frente à televisão. Os hábitos estão mudando. No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo *on-line* em redes sociais. A grande maioria dos internautas (72%, de acordo com o Ibope Mídia) pretende criar, acessar e manter um perfil na rede. “Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social. Não estar equivale a não ter uma identidade ou um número de telefone no passado”, acredita Alessandro Barbosa Lima, CEO da e.Life, empresa de monitoração e análise de mídias.

As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações. Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela. Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e cometem gafes podem pagar caro.

Disponível em: <http://www.terra.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2011 (adaptado).



DAHMER, A. Disponível em: <http://malvados.wordpress.com>. Acesso em: 30 jun. 2011.

Proposta de redação do Enem 2011 (Foto: Reprodução/Enem)

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada “insuficiente” e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Iniciamos nossa análise, apresentando a produção inicial da aluna Lavínia⁴, sujeito desta pesquisa, a partir da leitura da proposta:

Quadro 3 – Produção inicial de Lavínia

Os direitos e a internet

Como tudo na vida têm os dois lados da moeda, com a realidade virtual não é diferente, seus benefícios crescem cada dia mais, mas ao mesmo tempo, vem sendo esquecido o real propósito das redes sociais e do próprio uso da internet. É cada dia mais comum o crescimento dos casos de uso impróprio das redes sociais, ferindo a integridade de outras pessoas.

De acordo com a consultoria Forrester Research, dos EUA, os brasileiros já gastam cerca de 20% do seu tempo online em redes sociais. Com isso é gerada a dúvida, será que esse tempo está realmente sendo bem gasto ou será que estamos desperdiçando oportunidades? Se usada da maneira correta, a internet é uma ótima fonte de conhecimento, e um bom lugar para disseminar idéias.

Não fazer parte de uma rede social implica a uma equivalência de falta de identidade no passado, é o que afirma Alessandro Barbosa Lima (CEO da e-Life). Em nossa atual sociedade, cerca de 90% da população possui pelo menos um tipo de rede social, usando-a diariamente. Com tudo isso, fica cada vez mais evidente que é necessário saber ponderar seu uso e lembrar que há direitos a serem seguidos.

Sendo assim, o uso da internet pode ser benéfico e importante a seus usuários, porém, também pode denegrir a imagem das pessoas e mudar a vida delas radicalmente, por isso, é necessário seu uso de modo responsável e prudente, há imagens a serem preservadas e direitos a serem seguidos.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Esse texto mostra que a estudante precisa desenvolver a *capacidade discursiva* que diz respeito ao conteúdo temático e à estrutura. No que se refere ao conteúdo temático, podemos notar que há um tangenciamento do tema, pois a autora discorre sobre os benefícios e malefícios da internet, mas não consegue discutir sobre o que a proposta coloca em pauta: *os limites entre o público e o privado*.

Quanto à estrutura, realmente, a estudante produziu um texto dissertativo-argumentativo, pois se posiciona acerca do tema solicitado afirmando que, nos últimos tempos, vêm crescendo os benefícios da internet, mas essa tecnologia também tem trazido problemas, em função do mau uso das redes sociais. Apesar de formular uma opinião, Lavínia não consegue desenvolver suas ideias e argumentar para justificar sua tomada de posição. Isso fica claro nos parágrafos dois e três do seu texto quando faz uma paráfrase de um dos textos de base, cuja proposta é intitulada de *A internet tem ouvidos e memória*.

Em relação à conclusão, a autora retoma a tese defendida no primeiro parágrafo, mas apresenta de forma muito precária uma proposta de solução ao problema em foco, já que essa

⁴ Criamos um nome fictício para preservar a identidade da aluna.

é uma demanda do Exame. A aluna termina seu texto dizendo que, “*por isso, é necessário seu uso de modo responsável e prudente, há imagens a serem preservadas e direitos a serem seguidos*”.

Quanto à *capacidade linguístico-discursiva* que diz respeito aos mecanismos enunciativos e de textualização, observamos que a aluna faz pouco uso dos operadores argumentativos e tenta articular sua voz com a voz de especialistas, mas ela se limitou às vozes das autoridades apresentadas nos textos motivadores da proposta do ENEM. Esta primeira produção foi corrigida a partir de uma grade de correção – a matriz do ENEM, cujos critérios seguem abaixo:

Quadro 4 – Matriz de referência para redação do ENEM

COMPETÊNCIAS EXPRESSAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO DO ENEM E NÍVEIS DE CONHECIMENTOS ASSOCIADOS

I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Nível 0: Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Nível 1: Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.

Nível 2: Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.

Nível 3: Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.

Nível 4: Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.

Nível 5: Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.

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.

Nível 0: Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa.

Nível 1: Apresenta o assunto, tangenciando o tema ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.

Nível 2: Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.

Nível 3: Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

Nível 4: Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

Nível 5: Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Nível 0: Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Nível 1: Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.

Nível 2: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.

Nível 3: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.

Nível 4: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.

Nível 5: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Nível 0: Não articula as informações.

Nível 1: Articula as partes do texto de forma precária.

Nível 2: Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.

Nível 3: Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

Nível 4: Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

Nível 5: Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Nível 0: Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

Nível 1: Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.

Nível 2: Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.

Nível 3: Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Nível 4: Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Nível 5: Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Fonte: Cartilha do participante (2015).

Na competência I, Lavínia ficou no nível 4 apesar de seu texto apresentar alguns desvios no uso de acentuação, coesão, organização dos enunciados etc. Na competência II, Lavínia ficou no nível 2 por ter parafraseado os textos motivadores e pela falta de argumentação plausível à temática abordada. Já na avaliação da competência III, o texto da estudante ficou no nível 3, uma vez que foi pouco organizado e acabou reproduzindo, em forma de paráfrase, os dizeres dos textos motivadores. Na competência IV, seu texto ficou no nível 3, pois, embora tenha feito uso de recursos coesivos entre as orações, não criou elementos de ligação entre um parágrafo e outro. Por fim, na competência V, Lavínia ficou no nível 2, por ter apresentado uma proposta de solução à problemática bastante precária e pouco desenvolvida.

Em resumo, a análise da produção inicial de Lavínia mostrou que a sequência didática precisava criar oportunidade para que ela desenvolvesse as capacidades discursivas e linguístico-discursivas, pois somente assim teria mais condições de obter bons resultados na seleção do ENEM. A sequência didática descrita na terceira seção deste artigo foi, então,

aplicada⁵. Após o término dos módulos, cujo objetivo era trabalhar com o conteúdo temático, com a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, com os elementos de coesão e com aspectos relacionados à língua, solicitamos aos estudantes uma reescrita da produção inicial. No final da sequência didática, Lavínia reescreveu seu texto da seguinte forma:

Quadro 5 – Produção final de Lavínia

Liberdade virtual e consciência: clichê ou necessidade?

“Os dois lados da moeda”, essa frase define a atual situação da nossa realidade virtual. Ao mesmo tempo que a internet facilita nosso dia a dia, ela também, caso não usada conscientemente, pode gerar danos irreversíveis e prejudicar alguém.

Sabe-se que a internet surgiu em plena guerra fria com objetivos militares de manter a comunicação em caso de ataques inimigos. Logo após sua criação, a internet foi inserida no campo acadêmico e, desse modo, foi evoluindo cada dia mais e hoje está inserida em nossa rotina, nos tornando cada dia mais dependentes dela. Daí surge a seguinte questão: tamanha dependência não seria prejudicial?

A resposta nesse caso é sim. De acordo com a consultoria Forrester Research, dos EUA, os brasileiros já gastam cerca de 20% do seu tempo online em redes sociais, o que mostra claramente que o vício popular é cada vez maior. Se usada de maneira correta, a internet aliada à tecnologia é uma ótima fonte de conhecimento e um bom lugar para disseminar ideias.

Além disso, outro fator que implica atenção é a questão da privacidade e do crescimento de casos de crimes virtuais. Exemplo disso, de acordo com a ONG Safernet, foi o vazamento dos famosos “nudes” que cresceu 120% em um ano, sendo que 80% das vítimas são mulheres que têm fotos íntimas divulgadas.

Portanto, é evidente que a internet deve ser usada de maneira consciente, de modo responsável e prudente, pois além da nossa própria imagem, existem várias a serem protegidas. A educação pode ser uma ótima “válvula de escape” nesse caso, com a inclusão de debates e projetos sobre essa realidade em escolas, por exemplo.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

A ação de reescrita feita por Lavínia parece ter dado um salto significativo em relação à sua primeira produção. No que se refere à *capacidade discursiva*, notamos que a estudante abordou com mais domínio e conhecimento de causa sobre o conteúdo temático, aproximando mais seu dizer com a proposta de redação, na medida em que discorreu sobre situações tanto no âmbito da privacidade (do privado) quanto do público, no uso cotidiano das redes sociais.

Em relação à estrutura do texto dissertativo-argumentativo, seu texto mostra que a autora soube se posicionar sobre o tema, assim como já tinha feito na produção inicial, definindo e defendendo sua tese. No quesito de desenvolvimento da argumentação, o texto apresenta um avanço significativo. Observamos que a estudante foi capaz de apresentar

⁵ Vale dizer que, neste artigo, nos limitamos a analisar os textos produzidos pelos alunos e não a sequência didática elaborada e aplicada no projeto supracitado.

informações que ultrapassam os dados informados nos textos motivadores, apresentados na proposta de redação do ENEM 2011. Por exemplo, no parágrafo 2, ela traz uma situação histórica para justificar a evolução da internet, e no parágrafo 4, cita um exemplo de um acontecimento que estava em pauta na época em que produziu seu texto: a foto de Stenio Garcia e de sua esposa nus vazada na internet. Por fim, na conclusão, observamos que Lavínia retoma a tese defendida e, posteriormente, elabora uma proposta de intervenção, agora, de modo mais claro do que na produção inicial. Na reescrita, sugere que esse tema seja abordado nas escolas, pois vê a educação e a conscientização das pessoas como possibilidade de amenizar o problema.

Quanto às capacidades *linguístico-discursivas*, notamos também uma melhora no texto da aluna. Lavínia não só fez uso de conectivos entre as orações, tais como: *também, desse modo, logo após* etc., mas também empregou operadores argumentativos adequados para relacionar os parágrafos de seu texto (o que ela não fazia na produção inicial), sendo o caso de *além disso* no parágrafo 4, e *portanto* no parágrafo 5. Além disso, a aluna conseguiu articular com sintonia sua voz com a de especialistas, trazendo, na reescrita, vozes diferentes daquelas apresentadas na proposta do ENEM, sendo a voz da ONG Safernet um exemplo disso.

No conjunto de todos esses aspectos, o estudo comparativo de seu texto na versão inicial e na final mostra que a estudante apresentou bom desenvolvimento na sua capacidade de produzir um texto escrito, na modalidade dissertativo-argumentativa. Ao analisar a produção final de Lavínia a partir da matriz de referência do ENEM, chegamos ao seguinte resultado: na competência I, a produção escrita de Lavínia foi qualificada no nível 4, apesar de apresentar melhora nos quesitos de pontuação, acentuação e coesão. Um ponto negativo é que seu texto ainda apresentou palavras e enunciados informais, tais como: *válvula de escape* e *os dois lados da moeda*.

Na competência II, Lavínia passou do nível 2 para o 3, uma vez que o texto apresentou melhor organização, principalmente no uso dos argumentos e do gerenciamento das vozes de autoridade. Na competência III, a estudante passou do nível 3 para o nível 4, pois apresentou argumentos que não estavam nos textos motivadores da proposta do ENEM, como havia feito na produção inicial, e também abordou de modo mais organizado e planejado o conteúdo temático. Na competência IV, seu texto passou do nível 3 para o 4, tendo em vista que usou adequadamente os marcadores textuais, especialmente, os organizadores argumentativos, próprios desse tipo textual. Na competência V, Lavínia passou do nível 2 para o 3, já que sua proposta de solução ao problema em questão foi apresentada de maneira mais objetiva e condizente com a realidade que vivemos, embora ainda não bem desenvolvida.

Após a devolutiva corrigida do texto reescrito, analisamos com os alunos suas produções com base na matriz de referência do ENEM, momento em que discutimos sobre as dúvidas existentes. A partir dos textos produzidos por Lavínia (material analisado neste artigo) e também pelos demais estudantes, foi possível constatar que houve uma melhora significativa nas capacidades de linguagem dos estudantes, tanto nas ações discursivas, quanto nas linguístico-discursivas.

6 Considerações finais

Neste artigo, tivemos como objetivo analisar as capacidades de linguagem (discursivas e linguístico-discursivas) desenvolvidas por estudantes do EM, a partir de uma sequência didática com o propósito de prepará-los para o ENEM. Após a contextualização sobre o processo avaliativo desse exame e a realização da produção inicial de um texto dissertativo-argumentativo, planejamos uma sequência didática de modo que as dificuldades apresentadas na primeira produção pudessem ser trabalhadas no decorrer do projeto. Depois da realização das atividades propostas nos seis Módulos, solicitamos uma nova produção (a produção final do modelo didático de gênero) para verificar se houve desenvolvimento no uso das capacidades de linguagem.

Considerando o limite de exposição em um artigo, selecionamos somente o texto inicial e final de um aluno para analisar o desenvolvimento dessas capacidades. A produção inicial de Lavínia apresentou vários problemas no que diz respeito à adequação à proposta de produção do ENEM, à estrutura do texto dissertativo-argumentativo, em especial, à argumentação, bem como ao uso de elementos linguístico-discursivos, principalmente dos organizadores textuais e da articulação nas diferentes vozes de autoridade usadas no texto.

A partir de diversas atividades da sequência didática programada e realizada, notamos que Lavínia desenvolveu *a capacidade discursiva*, à medida que conseguiu adequar seu texto à proposta e estruturá-lo de modo mais organizado, apresentando características do texto dissertativo-argumentativo, ou seja, tese, argumentos, exemplos, dados e proposta de intervenção (exigência do Exame). Ela também desenvolveu *a capacidade linguístico-discursiva*, pois apresentou significativa melhora em aspectos relacionados à construção da coesão, do gerenciamento de vozes e, conseqüentemente, da coerência e da textualidade.

A partir da experiência descrita, podemos dizer que a proposta do modelo didático de gênero, via sequência didática, idealizada pelos didaticistas de Genebra para a realidade suíça,

também pode ser bastante eficaz e produtiva no ensino brasileiro, uma vez que possibilita o desenvolvimento de capacidades de linguagem, seja em francês ou em português, melhorando a expressão oral e escrita dos estudantes.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p. 73-85.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. XVII-XXXVI.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e Progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, [2004] 2010, p. 35-60.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, [2004] 2010, p. 81-108.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, [2004] 2010, p. 19-34.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Data de recebimento: 30 de janeiro de 2018.

Data de aceite: 6 de junho de 2018.