

Orientações para o ensino de escrita em contexto do programa Desafio Nota 1000

Guidelines for teaching writing in the context of the Desafio Nota 1000 program

 Adna dos Santos Sousa

 Williany Miranda da Silva

Resumo: O presente artigo tem como objetivos: 1) analisar a concepção de escrita e de ensino da escrita presentes nas orientações do programa Desafio Nota 1000; (2) verificar se essas orientações favorecem à didatização de ensino de escrita. Nesse sentido, desenvolvemos uma metodologia em que analisamos os materiais referentes à segunda fase do programa em abordagem. Assim, este trabalho situa-se nos estudos da Linguística Aplicada, uma vez que focaliza o ensino de escrita em um determinado contexto social. Como suporte teórico, recorreremos a Koch e Elias (2009) que discutem escrita, bem como a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que tratam sobre a produção de texto organizado a partir de sequência didática. Os resultados apontam que há, no contexto dessa prática de ensino, uma certa preocupação em favorecer à produção de texto, não só no programa em questão, mas também para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Entretanto, as

Adna dos Santos Sousa. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: adnasousa36@gmail.com

Williany Miranda da Silva. Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Titular da Unidade Acadêmica de Letras e membro do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: williany.miranda@professor.ufcg.edu.br



condições necessárias para a produção da escrita se restringem a um modelo sistemático, que retoma concepções tradicionais de escrita e seu ensino.

Palavras-chave: Ensino de escrita. Programa Desafio Nota 1000. Linguística Aplicada.

Abstract: The main objectives of this article are: 1) to analyze the conception of writing and the teaching of writing in the guidelines of the Desafio Nota 1000 program; (2) verify whether these guidelines favor the teaching of writing. In this sense, we have developed a methodology in which we analyze the materials that are related to the second phase of the program under approach. Thus, this work is situated in the studies of Applied Linguistics, since it focuses on the teaching of writing in a certain social context. As theoretical support, we seek to resort to Koch and Elias (2009), who discuss writing, as well as to Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), which deals with the production of organized text from a didactic sequence. The results indicate that there is, in the context of this teaching practice, a certain concern to favor the production of texts, not only in the program in question, but also for the writing test of the National High School Examination. However, the necessary conditions for the production of writing are restricted to a systematic model, which refers to traditional conceptions of writing and writing teaching.

Keywords: Applied Linguistics. Desafio Nota 1000 program. Writing teaching.

Introdução

Os estudos da Linguística Aplicada (LA) são constituídos de diferentes objetos de investigação. No Brasil, no fim da década de 1970, a leitura foi um dos seus primeiros objetos de pesquisa (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019). Por sua vez, com o passar do tempo, outras temáticas foram exploradas nessa área, o que ampliou os seus horizontes para além da discussão sobre leitura, formação de profes-



sores e ensino de língua. Ademais, no referido campo de conhecimento, outros interesses foram surgindo, e um deles volta-se para o ensino da escrita, foco do presente estudo.

Sabemos que esse objeto empírico também interessa a outras áreas de investigação científica, como a Educação, por exemplo. No âmbito da Linguística Aplicada, esse objeto de estudo suscita discussões que, apesar de vastas, não estão esgotadas. Muitas pesquisas já foram realizadas, e muitas outras ainda serão empreendidas pelo fato de que tal problemática merece ser investigada a partir de diferentes olhares e perspectivas.

Nesse sentido, focalizamos neste trabalho o ensino de escrita voltado para fins avaliativos, um tema sobre o qual é necessário refletirmos, pois no âmbito escolar, ainda, é latente tal abordagem, principalmente, quando ancorada por programas institucionais de incentivo à escrita. Além disso, os programas de incentivo à escrita, ao que nos parece, têm sido pouco tematizados pela linguística aplicada. Diante disso, nos propomos a investigar uma determinada prática de ensino em contexto do programa Desafio Nota 1000 (doravante DN1000).

O referido programa é uma iniciativa do Governo do Estado da Paraíba, através da Secretaria de Educação (SEE), que teve início no mês de março de 2020, contudo, só foi instituído como programa educacional em 31 de maio de 2021, por meio do decreto nº 41.305¹. De acordo com o artigo 5º desse decreto, são objetivos do programa:

- I - estimular a produção textual nas escolas;
- II - garantir o avanço dos estudantes no domínio de competências relacionadas à prática de escrita;

1. O decreto pode ser consultado em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-desenvolvimento-humano/arquivos/pepddh-pb-decreto-no-41-306.pdf> Acesso em: 19 jan.2023.

III – definir uma rotina de estudos, produção e avaliação de redações;

IV – contribuir para que o Estado da Paraíba se torne um difusor de boas práticas educacionais vinculadas ao preparo dos estudantes para a Redação no Exame Nacional do Ensino Médio e em outras seleções para o Ensino Superior;

V – proporcionar avanços em indicadores de aprendizagem e desempenho nas avaliações externas;

VI – intensificar a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa.

O programa até o presente momento lançou três temporadas. A primeira ocorreu em 2020; a segunda em 2021, a qual é foco do nosso estudo, e a terceira em 2022. Nesse sentido, salientamos que, semanalmente, o DN1000 lançava um tema e disponibilizava um material didático que continha textos motivadores sobre uma proposta temática, um regulamento para cada edição, bem como um *Guia de orientação para avaliação das redações*². Perante a esse contexto, os professores de português se mobilizavam para orientar os alunos sobre a temática apresentada a fim de que eles produzissem o texto dissertativo-argumentativo. Assim, os textos produzidos pelos estudantes eram corrigidos pelo professor de português da turma, o qual se orientava pelo *Guia de orientação* prescrito pelo programa *para avaliação das redações*. Após a correção das produções, os docentes escolhiam a produção textual mais adequada ao gênero e, posteriormente, enviava-a para o programa DN1000, via *Google Forms*.

2. Material disponível nos grupos de *WhatsApp* dos professores das escolas estaduais da Paraíba.



Os participantes eram os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, bem como das séries que compõem o ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries) e os alunos dos ciclos finais da Educação de Jovens e Adultos matriculados na rede estadual paraibana. Em função disso, os estudantes eram orientados a lerem os textos motivadores, estudavam o tema e escreviam à mão o texto dissertativo-argumentativo. Esse texto era produzido numa folha padrão do DN1000, mas também poderia ser realizado em uma folha de caderno, desde que cumprisse com os critérios estabelecidos no regulamento. Por conseguinte, o aluno escaneava ou tirava foto do texto e enviava para o professor.

Como um programa relativamente novo, o caráter exploratório desta pesquisa a partir desse contexto social fica evidente. Além disso, o fato dessa prática social suscitar reflexões sobre ensino, especificamente, sobre práticas de ensino de escrita nos desperta interesse, uma vez que essa temática suscita novas investigações. Ademais, as inquietações da pesquisadora enquanto professora que participou do programa em destaque resultaram neste estudo, o qual faz parte de uma pesquisa mais ampla que está sendo desenvolvida no Curso de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Assim, perante a esse contexto de problematização social, levantamos os seguintes questionamentos: como o Programa Desafio Nota 1000 aborda o processo de escrita? Quais as concepções de escrita e de ensino de escrita subjazem as orientações do programa Desafio Nota 1000? Com o intuito de responde-los, temos como objetivo geral: compreender o processo de escrita em contexto do Programa Desafio Nota 1000. De modo específico, objetivamos: 1) analisar a concepção de escrita e de ensino da escrita presentes nas orientações do Progra-



ma Desafio Nota 1000; (2) verificar se essas orientações favorecem à didatização de ensino de escrita.

Para tanto, propomo-nos analisar os materiais referentes à segunda temporada do programa em abordagem, sobremaneira, os que correspondem a 2ª edição do ano de 2021, os quais foram disponibilizados em grupos do *WhatsApp* criados pela coordenação do mencionado programa. A pesquisadora deste estudo teve acesso a esses materiais por também fazer parte da rede estadual de ensino e ter integrado um dos grupos do programa.

Dito isso, convém pontuar que analisamos especificamente três documentos do Programa Desafio Nota 1000, a saber: a proposta temática para a produção de texto, um regulamento para a edição explanada e um guia de orientação para avaliação dos textos do 2º tema apresentado pelo programa.

Utilizamos a análise de documentos para a geração de dados, pois consideramos essa técnica de extremo valor para pesquisas com abordagem qualitativa, dado seu potencial de contribuir para complementar informações, revelar ou esclarecer aspectos de um problema/tema específico (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Ademais, este trabalho filia-se aos estudos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; 2009), uma vez que busca criar inteligibilidade *sobre* e *com* um determinado contexto social que protagoniza o ensino na prática escolar. A abordagem caracteriza-se como qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013), porque seu ambiente natural é fonte direta para geração de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados. Além disso, é um estudo exploratório, dado seu caráter de novidade a ser investigado e sua maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito (PRODANOV; FREITAS, 2013).



Diante disso, o presente artigo está estruturado em duas seções: a primeira aborda uma discussão teórica sobre concepção de escrita e ensino de escrita; a segunda apresenta a análise das orientações para a produção escrita em materiais didáticos do Programa Desafio Nota 1000. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

Escrita: da concepção ao ensino

De acordo com Koch e Elias (2009), a escrita faz parte de nossa vida, pois frequentemente somos chamados a criar documentos escritos, como bilhetes, e-mails, listas de compras, entre outros, e também a ler textos escritos em diversas situações cotidianas. Nesse sentido, podemos compreender a escrita como uma habilidade fundamental para a comunicação efetiva, a qual está presente em muitos aspectos de nossas vidas cotidianas. A escrita nos permite registrar e transmitir informações importantes, compartilhar ideias e expressar pensamentos.

Dada à sua importância, Garcez (2001, p. 02) afirma que “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”. Nesses termos, a escrita se constitui como uma ferramenta que reflete e molda as culturas e sociedades em que vivemos. Ela evolui com o tempo e é influenciada pelas contribuições de muitos indivíduos.

Sabemos que durante muito tempo, no âmbito escolar, desenvolver a prática de escrita em sala de aula se configurou como um ato mecânico e estruturado. Assim, ao ensinar e se solicitar a produção de determinado gênero textual, o docente avaliava a aptidão do aluno com as regras gramaticais e o domínio do texto solicitado, sem considerar as diversas etapas necessárias para a produção do texto. Ou seja, o



trabalho do professor se resumia a apontar inadequações, aquelas que, geralmente, estão na superfície do texto, segundo Antunes (2003).

Nesse sentido, compreendemos que ao focalizar uma prática de ensino de escrita como um exercício de redação, o professor realiza, diante do texto do aluno, uma ação avaliativa, em que os erros são apontados e uma nota é atribuída ao texto. De acordo com nossa experiência de ensino, e baseado em diversas pesquisas já realizadas sobre o tema em debate, compreendemos tal prática como pouco significativa, já que não contribui para que o aluno tenha interesse em produzir textos e dar a esses uma aplicabilidade real, assim como acontece quando escreve fora do contexto escolar.

Diante disso, defendemos a atividade de produção textual como uma ação que precisa ser realizada a partir da constituição de sentido. Para tanto, faz-se necessário que, ao produzir um texto, a voz do aluno possa ser ouvida, lida por terceiros e não somente avaliada pelo professor. Talvez, ao promover um ensino de escrita pautado nessa visão, a produção de texto possa ser mais significativa para o aluno e, com isso, os resultados possam ser também mais satisfatórios.

Todavia, convém lembrarmos que para chegarmos à denominação de produção de texto, outras abordagens de ensino foram discutidas e praticadas. Nesse sentido, vale discutirmos a noção de composição, redação e produção textual. Para tal propósito, recorreremos a Guedes (2009), que argumenta que quando falamos em *Composição, redação e produção de texto*, não estamos apenas mencionando palavras sinônimas, mas, sim, expressões que estão vinculadas a teorias que direcionam a ação de escrever e ensinar a escrever textos, assim como de exercitar a linguagem e a própria organização social.

Desse modo, compreendemos que por trás de cada nomenclatura, há uma vertente teórica que orienta o percurso adotado pelo docente. Se



um professor, por exemplo, decide direcionar seu trabalho apenas focalizando os aspectos linguísticos e gramaticais do texto que foi produzido por seu aluno, ele está, mesmo que inconscientemente, alinhando essa prática a uma determinada teoria e concepção de língua(gem).

Nesse ínterim, das três expressões apresentadas por Guedes (2009), a *composição* é utilizada para designar textos na escola, em que a linguagem é um instrumento de organização e expressão do pensamento. Assim, “interessa mais a correção do processo de raciocinar do que a finalidade com que o raciocínio é enunciado” (GUEDES, 2009, p. 88). Já no que se refere à redação, o ensino de língua é constituído a partir da ideia de que o texto é uma mensagem que deve ser decifrada por quem o recebe, ou seja, o receptor. Com isso, tem-se o ensino de língua como um meio de comunicação.

Diferente dos termos anteriores, *produção de texto* “expressa a ação de escrever textos como um trabalho entre outros” (GUEDES, 2009, p. 89). Nessa denominação, a linguagem é uma ação entre interlocutores, ou seja, é um processo de interação verbal que leva em consideração diferentes fatores na atividade de escrita.

Dito isso, pontuamos ainda que, consoante com Guedes (2009, p. 91), “mudar o nome da coisa não muda a coisa”. Ou seja, não basta dizer que trabalha produção de texto, é preciso seguir a abordagem e os princípios que regem essa concepção.

Nesse contexto, Koch e Elias (2009) defendem que o modo como concebemos a escrita está intrinsecamente relacionado ao que compreendemos como linguagem. Segundo as autoras mencionados, mesmo que não tenhamos consciência disso, a forma como entendemos, praticamos e ensinamos a escrita está aliada a uma determinada concepção de linguagem. De acordo com as autoras mencionadas, existem três concepções, a saber: foco na língua, no escritor e na interação.



A primeira concepção trata-se de uma visão em que a escrita está atrelada ao domínio das regras gramaticais. Essa noção, por sua vez, está relacionada à linguagem enquanto um sistema pronto e acabado. Nesta concepção, “o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 33).

A segunda concepção proposta pelas estudiosas revela uma noção de linguagem como expressão do pensamento do escritor. Desse modo, a escrita é entendida como uma manifestação individual e particular que não leva em consideração os conhecimentos do leitor, tampouco a interação envolvida nesse processo.

A terceira e última concepção se difere das demais, uma vez que concebe a escrita como produção textual, a qual exige do produtor a ativação de conhecimentos, como também, a mobilização de estratégias na relação interacional entre escritor-leitor. Nessa concepção interacional e dialógica, “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34).

Nessa relação de interação, a escrita apresenta sentido, isto é, torna-se significativa e demanda a utilização de estratégias específicas. Assim, a escrita é pautada como um trabalho em que um sujeito tem algo a dizer e realiza esse ato sempre em relação a outro interlocutor a partir de determinados propósitos.

Para o ensino de escrita a partir de uma visão interacionista, o docente adota em sua prática pedagógica um trabalho de produção textual baseado no envolvimento dos alunos, das ideias pensadas conjuntamente e partilhadas com o outro. Nesse sentido, Antunes defende



o ensino de escrita como uma atividade interativa, “de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo, interagir com ele” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Ademais, compreendemos que o ensino de escrita precisa ser uma atividade pedagógica planejada, que envolve a ação docente e o aluno. Nas palavras de Antunes,

produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita (ANTUNES, 2003, p. 54).

Para tanto, o trabalho do professor no ensino da escrita deve se pautar em um planejamento estratégico que envolva ações articuladas, etapas com objetivos claros, as quais contribuam para o trabalho que foi pensado previamente. Isto é, ao iniciar a atividade de ensino de escrita, é necessário que o docente possibilite ao alunado a experiência do planejamento do texto, da primeira escrita, das discussões sobre questões de ordem linguística, gramatical, de organização de ideias, dentre outros aspectos, para que, posteriormente, realize uma primeira versão do texto. Diante disso, depois de várias etapas, possa obter uma versão definitiva do texto, como aponta Antunes (2003).

Nesse sentido, preparar o aluno para escrever textos tanto em situações escolares como extraescolares é uma demanda recorrente para quem trabalha com o ensino da escrita. Sabemos que quando falamos em ensino de produção textual, especificamente, nos anos finais do en-



sino médio, há uma certa cobrança para que o texto como o dissertativo-argumentativo seja efetivado, com o intuito de preparar o alunado para a Redação do Enem.

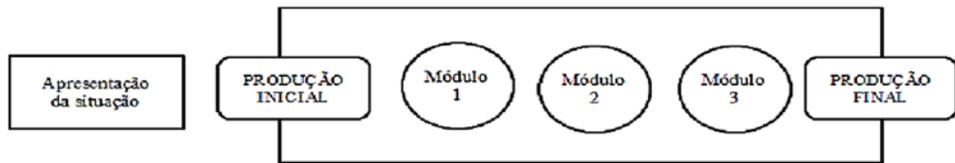
Para realizar esse trabalho de preparação para a prova escrita do ENEM, escolas e professores se mobilizam para garantir que o estudante possa chegar ao ENEM preparado, ou seja, com condições de domínio da escrita do texto dissertativo-argumentativo.

Nesse viés, preparar o aluno para escrever textos tanto em situações escolares como extraescolares, demanda um trabalho de precisão. Assim, ensinar a escrita de um texto, como a Redação do Enem, por exemplo, poderia ser um trabalho pensado a partir da noção de gênero textual trabalhado com base uma sequência didática (SD).

Entendemos sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Tal procedimento metodológico permite uma via de mão dupla, em que, de um lado, temos o professor que pode ter uma visão geral da situação de ensino como também uma específica, uma vez que ele planeja as ações, mas pode também modificar ao sentir a necessidade de alteração para que possa alcançar o objetivo pretendido. Do outro lado, temos o aluno, que nessa situação, poderá dominar um determinado gênero textual de maneira adequada, em um processo que preza pela qualidade do que se escreve.

Conforme a proposta apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a estrutura básica de uma sequência didática segue o seguinte esquema:

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Com base no esquema proposto, os autores explicitam os quatro componentes da sequência didática, a saber: 1) apresentação da situação; 2) a primeira produção; 3) os módulos; 4) a produção final.

A apresentação da situação é um momento extremamente importante, pois possibilita que o aluno vivencie sua primeira experiência com o gênero a ser estudado ao longo da SD, ou seja, é nesta etapa, que a turma é levada a conhecer o projeto comunicativo, a construir uma representação da situação e da atividade de linguagem que está relacionada. Nessa etapa inicial, duas dimensões podem ser distinguidas. A primeira corresponde ao *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*, em que ao aluno é apresentado a um problema de comunicação e deve responder a tal problemática com o texto escrito, para tanto algumas questões devem ser respondidas: Qual é o gênero abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?. Já a segunda diz respeito à preparação dos conteúdos dos textos a serem produzidos. Nesse aspecto, os alunos vão verificar quais conteúdos irão estudar. Assim, terão informações necessárias e relevantes para o que será estudado ao longo da SD.

O segundo componente, a primeira produção, refere-se ao momento em que os alunos irão realizar a escrita de um primeiro texto. Nessa atividade, o professor observa as dificuldades apresentadas pelo aluno



relativas ao objeto de aprendizagem, com isso pode readaptar a sequência pensando nas dificuldades da turma. Além disso, é na primeira produção que o aluno materializa os elementos que foram apresentados na situação inicial, o que pode motivá-lo para o estudo do gênero textual definido na SD.

Em se tratando dos módulos, temos uma sequência de atividades planejadas com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos na primeira produção de texto, com o intuito de superar tais problemas. Para tanto, as atividades devem considerar problemas de níveis diferentes, mediante propostas diversificadas.

A produção final – último componente da SD – possibilita ao aluno colocar os conhecimentos em prática, isto é, concretizar o que aprendeu ao longo das atividades realizadas no percurso das vivências aplicadas nos módulos sobre o gênero textual estudado, sobretudo, nas atividades executadas em cada módulo. Ao professor cabe, neste momento, realizar uma avaliação formativa. Esse tipo de avaliação permite ao docente observar a aprendizagem do aluno e sua progressão ao longo da SD.

Diante do exposto, defendemos o trabalho de ensino de escrita com base na perspectiva sociointeracionista, uma vez que entendemos ser crucial adotar um trabalho com a produção de texto a partir de parâmetros que permitam ao aluno vivenciar experiências múltiplas, de modo que compete ao professor organizar suas ações de forma ainda mais significativa. Assim, o trabalho com a sequência didática pode contribuir para que o professor possa realizar uma proposta de didatização de um gênero textual, contribuindo, ainda, com um aprendizado efetivo do aluno.



Orientações para a produção escrita em materiais didáticos³ do programa Desafio Nota 1000

Os documentos de orientações do programa Desafio Nota 1000 são constituídos pela proposta temática para a produção de texto, um regulamento e um guia de orientação para avaliação dos textos, para cada tema lançado, semanalmente. Aqui, detemo-nos em analisar apenas os materiais que correspondem ao 2º tema apresentado pelo programa em sua segunda temporada, a qual ocorreu no ano de 2021, conforme já trouxemos esclarecimento a esse respeito.

A princípio, focalizaremos na proposta temática de produção textual, cujo documento é direcionado ao aluno e de certa forma também ao professor, pois este ao receber o mencionado material, via grupo de *WhatsApp*, precisa discutir a temática abordada com seus alunos, os quais, a posteriori, devem escrever sobre o tema, seguindo a estrutura do texto dissertativo argumentativo, bem como outros regulamentos dados durante o processo de didatização da temática.

Análise da proposta temática de produção escrita

O documento que corresponde à proposta temática de produção escrita contém instruções para os estudantes, textos que motivam a discussão do tema, bem como o enunciado que apresenta comandos para a escrita. Vejamos:

3. Os materiais do programa DN1000, analisados nesta seção, podem ser consultados na íntegra através do link: <https://drive.google.com/drive/folders/1zM-M637uThBTpB66O2iJD6NKBw8utUq4>

Figura 2 – Reprodução da proposta de produção escrita





SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO E
DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

PARAÍBA
Governos do Estado

EDUCAÇÃO
INOVAÇÃO
Exatim a Paraíba crescer



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

O Brasil registrou em 2019 um déficit habitacional de 5,876 milhões de moradias, apontam dados apresentados pela Fundação João Pinheiro. O indicador inclui domicílios precários, em coabitação e domicílios com elevado custo de aluguel. Segundo a pesquisa, essas quase 6 milhões de moradias representam 8% dos domicílios do país.

Os estados com maiores déficits habitacionais, com relação ao número total de domicílios, estão nas regiões Norte e Nordeste do país: Amapá (17,8%), Roraima (15,2%), Maranhão (15,25%), Amazonas (14,82%) e Pará (13,55%).

Deficit habitacional do Brasil cresceu e chegou a 5,876 milhões de moradias em 2019, diz estudo. Disponível em: < <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/03/04/deficit-habitacional-do-brasil-cresceu-e-chegou-a-5876-milhoes-de-moradias-em-2019-diz-estudo-ghntml> > Acesso em 29 mar. 2021.

TEXTO II

Quando falamos em moradia digna, estamos falando em algo que representa muito mais do que um abrigo; é necessário um abrigo adequado, que tenha as condições estruturais de proteção à pessoa. Mas moradia digna também tem a ver com a sua localização, porque em um local onde não há acesso a transporte adequado e à infraestrutura de serviços públicos, não se tem uma moradia digna. Essa moradia até pode ser um abrigo com quatro paredes bem construídas, mas ela não é suficiente, porque a pessoa não tem acesso aos benefícios produzidos pela cidade. Nesse sentido é que temos discutido bastante a importância de assegurar moradia digna para todos. Hoje existe na cidade de São Paulo mais de um milhão e 200 mil pessoas morando em situação de precariedade e um grande número de famílias morando em áreas de risco. Enquanto não acontecer uma catástrofe, essas pessoas não terão visibilidade. Além disso, muitas pessoas moram na rua, o que também é algo grave, mas é naturalizado pela sociedade como se essas pessoas não tivessem direitos também.

Crise habitacional é consequência do modelo de desenvolvimento urbano: alta concentração de terra e grande parcela da população sem acesso. Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/578931-crise-habitacional-e-consequencia-do-modelo-de-desenvolvimento-urbano-entrevista-especial-com-luiz-kohara> > Acesso em 29 mar. 2021.

TEXTO III



Conheça mais sobre o direito à moradia no Brasil. em: < <https://jornalismoatual.wordpress.com/2012/10/04/conheca-mais-sobre-o-direito-a-moradia-no-brasil/> > Acesso em 29 mar. 2021.

TEXTO IV

Em 2019, o principal componente do déficit habitacional no Brasil foi o ônus excessivo com o aluguel urbano. Ao todo, 3,035 milhões de domicílios, cuja renda domiciliar era inferior a três salários mínimos, utilizaram mais de 30% dela com aluguel, o que representa 51,7% do total do déficit do país.

Deficit habitacional no Brasil 2016-2019. Disponível em: http://inovosite.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/04_03_Relatorio-Deficit-Habitacional-no-Brasil-2016-2019-v1_0_compressed.pdf > Acesso em 29 mar. 2021.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **"Desafios para a superação do déficit habitacional no Brasil"**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

SEECT | DESAFIO NOTA 1000 – 2ª temporada

Fonte: Disponível nos grupos de WhatsApp do programa Desafio Nota 1000



Nesta proposta de produção textual, o programa trouxe como tema “Desafios para a superação do déficit habitacional no Brasil”, sendo o material composto por quatro textos motivadores de gêneros textuais diferentes que se alinham à temática apresentada. O primeiro texto (texto I) pertence ao gênero notícia; o segundo (texto II) pertence ao gênero entrevista; o terceiro (texto III) caracteriza-se como charge, e o último texto (texto IV) é um recorte de um relatório feito pela fundação João Pinheiro.

É interessante pontuarmos que o enunciado apresenta comandos que demandam ações específicas que devem ser realizadas pelo estudante. O tom de ordem e pedido fica evidente pelos verbos no modo imperativo afirmativo (redija, selecione, organize, relacione). Assim, para realizar essas ações, o aluno precisa mobilizar seus conhecimentos, utilizar os textos motivadores apresentados e discutidos em aula com o professor e produzir a sua redação.

Não há, nesses termos, um ensino e aprendizagem sob a perspectiva interacionista, que leva em consideração o trabalho com o texto como uma atividade interativa, como lembra Antunes (2003). Existe, entretanto, uma perspectiva de ensino de escrita que retoma concepções tradicionais, pois a versão definitiva do texto chega até o professor sem antes passar por etapas que contribuiriam, certamente, para a melhoria e aprimoramento do texto. Desse modo, concordamos com Antunes, ao defender a ideia de que a produção de um texto não implica somente o ato de escrever; há um processo a ser seguido, composto por planejamento, primeira escrita, avaliação entre pares, segunda escrita, avaliação do professor, terceira ou mais escrita, sempre apoiado por roteiro que guie o percurso em foco (ARCOVERDE; ARCOVERDE, 2007).



Ademais, ressaltamos que o modo como o enunciado é apresentado, bem como a estrutura e a organização do material remetem à proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa semelhança também pode ser constatada em outras propostas temáticas apresentadas pelo programa. Acreditamos que essa ação se justifica pelo fato de o programa objetivar à preparação do aluno para a prova de redação do Enem. Para tanto, o aluno vivência experiências similares as que deverá escrever quando participar do Enem, previamente, na escrita de seu texto dissertativo-argumentativo.

Para ilustrarmos o que pontuamos sobre as semelhanças entre a proposta de produção textual do programa Desafio Nota 1000 e a prova de redação do Enem, vejamos a imagem abaixo, em que temos um padrão no tocante às instruções para a redação, inclusive, com os comandos e a presença de três textos motivadores, sendo estes constituídos também de gêneros diferentes. Ao que parece, a proposta de produção de texto do programa é uma reprodução da própria prova de redação do Enem. Tal semelhança entre os materiais fica clara, ao analisarmos ambos materiais. Diante disso, compreendemos que há uma intenção com esse tipo de abordagem, pois não se trata apenas de familiarizar o aluno, mas de treiná-lo para a escrita do texto, para reconhecer a estrutura e organização da prova de redação do Enem, como aludimos precedentemente.

Figura 3 – Reprodução de proposta de redação ENEM




Exame Nacional do Ensino Médio

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
- Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente";
 - fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;
 - apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto;
 - apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Toda sexta-feira, o ônibus azul e branco estacionado no pátio da Vara da Infância e da Juventude, na Praça Onze, Centro do Rio, sacoleja com o entra e sai de gente a partir das 9h. Do lado de fora, nunca menos de 50 pessoas, todas pobres ou muito pobres, quase todas negras, cercam o veículo, perguntam, sentam e levantam, perguntam de novo e esperam sem reclamar o tempo que for preciso. Adultos, velhos e crianças estão ali para conseguir o que, no Brasil, é oficialmente reconhecido como o primeiro documento da vida – a certidão de nascimento. [...]

Ao longo do discurso desses entrevistados, fica clara a forma como os usuários se definem: "zero à esquerda", "cachorro", "um nada", "pessoa que não existe", entre outras, todas são expressões que conformam claramente a ideia da pessoa sem registro de nascimento sobre si mesma como uma pessoa sem valor, cuja existência nunca foi oficialmente reconhecida pelo Estado.

ESCÓSSIA, F. M. Invisíveis: uma etnografia sobre identidade, direitos e cidadania nas trajetórias de brasileiros sem documento. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2019.

TEXTO III

A certidão de nascimento é o primeiro e o mais importante documento do cidadão. Com ele, a pessoa existe oficialmente para o Estado e a sociedade. Só de posse da certidão é possível retirar outros documentos civis, como a carteira de trabalho, a carteira de identidade, o título de eleitor e o Cadastro de Pessoa Física (CPF). Além disso, para matricular uma criança na escola e ter acesso a benefícios sociais, a apresentação do documento é obrigatória.

Disponível em: <http://www.senado.leg.br/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

TEXTO II

A Lei Nº 9 534 de 1997 tornou o registro de nascimento gratuito no Brasil. Só que o problema persiste, mostrando que essa exclusão é complexa e não se explica apenas pela dificuldade financeira em pagar pelo registro, por exemplo.

MATA DA INVISIBILIDADE NO BRASIL

Estimativa do número de pessoas sem registro de nascimento



Fonte: INEP. Dados de 2007

Disponível em: <https://estudio.f7.com/v/>. Acesso em: 22 jul. 2021 (adaptado).

TEXTO IV

ONDE EXISTEM PESSOAS,
NÓS ENXERGAMOS
cidadãos.

DEFENSORAS E DEFENSORES
PÚBLICOS PELO DIREITO À
DOCUMENTAÇÃO PESSOAL.



Disponível em: <https://www.ufrrgs.br/humanista>. Acesso em: 26 jul. 2021 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>



Sabemos que a proposta temática da redação do Enem traz uma problemática atual e significativa da nossa sociedade. Em um momento único (dia da aplicação prova de redação do Enem), é apresentado o tema proposto aos alunos, nesse exame. Enquanto isso, no programa da rede estadual paraibana, os alunos podem vivenciar a experiência de se deparar com temas variados e relevantes socialmente a cada semana, o que corresponde a um número mais expressivo de produções escritas.

Contudo, questionamos se a quantidade também é constituída de qualidade, uma vez que não basta escrever diversos textos como uma máquina a todo vapor, é necessário ir além dessa implicação. O aluno até pode obter e, possivelmente, obtém conhecimentos que o ajudarão na escrita da prova de redação, mas indagamos: isso é suficiente? A escola, os programas institucionais não teriam que preparar o aluno para além desses exames de larga escala? Ou o que se tem hoje é apenas uma preocupação com notas bem sucedidas em exames como o Enem? Ao que tudo indica, parece que a proposta coloca em evidência a forma e não a formação do aluno, tampouco a do professor, que é apresentado a um modelo de ensino de escrita mecânico e estruturado.

Perante ao exposto, defendemos aqui uma proposta temática para a escrita do texto dissertativo-argumentativo na perspectiva de gênero, não como o que apresentado nas orientações do programa em destaque, o qual segue um modelo estanque e de estrutura rígida (MARCUSCHI, 2008). Acreditamos, pois, que seria mais produtivo tanto para o aluno quanto para o professor trabalhar com a mencionada proposta de produção de texto a partir da noção de gênero e com base em uma sequência didática, como sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para o ensino da escrita, como teorizamos.

Regulamento direcionado ao professor

Em se tratando do regulamento da 2ª edição do programa Desafio Nota do ano de 2021, temos um documento que apresenta características semelhantes aos demais regulamentos da edição antecedente. O mencionado documento apresenta quatro páginas, por sua vez, neste estudo, destacaremos apenas alguns recortes desse material com o intuito de ilustrar nossa análise. Vejamos:

Figura 4 – Reprodução do regulamento 2ª edição do programa Desafio Nota do ano de 2021



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PARAÍBA
 Governo do Estado

EDUCAÇÃO INOVAÇÃO
 Estado a Paraíba avança

DESAFIO
 Nota 1000

Governo do Estado da Paraíba
Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia
Gerência Executiva de Ensino Médio – GEEM
Programa Desafio Nota 1000

Regulamento 002/2021
Desafio Nota 1000 – 2ª Edição
Tema: Desafios para a superação do deficit habitacional no Brasil

1 – Do Desafio:

Este regulamento objetiva esclarecer o percurso necessário para que as escolas possam participar do Programa Desafio Nota 1000 – 2ª Edição – 2021, realizado pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia – SEECT.

1.1 – Objetivos do Desafio:

- 1.1.1 Estimular a escrita de redação entre os estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de escolas públicas estaduais da Paraíba;
- 1.1.2 Promover os estudos e a reflexão das Equipes Escolares acerca do tema "Desafios para a superação do deficit habitacional no Brasil";
- 1.1.3 Garantir a preparação dos jovens para a prova de redação no Enem 2021;
- 1.1.4 Engajar professores de Língua Portuguesa no processo de ensino de redação;
- 1.1.5 Identificar, divulgar e reconhecer os melhores textos produzidos na Rede Estadual de Ensino;
- 1.1.6 Colaborar para o avanço dos estudantes, a partir do domínio das competências previstas no Enem.

2 – Do cronograma:

- 2.1 Lançamento e divulgação da 2ª edição: 03 de junho de 2021.
- 2.2 Discussão sobre o tema, produção das redações e avaliação pelas escolas: 03 a 08 de junho de 2021.
- 2.3 Período para envio das redações definidas pelas escolas: 08 a 09 de junho, até 14 horas.
- 2.4 Homologação das escolas participantes: 09 de junho de 2021, às 18 horas.
- 2.6 Divulgação dos resultados: 14 de junho de 2021.

3 – Do envio das redações:

3.1 As escolas deverão estimular a participação de todos os estudantes no concurso. Entretanto, após todas as correções pelos professores, será preciso definir, a partir das produções realizadas pelos seus estudantes, o envio do seguinte número máximo de redações, **por escola**, para a **etapa estadual**, a saber:

- 3.1.1 Escolas que ofertam apenas Ensino Médio regular ou integral: Até 03 redações;
- 3.1.2 Escolas que ofertam Ensino Médio e Ensino Fundamental (9º ano): Até 04 redações;
- 3.1.3 Escolas que, além do Ensino Médio regular ou integral, também ofertem EJA: Até 04 redações.

Fonte: Disponível nos grupos de WhatsApp do programa Desafio Nota 1000



Nesta parte inicial do regulamento da 2ª edição do programa DN1000 do ano de 2021, temos a apresentação do objetivo do documento, o qual tem como intuito esclarecer as possíveis dúvidas de professores que surgirem ao longo do Desafio. E, mais adiante, são apresentados os objetivos mais específicos do próprio programa estadual.

Nesse sentido, observamos que o programa tem objetivos claros e bem definidos para a programação empreendida. No entanto, centra-se em metas para o ensino e aprendizagem da produção de texto, sem mobilizar o texto estudado enquanto gênero. Sabemos que a proposta temática discorre sobre a escrita do texto dissertativo-argumentativo, o qual pode ser compreendido na perspectiva de gênero textual, se considerarmos que a sugestão de produção de texto apresentada pelo programa imita a própria redação do Enem, a qual é atualmente constituída como gênero textual discursivo, de acordo com Prado e Morato (2016).

O que faz a redação do ENEM se configurar como um gênero textual não é apenas a evidência de que estamos tratando de uma possibilidade de se considerar a língua em uso para fins que atendam a determinada demanda social, que, no caso do ENEM, podem ser ingresso em uma universidade ou a conclusão do ensino médio, por exemplo. Estamos lidando com um tipo de texto que solicita ao enunciador uma apreciação crítica, uma opinião e uma proposta de solução para um problema social (PRADO; MORATO, 2016, p. 216).

No item 2 do regulamento (o cronograma), verificamos o fluxo do programa, o qual certamente cabe uma reflexão. Pela ordem apresentada, percebemos como o programa é sistematizado. Temos o lançamento de uma proposta temática para a produção textual no dia 03 de junho de 2021 (material apresentado no tópico anterior), discussão



sobre o tema, produção das redações e avaliação pelas escolas em um curto período de seis dias. Posteriormente, observamos a data estipulada para o envio da produção de texto do aluno. Ao final do tópico sobre o cronograma, são apresentadas também datas de homologações dos textos enviados pelas escolas, bem como dos resultados alcançados pelos estudantes, isto é, a nota obtida ao final do concurso.

Diante disso, podemos compreender a partir das regras expostas, que a noção de escrita está atrelada ao texto como produto, resume-se a uma atividade de redação que segue uma estruturada rígida e mecânica, retomando, ainda, concepções tradicionais de escrita e de ensino de escrita. Assim, o ensino e aprendizagem da escrita não acontece como um processo, uma vez que o professor não tem a seu favor o tempo necessário para trabalhar a escrita a partir de etapas como sugere Antunes (2003) – planejamento, primeira produção, revisão, reelaboração.

Sabemos que não há um tempo de duração pré-determinado para se trabalhar um gênero textual com base nos procedimentos citados, também, típicos de um trabalho moldado a partir de uma SD, mas, entendemos que trabalhar a proposta temática dentro dos parâmetros desse programa estadual parece ser improvável. Todavia, se houvesse uma reorganização das ações, com etapas definidas em um período de tempo superior ao que é estipulado, essa ideia poderia ser viabilizada.

Ademais, nesse contexto, compreendemos que o trabalho docente foi norteador por esses documentos do programa, uma vez que trazem instruções que guiam a ação docente para o ensino da escrita. Nesse sentido, Amigues (2004) declara que o trabalho docente é constituído de prescrições, definido, muitas vezes, por planejadores, por uma hierarquia institucional. Tais prescrições desempenham um papel decisivo do ponto de vista da atividade, pois são constitutivas da ação do professor, destaca o autor mencionado.



O trabalho docente não é como uma receita ou um manual de instrução que basta seguir e o resultado sairá como o esperado. Pelo contrário, o trabalho docente exige cada vez mais do profissional no tocante ao planejamento, (re)adaptação de materiais e conteúdos a serem ensinados, entre outros aspectos. Desse modo, entendemos que os professores não são meros executores, seu trabalho envolve e requer muito mais que regulamentos e orientações.

Guia de orientação para avaliação dos textos do programa Desafio nota 1000

O guia de orientação para a avaliação dos textos produzidos pelos estudantes no programa Desafio Nota 1000 é um material direcionado ao professor, sendo este implicado para realizar uma leitura de forma atenta, como podemos perceber no trecho: “solicitamos uma leitura atenta deste instrumento”. Tal observação indica que há uma preocupação para que o professor leia as orientações de forma cuidadosa, pois ao avaliar os textos dos alunos, é preciso que sua avaliação esteja alinhada à grade do Enem e condizente com o que propõe o referido material. Vejamos abaixo o exemplo mencionado:

Figura 5 – Reprodução do guia de orientação sobre informações iniciais

GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA AVALIAÇÃO DOS TEXTOS DO DESAFIO NOTA 1000 – 2º TEMA

A 2ª Edição do **Desafio Nota 1000** aborda o tema “Desafios para a superação do deficit habitacional no Brasil. Embora apresente certo grau de complexidade para os estudantes, a questão não é incomum, considerando que programas estatais, como o “Minha Casa, Minha Vida” e, agora, o “Casa Verde e Amarela” fazem parte das discussões diárias, inclusive na internet.

Este documento busca garantir o alinhamento no processo de avaliação das redações produzidas nesta semana, facilitando a compreensão do recorte temático, à luz das competências previstas na Grade do Enem.

Nessa perspectiva, solicitamos que seja feita uma leitura atenta deste instrumento, principalmente quanto aos tópicos que sempre variam, dependendo da temática, como os de abordagem completa e tangenciamento. Boa leitura a todos/as!

Fonte: Disponível nos grupos de WhatsApp do programa Desafio Nota 1000

No exemplo seguinte, apresentamos a continuação do *Guia de orientação para avaliação dos textos*. Neste documento, temos o detalhamento da proposta de produção textual apresentada pelo programa, que explica os textos motivadores que constituem a proposta de redação em discussão. Vejamos.

Figura 6 – Reprodução do guia de orientação sobre o detalhamento dos textos motivadores

A PROPOSTA DE REDAÇÃO – VISÃO GERAL

A Proposta de Redação apresenta 4 textos motivadores. É sempre importante frisar aos estudantes que a leitura desses textos é de caráter obrigatório, a fim de que entendam qual o recorte temático traçado pela banca e, a partir disso, consigam planejar um bom projeto de texto. Situemos, de forma sucinta, cada um dos textos da proposta:

Texto I – Trata-se de uma notícia publicada no G1. Nela, além de apresentado o número do deficit habitacional de 2019, também são citados os estados com situação mais crítica. Embora esse texto não foque no conceito do deficit, ele sinaliza para a ideia de que “domicílios precários, em coabitação e com elevado custo de aluguel” fazem parte do indicador, ampliando, pois, a visão do leitor acerca do problema. Espera-se que o estudante tenha sido estimulado a pesquisar outros dados, inclusive sobre a sua própria região ou estado, a fim de inserir em sua redação como repertório.

Fonte: Disponível nos grupos de WhatsApp do programa Desafio Nota 1000



De início, podemos perceber que a nomenclatura adotada na frase que intitula a seção é: *A proposta de redação – visão geral*. Esse enunciado nos faz retomar a ideia de que a proposta desse programa sinaliza a Redação do Enem, a qual compreendemos também como gênero textual.

Posteriormente, verificamos que este documento reitera o que mencionamos anteriormente, o fato da proposta temática ser direcionada ao aluno que irá escrever o texto e ao professor que deverá discutir o tema com o aluno, orientando a respeito da produção do texto. Isso fica evidente quando analisamos o enunciado inicial deste documento, em que se tem o seguinte comando: “*É sempre importante frisar aos estudantes que a leitura desses textos é de caráter obrigatório*”. Aqui, percebemos que tal orientação é direcionada ao professor, para que este possa realizar o que foi solicitado.

Mais à frente, no trecho: “*Espera-se que o estudante tenha sido estimulado a pesquisar outros dados, inclusive sobre a sua própria região ou estado, a fim de inserir em sua redação como repertório*”, há uma expectativa e/ou suposição em torno de uma possível atitude que o professor deveria ter tomado no tocante à discussão e estudo do tema. A conjugação pronominal *espera-se* no presente do indicativo é usada para indicar uma ação relativa ao professor que deveria realizá-la. Além disso, verificamos que o termo *redação* aparece mais uma vez nesse enunciado. Sabemos que essa palavra é sinônima de produção de texto, como aponta Guedes (2009). No entanto, distinguem-se “por se vincularem a teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever textos, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também nossa própria organização social” (GUEDES, 2009, p. 88).

Seguindo nossa análise, percebemos na seção *tangência e abordagem completa* que há uma preocupação com os textos produzidos que apresentam tangência. Sabemos que esse aspecto diz respeito à abordagem parcial do tema a ser discutido. Ao realizar o tangenciamento, o aluno focaliza o tema, mas não faz o recorte temático necessário. Nesse contexto, as orientações do tópico seguinte versam sobre essa discussão. Vejamos:

Figura 7 – Reprodução do guia de orientação sobre tangência e abordagem completa



TANGÊNCIA E ABORDAGEM COMPLETA

Na 1ª semana do Desafio Nota 1000, dezenas de estudantes apresentaram notas baixíssimas por um problema que pode ser resolvido facilmente: a **tangência**. É preciso garantir que o estudante compreenda que o passo básico a ser seguido, sempre que desafiado a escrever sobre determinado tema, é a compreensão e correta interpretação sobre o **recorte temático** proposto, ultrapassando, pois, os limites do **assunto**. Para tanto, ele precisa abordar termos essenciais, já previstos pela **frase-tema**.

Neste desafio, consideraremos que o texto traz a **abordagem completa do tema** sempre que apresentar **todos** os seguintes termos:

Desafio	Superação	Deficit habitacional
---------	-----------	----------------------

Além desses termos, só serão aceitas outras palavras de **mesmo radical**. Não serão validados sinônimos no processo de avaliação da **abordagem completa**. Logo, é preciso redobrar a atenção durante a leitura e correção.

Fonte: Disponível nos grupos de WhatsApp do programa Desafio Nota 1000

No trecho “É preciso garantir que o estudante compreenda que o passo básico a ser seguido, sempre que desafiado a escrever sobre determinado tema, é a compreensão e correta interpretação sobre o recorte temático proposto, ultrapassando, pois, os limites do assunto”, verificamos mais uma vez uma orientação para o trabalho docente. A locução verbal (é preciso garantir) relaciona-se diretamente ao que o professor deve trabalhar no ensino para a produção do texto. Além



disso, há no trecho “é preciso redobrar a atenção durante a leitura e correção”, uma preocupação com essa dificuldade apresentada pelos estudantes, a qual foi percebida em produções anteriores. Com isso, a cobrança por uma leitura e avaliação cuidadosa fica evidente. Em outro tópico do material denominado “*de outros apontamentos*”, a orientação com caráter de exigência também fica clara. Observemos:

O processo de avaliação dos textos requer do professor/corretor uma cuidadosa atenção quanto aos critérios definidos na Grade de Correção, já disponibilizada por nós. Entretanto, mesmo com esse esforço, as dúvidas são comuns, e não há nada de anormal nisso.

Diante deste excerto, constatamos que o professor teve acesso à grade de correção de acordo com as exigências do Enem, como consta no excerto acima. Assim, orienta-se o professor para um trabalho mais cauteloso e específico ao avaliar o texto do aluno. Ademais, percebe-se uma certa empatia com o professor que, mesmo tendo acesso à grade de correção com as competências exigidas, ele expressa dúvidas ao implementá-la. Vejamos o trecho: “mesmo com esse esforço, as dúvidas são comuns, e não há nada de anormal nisso”. Tal afirmação pode provocar no professor a sensação de acolhimento por não ter seus questionamentos julgados.



Considerações finais

A análise aqui proposta mostra que, de acordo com o material analisado, as orientações para a produção de texto empreendidas pelo programa Desafio Nota 1000 são direcionadas a alunos e professores, e há uma certa preocupação em favorecer, de forma satisfatória, a produção de texto, para que o estudante domine as competências exigidas, e obtenha a tão esperada nota máxima – a nota 1000, não só no programa, mas também na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio, objetivo maior a ser atingido. No entanto, as condições necessárias para a produção da escrita se restringem a um modelo sistemático, que retoma concepções tradicionais de escrita e de ensino de escrita.

Um novo parâmetro de ensino de produção de texto, conforme as ideias defendidas ao longo deste texto, poderia ser adotado, pois permitiria que o professor pensasse em sua ação docente de forma mais organizada, com etapas definidas e claras em busca do objetivo almejado. Ademais, favoreceria também à aprendizagem efetiva dos alunos para o gênero estudado.

Contudo, reconhecemos que as orientações para a produção de texto estão situadas em uma prática social que será utilizada em uma experiência real do aluno, o que, de fato, favorece a um vínculo com a situação comunicativa, que no contexto discutido seria a prova de redação do Enem, mas nos termos em que são dispostas as ações de ensino de escrita dentro programa, entendemos que a perspectiva de escrita, a partir de uma concepção interacionista, que considera o processo e não o produto, não faz parte dos procedimentos teóricos e metodológicos adotados nesse programa institucional. Assim, parece



que é notório um “Desafio” ensinar a escrita dentro dos parâmetros regulados pelo programa questionado no decorrer do presente artigo.

Por fim, entendemos que propostas, seja em forma de projetos ou programas, é passível de limitações, contudo, compreendemos que no programa em destaque há um caminho bastante promissor para a prática de escrita. Entretanto, é preciso repensar escolhas e abordagens com o intuito de promover, de fato, uma prática de linguagem significativa para alunos e professores. Não basta desafiar semanalmente o aluno para a escrita de um único gênero textual, em nossa ótica, é preciso ampliar seu repertório e promover a sua autonomia em relação ao domínio e escrita de outros gêneros!

Referências

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

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. *A escrita como processo*. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007

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 Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.

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

KLEIMAN, Ângela. VIANNA, C. A. D., & DE GRANDE, P. B. *A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação*. In: *Calidoscópio*, 2019, v.17 n° 4, p. 724-742.

LUDCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 2a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

MORATO, Rodrigo A.; PRADO, Daniela de Faria. *A redação do ENEM como gênero textual discursivo: uma breve reflexão*. Cadernos ESPUC, n. 29, 2016. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3231.n29p205-219> Acesso em: 07 jan. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Recebido em: 30/01/2023

Aprovado em: 09/05/2023

Licenciado por

