

## Miniconferências como estratégia de ensino para a produção textual

**Resumo:** Este relato de experiência socializa os resultados de uma prática de correção de textos, denominada miniconferências, exercida por um docente no horário de atendimento a alunos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). A prática de ensino de produção textual não tem se revelado exitosa diante dos inúmeros obstáculos imbricados neste trabalho, principalmente, na escola pública. Como resultado dessa problemática, os estudantes concluem a educação básica com dificuldades para produzir textos de diversos gêneros discursivos, incluindo as tradicionais “redações” de vestibular. Contudo, as atuais condições de trabalho do IFSP permitem que o professor desempenhe essa atividade de modo mais produtivo, por meio de um trabalho de correção de textos individualizado e dialogado, por nós denominado de “miniconferência”. Os resultados dessas miniconferências demonstraram que transcender a tradicional correção para além dos aspectos meramente gramaticais, abordando questões discursivas, de coerência, a qualidade da argumentação, os elementos de coesão, a mobilização de conhecimento de mundo, a capacidade crítica, dentre outros, foi eficaz não somente para uma melhora significativa do texto, mas, especialmente, para a capacidade de escrita do estudante. Neste relato, apresentamos três versões da introdução de uma dissertação sobre sistema prisional produzida por um discente e suas respectivas reescritas, as quais, mediante as discussões feitas nas miniconferências, tiveram efeito extremamente positivo para o aluno, pois ele conseguiu melhoras consideráveis nos seguintes aspectos: qualidade argumentativa; diversificação dos elementos coesivos; capacidade crítica-analítica; relação e hierarquização entre os argumentos; regras da norma padrão, como: uso da crase, acentuação, pontuação e outras. Logo após duas miniconferências, o estudante deixou de cometer os desvios praticados nos textos iniciais, revelando uma apropriação das regras pragmáticas, gramaticais e discursivas envolvidas no processo de escrita. Devido aos resultados, defendemos um ensino de produção textual dialogado, que transcenda os apontamentos escritos do professor nas correções tradicionais.

**Palavras-chave:** coerência. correção. ensino. miniconferência. texto

**Linha temática:** Ensino e Aprendizagem (EA)

### 1 INTRODUÇÃO

A prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sofre críticas por não cobrar gêneros discursivos efetivamente usados nas diversas situações de comunicação e sim um texto dissertativo, dissonando, assim, do que orientam as diretrizes curriculares para o ensino de Língua (BORNATTO, 2013). A despeito dessas críticas, dentre outras fragilidades dos exames que podem ser discutidas, os resultados das avaliações dessas “redações”<sup>1</sup> têm revelado que a maioria dos estudantes concluintes do Ensino Médio apresentam dificuldades básicas para escrever um texto dissertativo, pois os dados oficiais apontam que a maioria dos estudantes, 58% dos candidatos, encontram-se na faixa de nota entre 400 e 600, níveis considerados baixos se avaliarmos os critérios de correção (INEP, 2018). Os critérios de avaliação do ENEM baseiam-se em cinco competências, as quais, por sua vez, desdobram-se em níveis que podem ser interpretados pelos conceitos: totalmente precário (nota 0); insuficiente (notas entre 100 a 400); regular (notas entre 500 a 600), bom (notas entre 700 a 800) e excelente (notas entre 900 a 1000). Essas competências avaliam: Comp. I- Norma padrão; Comp. II- Desenvolvimento do tema por meio de argumentação consistente (tema e gênero); Comp. III- Seleção, relação, organização e interpretação de argumentos em defesa de um ponto de vista; Comp. IV- Conhecimento dos mecanismos linguísticos para a construção da argumentação (coesão) e Comp. V- Proposta de intervenção para o problema.

---

<sup>1</sup> Usamos o termo entre aspas por discordar do ensino tradicional de “redação”, o qual trabalha textos artificiais, desconectados das situações comunicativas efetivas. Esta conotação negativa que ele carrega advém do fato de, normalmente, uma redação escolar constituir um texto produzido para a escola por um aluno que “não tem o que dizer, não sabe como dizer, e nem tem para quem dizer.” (RUIZ, 1999, p. 8)

Os resultados do desempenho dos estudantes na redação do Enem da edição de 2017 divulgados pelo INEP revelam que a nota média dos candidatos foi de 558 pontos, ou seja, a maioria dos estudantes produz textos razoáveis e não bons. Em termos percentuais e relativos a cada faixa de nota, os resultados são os seguintes: 2,2% com notas entre 0 e 300; 9,9% com notas entre 300 e 400; 22,5% com notas entre 400 e 500; 35,5% com notas entre 500 e 600; 17,7% com notas entre 600 e 700; 8,0% com notas entre 700 e 800; 3,1% com notas entre 800 e 900 e apenas 1% com notas entre 900 e 1000. 6,5% das redações receberam nota zero. (INEP, 2018, p. 10). Tais números evidenciam que o trabalho com a produção textual precisa de melhorias significativas e estas, claramente, dependem não somente do esforço do professor, mas também das condições de trabalho de que ele dispõe, de políticas sociais e de um plano nacional de educação.

Não defendemos os referidos exames, apenas apontamos o fato de eles elucidarem que grande parte dos estudantes não consegue escrever com coesão, coerência, repertório sociocultural, opinião consistente e fundamentada, capacidade crítica-analítica, domínio da norma padrão, dentre outras qualidades que um texto dissertativo deve apresentar. Um estudante que conclui a etapa básica da escolarização, o Ensino Médio, deveria produzir um texto, independentemente do gênero, salvo raras exceções, com todas essas qualidades, isto é, sua escrita deveria conter elementos básicos que lhe conferissem clareza, concisão, coesão, coerência, correção gramatical e conteúdo significativo. Portanto, pode-se indagar: por que tantos estudantes concluem o Ensino Médio sem conseguir escrever um texto com essas propriedades? Não há uma única resposta a essa pergunta, os fatores que determinam o “sucesso escolar” dependem da classe social dos estudantes e de outros aspectos de ordem educacional. Se entendermos que a escola reproduz a sociedade de classes e reforça o modo de produção capitalista, tal como elucida Saviani (2012), ou se a definirmos como um sistema que produz violência simbólica, conforme entende Bourdieu (1975, apud SAVIANI, 2012, p.16), suscitaremos muitas reflexões para ponderar a resposta a essa pergunta e não enxergaremos solução para a educação ou para o ensino. Todavia, o foco desse trabalho centra-se no ensino da produção textual e nossa hipótese, excluindo as questões sociais envolvidas no problema, remete à forma como se ensina a “redação” na escola de forma geral.

Nesse processo de ensino de produção textual, legitimamos a importância da correção, visto que todo texto que o estudante produz precisa das considerações do docente para que ele possa entender quais aspectos precisam ser melhorados e saná-los. No entanto, com uma carga horária média de trinta aulas semanais como a da maioria dos professores das redes públicas, podemos afirmar, inclusive por meio de nossa experiência de dez anos lecionando na rede, que não há tempo para correção semanal de uma quantidade razoável de textos. Outro problema comum é que quando há correção, muitas vezes, esta foca-se no apontamento dos desvios gramaticais, não havendo oportunidade de discussão da qualidade da argumentação, do conhecimento de mundo, da relação e hierarquização entre os argumentos, coesão, coerência e demais aspectos textuais e discursivos. Isto posto, pode-se ainda acentuar a falta de tempo e de espaço para o professor atender, individualmente, os estudantes nas aulas de Língua Portuguesa, o que inviabiliza, por sua vez, a discussão do texto em sua complexidade. O problema ainda remete a dois outros pontos básicos: a má formação inicial dos professores e a ausência de formação continuada, as quais, por sua vez, dificultam que o próprio docente tenha o conhecimento necessário para corrigir os textos dos alunos. Decorrente dessa má formação inicial ou continuada, o professor pode conceber a língua como código, focando a correção apenas na ortografia e demais aspectos relativos à norma padrão, como se apenas isso garantisse a boa qualidade de um texto. Todas essas adversidades não serão resolvidas com nossa proposta de ensino – as correções por miniconferência – conquanto, ela pode amenizar a situação.

Diante do exposto, o horário de atendimento a alunos, propiciado pelo regime de trabalho do Instituto Federal de São Paulo, é um momento de possibilidade para executar essa miniconferência, cuja relevância é discutida nesse relato de experiência. A fim de embasar a necessidade de se efetuar essa correção interativa, na fundamentação teórica, expomos, brevemente, o embasamento que sustenta esse tipo de prática.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Além do pouco espaço e tempo de que o professor de escola pública<sup>2</sup> dispõe para trabalhar com a produção textual em sala de aula, somados às limitações externas da carreira docente, podemos evocar outras duas questões: quais critérios os docentes usam para corrigir um texto e que tipo de correção estabelecem. São raros os trabalhos divulgados sobre correção e igualmente escassas são essas discussões nos currículos de formação inicial. Dessa forma, o trabalho de correção, fundamental para o processo de aquisição da escrita, constitui um desafio ao professor.

Ruiz (1988, p.1), em um dos clássicos e exíguos trabalhos sobre o tema no Brasil, enfatiza que o cerne da questão do ensino de textos, além de residir na promoção de atividades integradas de leitura, produção e análise linguística de textos, institui-se, sobretudo, “no modo como o professor intervém no texto do aluno”, isto é, na correção, e ainda afirma: “o que leva a uma escrita qualitativamente melhor, por parte do aluno, é o tipo de leitura que o professor faz da produção. Leituras que tomam o texto todo como uma unidade de sentido são mais produtivas que as que focalizam apenas partes do texto, ou unidades menores do que o texto” (RUIZ, 1999, p. 2). Nas miniconferências de correção por nós defendida, há, justamente, a possibilidade de analisar o texto como um todo, discutindo, com o aluno, as relações entre as partes do texto, a coerência entre os argumentos, ou seja, toma-se o texto como um todo e analisam-se outras questões que uma correção escrita ou limitada aos aspectos ortográficos ignora. Esse tipo de correção<sup>3</sup>, por sua vez, coaduna-se à concepção de língua sociointeracionista, amplamente debatida no âmbito teórico (GERALDI, 2012; KOCH, 2006; TRAVAGLIA, 2009), porém, pouco relacionada à prática. De acordo com esta definição:

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala. (GERALDI, 2012, p. 41).

Ao considerar a língua mais do que um código, o professor não limita a correção aos aspectos ortográficos e normativos da língua, mas evidencia ao aluno as ações propostas por ele por meio de sua escrita, os diálogos que o seu texto pode provocar, as relações entre a argumentação, opinião e mecanismos linguísticos para construção dessa dissertação. Todas essas discussões são levadas em conta pelo estudante no momento da reescrita. Isto posto, ao classificar essa redação de vestibular como um gênero, o professor não explora o texto focado apenas na estrutura tradicional de redação, a qual exclui a discursividade; ao contrário, aborda-o considerando as variáveis sócio-cognitivas implicadas no uso da linguagem humana, tratando esta produção como uma atividade linguística situada, propiciando a interlocução entre professor, aluno e sociedade, diferentemente do ensino tradicional de texto (PAVANI, KÖCHE, BOFF, 2006, p.1). Consequentemente, concebemos a redação do ENEM e de vestibular como um gênero discursivo, o qual, segundo Bakhtin (2016) desenvolve-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos pronunciados pelos integrantes de diferentes campos da atividade humana.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2016, p. 11-12).

De acordo com essa definição, o gênero “redação do ENEM” pode ser configurado como um texto que deve ser escrito de acordo com a norma padrão, na modalidade formal, no qual é preciso demonstrar um bom domínio do vocabulário, construções sintáticas complexas, conhecimento de

---

<sup>2</sup> Focamos aqui a dificuldade do professor de escola pública para trabalhar com essas correções, visto que, em algumas instituições particulares, existem plantões, corretores, oficinas, dentre outras ações voltadas para o ensino de texto.

<sup>3</sup> Não se concebe aqui a “correção” como Ruiz (1988, p. 13), que a limita ao texto escrito (sobrepuesto) que o professor faz no texto do aluno; em nossa correção, ao contrário, não nos restringimos à escrita, mas ampliamos a correção com um diálogo sobre os argumentos, sobre o conhecimento de mundo, a organização textual etc.

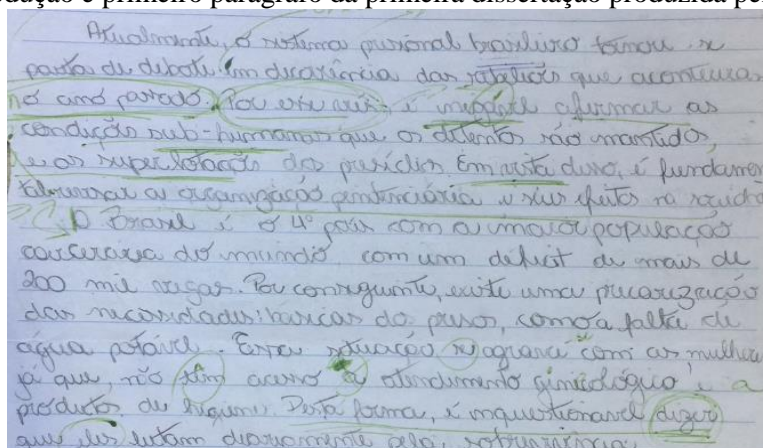
mundo articulado à discussão, boa capacidade interpretativa e analítica da sociedade. A temática comum a esse gênero são os problemas sociais brasileiros, como a violência contra a mulher, a intolerância religiosa, a inclusão dos deficientes e outros assuntos de relevância social, sobre os quais, o estudante deve demonstrar conhecimento de mundo mobilizando as diferentes áreas do saber. A estrutura composicional desse gênero é bem delimitada, pois deve ser composta de três elementos básicos: uma introdução, na qual o candidato precisa contextualizar o tema e apresentar uma opinião (tese); o desenvolvimento, seção em que devem ser discutidos fatos e opiniões por meio de conhecimento das diversas áreas do saber e a conclusão, redigida em forma de uma proposta de solução/intervenção para o problema dado. Assim sendo, como se trata de uma produção textual situada (avaliação em que o candidato escreve a fim de tirar uma boa nota e, conseqüentemente, ingressar na universidade) com um interlocutor específico (os corretores), um contexto específico de produção (exame), com estilo, tema e estrutura composicional bem delimitados, podemos defini-la como um gênero discursivo.

### 3 ANÁLISE DAS MINICONFERÊNCIAS E EXPOSIÇÃO DO RELATO

Esse relato descreve a prática de correção textual ocorrida em três miniconferências promovidas no horário de atendimento por uma docente do IFSP de um câmpus do interior do Estado. Nessas miniconferências, a professora pôde dialogar com o estudante, sendo que na primeira, explicou as características essenciais temáticas, estruturais e discursivas da dissertação do ENEM, apresentou o tema (sistema prisional brasileiro), explicou os critérios de correção e enfatizou a importância de o estudante pesquisar sobre o assunto antes de escrever e também de mobilizar o conhecimento das diferentes áreas de saber para embasar a argumentação, além da capacidade crítico-analítica.

Devemos destacar que o estudante cujos textos estão sendo analisados nesse relato é considerado um bom aluno pelos docentes da instituição, pois costuma apresentar boas notas na maioria das disciplinas e normalmente escreve bem, sem muitos desvios, mas mesmo assim, no primeiro texto, obteve a nota 640 (Comp. I- 120; Comp. II- 120; Comp. III- 120; Comp; IV- 160; V- 120), a qual não é considerada uma nota alta. As inserções em caneta referem-se às correções do professor.

Figura 1- Introdução e primeiro parágrafo da primeira dissertação produzida pelo estudante

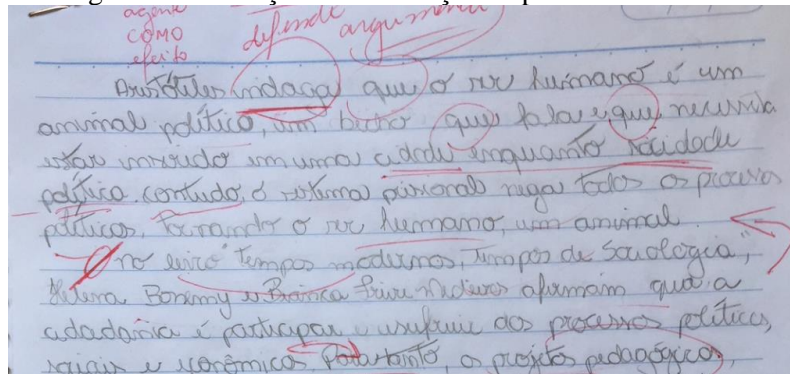


Fonte: Produzido pelo discente

As marcações em caneta verde, como grifos e círculos, revelam que o docente não pontuou tantos desvios gramaticais no texto, apenas alguns desvios de acentuação (inegável; têm, crase indevida), informalidade (dizer) e a inadequação de situação temporal feita, porquanto, o mais importante da miniconferência é o debate que ela proporciona. Desta maneira, nesse primeiro encontro, a docente discutiu com o aluno qual seria sua tese, se ela revelava uma capacidade crítico-analítica dos dados ou apenas uma exposição, a relação entre a tese e o argumento, a hierarquização e relação das informações e outras questões que transcenderam apenas as marcações textuais pontuadas nas tradicionais correções. Nesse diálogo, a professora explicou a importância de o texto mobilizar conhecimentos de outras áreas para argumentação. Após essas orientações, o aluno redigiu a primeira

reescrita, na qual, ainda é possível observar informalidades, ausência de relação entre os argumentos, dentre outros problemas pontuais, apesar de a nota ter aumentado para 840 pontos:

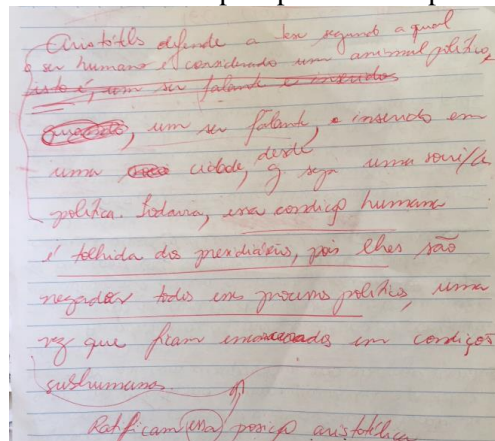
Figura 2- Introdução da dissertação na primeira reescrita



Fonte: Produzido pelo discente

Percebemos, nessa primeira reescrita, que embora o estudante tenha apresentado um avanço no texto, ao analisar mais profundamente o assunto por meio do repertório sociocultural, ele ainda precisava de ajustes. Assim, na segunda miniconferência, uma semana após a primeira, a docente analisou a introdução da dissertação corrigindo os seguintes aspectos: a) inapropriação do vocabulário “indagar” no contexto, (“defender, argumentar” seriam mais apropriados à frase); b) informalidade do termo “bicho”; c) repetição de “ques” (“queísmo”, vício de linguagem); d) organização sintática pouco elaborada; e) falta de relação explícita entre a tese defendida por Aristóteles com as autoras citadas (revelada textualmente pela ausência de mecanismo coesivo). Para esse último problema, sugeriu o uso da anáfora: “Ratificam essa posição aristotélica...”. Também indagou qual a conexão entre os “projetos pedagógicos” e as demais afirmações feitas anteriormente. Raramente, esses aspectos seriam discutidos em uma correção tradicional. A docente ainda destacou a importância de empregar um vocabulário culto, como “tolher” ao invés de “tirar”; a necessidade de utilizar conjunções para a construção da argumentação (e diversificá-las, orientando a consultar os dicionários de sinônimos) e de estabelecer relações semânticas explícitas entre frases e orações. Por fim, ratificou que o estudante deveria opinar sobre os dados, interpretá-los, estabelecer relações sintáticas e semânticas lógicas, e, com base nessas ponderações, sugeriu a seguinte reescrita:

Figura 3- Sugestão de reescrita feita pelo professor na primeira miniconferência

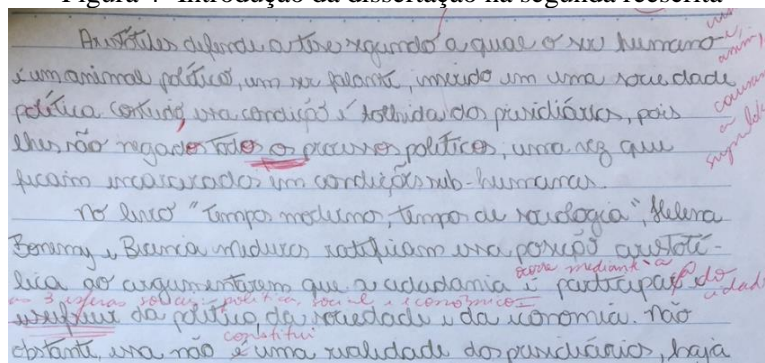


Fonte: autor

Em sua reescrita, o estudante acatou as sugestões da docente realizando apenas pequenas alterações; optou pela retirada da proposta de intervenção no desenvolvimento, aprofundou a discussão sobre a condição dos presidiários por meio de um repertório sociocultural produtivo, isto é, articulou conhecimento de determinada área (filosofia, no caso) à argumentação, aprimorou o nível de

formalidade ao empregar um vocabulário mais culto, diversificou as conjunções, enfim, revelou uma boa apropriação das orientações, atingindo a nota 920, como a figura quatro ilustra:

Figura 4- Introdução da dissertação na segunda reescrita



Fonte: Produzido pelo discente

É interessante evidenciar que na primeira reescrita, a docente não havia corrigido o trecho: “cidadania é participar e usufruir da política...”. Mas na segunda versão, propôs: “a cidadania ocorre mediante à participação do cidadão nas três esferas sociais: política, social e econômica” a fim de aumentar ainda mais o grau de formalidade do texto. Esse dado é importante porque evidencia a importância de um trabalho individualizado de correção, a necessidade da reescrita e do diálogo. Comparando a segunda reescrita à versão original do texto, constatamos um aperfeiçoamento significativo não só no uso da norma padrão, mas também na qualidade da argumentação, fato que comprova a potencialidade das miniconferências.

## 6 CONCLUSÕES

Este estudo aponta que noções normalmente tratadas de forma teórica e expositiva, como coesão, coerência e norma padrão, por exemplo, precisam ser discutidas de forma prática com os estudantes a fim de melhorar o ensino de fato. O relato expõe a abordagem de correção nas miniconferências e a defende como uma maneira exitosa para aperfeiçoar o nível de escrita dos discentes, porém, há a limitação de tempo e de condições efetivas de trabalho, de formação continuada, de políticas públicas e demais desafios envolvidos no ensino.

## REFERÊNCIAS

BORNATTO, S. de P. A redação do ENEM e a formação docente. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação Educere**. Curitiba, 2013. Disponível em:

[http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9981\\_7059.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9981_7059.pdf) Acesso em: 25 de jun. de 2018.

BRASIL. INEP. **Enem**: Exame Nacional do Ensino Médio. Resultado dos participantes do ano de 2017. Brasília, jan. de 2018. Disponível

em:<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2017/apresentacao\\_resultados\\_enem2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2017/apresentacao_resultados_enem2017.pdf)> Acesso em: 26 de jun. de 2018.

GERALDI, J. (Org.) **O texto na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Anglo, 2012.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

PAVANI, C. F.; KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B. Redação de vestibular: gênero heterogêneo. **Revista Virtual de Estudos da linguagem- REVEL**, V. 4, n.6, março de 2006.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. 210p. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1988.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.